

PROYECTO DOCENTE

DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS EN EDUCACIÓN INFANTIL-II



Departamento
de Didáctica
de la Lengua
y la Literatura



TEMA

LA LITERATURA EN
EDUCACIÓN INFANTIL
Y SU DIDÁCTICA

María José Molina García
Melilla, 19 de noviembre de 2025

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DEL DEPORTE

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

PROYECTO DOCENTE

Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil II. Grado en
Educación Infantil

Presentado por **María José Molina García**

Identificación de la plaza: **Profesor Titular de Universidad.**

Código de la plaza: **13/7/2025**

Departamento: **Didáctica de la Lengua y la Literatura.**

Área: **Didáctica de la Lengua y la Literatura.**

Resolución: **Resolución de 29 de mayo de 2025, de la Universidad de Granada, publicada en BOE n.º 138 de 09/06/2025 (disposición 11563).**

Actividad docente: **Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil II. Grado en Educación Infantil**

Actividad investigadora: **Ecosistema de lectura en torno al álbum ilustrado: investigación para la protección y promoción de la diversidad de expresiones culturales**

Melilla, 19/11/2025

AGRADECIMIENTOS

Todo el mundo tiene su propio ecosistema, unos más extenso, otros menos... pero no caminamos en solitario en la vida. Yo me considero afortunada porque el mío es amplio y sólido y, al comenzar esta andadura, es de justicia dedicarles a sus miembros mis más sinceras palabras de agradecimiento.

A mis padres, que, junto a mis tíos y abuelos, no solo incentivaron mis ganas de esforzarme y superarme, sino que apoyaron todos mis retos personales y profesionales, hoy seguro espectadores desde el cielo: “sois mis héroes” y “os prometí nunca ser cobarde”.

A mi marido, compañero de vida desde la adolescencia, mi fan incondicional, que siempre me alentó a seguir: juntos siempre conseguimos solucionar los problemas: “30 años quedaron atrás pero aún nos queda lo mejor: 30 sueños más por cumplir”.

A mis hijos, entre los que incluyo a mi sobrina-ahijada, que constituyen mis más importantes proyectos de vida y que son la fuente de juventud de la que me nutro de alegría, energía y satisfacción: “hacéis que mis mañanas se despierten con vuestra luz”.

A mi hermana, legado de mis padres que he de custodiar hasta el fin de mis días: sus otras capacidades me ayudan a mejorar y a no rendirme: “solo pienso en ti”.

A mi familia política, que siempre se situó en primera fila, discretamente, para estar atenta a mis logros: “la mano nunca me soltasteis”.

A mis amistades de toda la vida que, a pesar de los senderos y vericuetos andados por cada uno, nunca nos perdemos ya que tomamos como referencia el camino principal de nuestras trayectorias, lleno de escenas felices: porque “sois mis amigos por encima de todas las cosas”.

A mis compañeros y compañeras en mi trabajo actual y en los anteriores, entre los que se hallan también amistades consolidadas, que no dudaron en prestarse voluntarias para remangarse y trabajar, codo con codo, en esta fase de mi vida profesional y personal, brindándome, generosamente, su experiencia y habilidades. No puedo mencionarlos a todos y a todas: es una lista interminable. Pero saben que, cuando

expongo estas palabras, tengo sus nombres en mi mente y en mi corazón: miembros de mi departamento, y muy especialmente, mi sección de Melilla, liderados ambos por un tándem directivo único y ejemplar; componentes de los equipos decanales y grupos de trabajo de los que he formado parte; también a mis fieles aliados y aliadas de otras áreas; camaradas con quienes mantengo lazos de unión en la tercera planta, segunda y primera ...de este edificio. Todos y cada uno de ellos y ellas tuvieron siempre palabras de aliento, algunos, incluso, tiraron de mí o me empujaron cuando me fallaban las fuerzas. Con todos compartí sinsabores y venturas. Nunca podré olvidar vuestra alegría cuando os anuncié que iniciaba este trámite como tampoco puedo resistirme a recordar, orgullosa, la tranquilidad que me habéis transmitido cuando he asumido responsabilidades de gestión universitaria en la Facultad porque, según me decís, eso supone garantía de que, aunque quizá con errores y aciertos, lo que sí es seguro es que les dedico tiempo, esfuerzo y ganas de trabajar en armonía. Vosotros y vosotras “brilláis tanto que el firmamento se pregunta si hay estrellas aquí abajo”.

A mis profesores y profesoras, que dejaron huella en mí y contribuyeron a que hoy sea lo que soy. Con algunos aún tengo la fortuna de compartir un café y momentos importantes, como este; otros ya partieron, pero hoy seguro que prestan atención estén donde estén, por esa promesa que hicieron de “si te pierdes, te iremos a buscar”, especialmente, María Gracia Díaz Gil, Catina González Las, José Luis Fernández de la Torre y José Manuel Cabo Hernández.

A todos y a todas los que, quizá sin saberlo, contribuyeron a que pudiera ganarle horas al reloj para invertir las en los proyectos que hoy presento.

A mis estudiantes, que me inspiran para investigar e intentar mejorar.

Y a ANECA y a la UGR que, por fin, dijeron SÍ...

En el presente Proyecto se aplica la *Guía de lenguaje no sexista*¹ elaborada por el Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Compromiso Social de la Universidad de Granada y aprobada en Consejo de Gobierno de 21 de diciembre de 2009 de dicha entidad. No obstante, en ocasiones, se hace un uso genérico del masculino gramatical para referenciar a colectivos integrados por mujeres y hombres, así como también se usa un lenguaje sensible y no sexista respecto a la perspectiva de género.

¹<https://viics.ugr.es/sites/vic/viics/public/inline-files/Guia%20de%20Lenguaje.%20Maquetado.pdf>

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	17
PROYECTO DOCENTE.....	19
BLOQUE I: PRESENTACIÓN	21
CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO	23
1.1. Definición del Proyecto.....	23
1.2. Visión de la Enseñanza	27
1.3. Estructura del Proyecto Docente	29
BLOQUE II: MARCO CONCEPTUAL	31
CAPÍTULO 2. LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA.....	33
2.1. Introducción	33
2.2. Didáctica de la lengua y la literatura: conceptualización	33
2.3. La tradición en la enseñanza de la lengua y la literatura	36
2.4. Nacimiento de la didáctica de la lengua y la literatura como disciplina científica	38
2.5. Objetivos de la didáctica de la lengua y la literatura	41
2.6. Bases científicas de la didáctica de la lengua y la literatura: enfoques metodológicos	42
2.6.1. Marco lingüístico	43
2.6.1.1. Pragmática	45
2.6.1.2. Semiótica	48
2.6.1.3. Lingüística del texto o Gramática del discurso	48
2.6.1.4. Análisis del discurso	49
2.6.2. Marco literario	50
2.6.3 Marco discursivo y sociocultural.....	51
2.6.3.1. Sociolingüística.....	51
2.6.3.2. Sociología del lenguaje	52
2.6.3.3. Etnometodología	53
2.6.3.4. Interaccionismo simbólico.....	54

2.6.3.5. <i>Etnografía de la comunicación</i>	54
2.7. Enfoques actuales de la enseñanza de la lengua y la literatura en clave competencial.....	55
2.7.1 Enseñanza de la lengua.....	55
2.7.1.1. <i>Enfoque comunicativo</i>	56
2.7.1.2. <i>Enfoque basado en tareas</i>	61
2.7.2. Enseñanza de la literatura	62
2.7.3. La competencia plurilingüe y pluricultural	65
2.8. La formación en el profesorado de didáctica de la lengua y la literatura	67
2.8.1. Formación del profesorado universitario	74
2.8.2. Formación docente en DLL	76
2.9. Didáctica de la lengua y la literatura en el currículo	78
2.9.1. Currículo y sistema educativo	79
2.9.2. Vinculación entre la Didáctica de la Lengua y la Literatura y el currículo	81
2.9.3. Fundamentos del currículo	82
2.9.3.1. <i>Fundamentos psicológicos</i>	82
2.9.3.2. <i>Fundamentos pedagógicos</i>	83
2.9.3.3. <i>Fundamentos sociológicos</i>	83
2.9.3.4. <i>Fundamentos epistemológicos</i>	84
2.9.4. Papel hegemónico de la lengua en el currículo	84
2.9.5. La educación literaria en el currículo	85
2.9.6. Contenidos transversales	87
2.9.7. Currículo y atención a la diversidad: el respeto a las singularidades	87
2.9.8. Elementos curriculares	88
2.9.8.1. <i>Competencias</i>	89
2.9.8.2. <i>Objetivos</i>	95
2.9.8.3. <i>Contenidos</i>	96
2.9.8.4. <i>Metodología</i>	98
2.9.8.5. <i>Evaluación</i>	107

CAPÍTULO 3. PLURALIDAD LINGÜÍSTICA Y ENFOQUE

INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN	129
3.1. Introducción	129
3.2. Educación lingüística y contexto sociocultural	130
3.3. Diversidad, multiculturalidad e interculturalidad	133
3.4. La diversidad lingüística y sus demandas didácticas	135

3.5. Diversidad por causas geográficas	137
3.5.1. Bilingüismo y diglosia	137
3.6. Diversidad por causas de tipo social	140
3.6.1. Variables sociales.	140
3.6.2. Variedades especiales	142
3.7. Diversidad por causas pragmáticas y funcionales	143
3.8. Diversidad cultural y literatura multicultural	144
3.9. Hacia una educación plurilingüe y pluricultural	147
3.9.1. Estrategias para trabajar la competencia lectora plurilingüe y pluricultural	157
CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN INFANTIL: TRAYECTORIA Y TRANSFORMACIÓN	161
4.1. Introducción	161
4.2. Evolución de la educación infantil: del origen a su consolidación en el sistema educativo	162
4.2.1. Perspectivas sobre la Educación Infantil: claves para comprender la atención a la primera infancia	165
4.2.1.1. <i>Perspectiva asistencial</i>	166
4.2.1.2. <i>Perspectiva instructivo-preparatoria</i>	167
4.2.1.3. <i>Perspectiva educativa</i>	168
4.2.2. De una visión de necesidades a una infancia de capacidades	168
4.3. El maestro y la maestra de educación infantil	170
4.3.1. Reformas educativas y su papel en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil	170
4.3.1.1. <i>Los antecedentes de la formación de maestros y maestras en el siglo XIX</i>	172
4.3.1.2. <i>De las Escuelas Normales a los estudios de Diplomatura</i>	176
4.3.1.3. <i>La LOGSE (1990) y la redefinición de los requisitos formativos para docentes</i>	178
4.3.1.4. <i>Los Libros Blancos de Magisterio en la transición al EEES</i>	181
4.3.1.5. <i>LOE, LOMCE y LOMLOE: las últimas aportaciones a la etapa</i>	184
4.3.2. <i>Formación y configuración de la identidad profesional del docente de Educación Infantil</i>	187

BLOQUE III: MARCO CONTEXTUAL	189
CAPÍTULO 5. MARCO NORMATIVO E INSTITUCIONAL	191
5.1. Introducción	191
5.2. Marco normativo	193
5.2.1. El EEES: Normativa europea.....	193
5.2.2. El EEES: Normativa estatal	197
5.2.2.1. Organismos de Evaluación de la Calidad y Acreditación	204
5.2.2.2. La Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU)	206
5.2.3. El EEES: Normativa autonómica	209
5.3. Marco institucional	213
5.3.1. La Universidad de Granada	213
5.3.2. El Campus de Melilla	218
5.3.2.1. Breve trayectoria histórica.....	218
5.3.2.2. Instalaciones.....	220
5.3.3. La Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla	222
5.3.4. El Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura	228
CAPÍTULO 6. MARCO CURRICULAR	235
6.1. Introducción	235
6.2. Breve recorrido histórico	236
6.3. El Grado de Educación Infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla	241
6.3.1. Justificación del Título	241
6.3.2. Objetivos del Título	243
6.3.3. Competencias asociadas al Título	244
6.3.4. Estructura del Plan de Estudios	251
6.3.4.1. Experiencias profesionales innovadoras globalizadas.....	258
6.3.4.2. Acreditación de la lengua extranjera	260
6.3.4.3. Módulo Complemento al Título: Enseñanzas religiosas	261
6.3.4.4. Sistema de Garantía de la Calidad del Título	261
6.4. La asignatura “Didáctica de la Lengua y la Literatura españolas en Educación Infantil II” en el plan de estudios de la titulación	263
6.5. La asignatura “Didáctica de la Lengua y la Literatura españolas en Educación Infantil II” en las universidades andaluzas	267
CAPÍTULO 7. MARCO PROFESIONAL Y ACADÉMICO.....	281
7.1. Introducción	281
7.2. Marco profesional	281
7.3. Marco académico	286

7.3.1. Perfil del alumnado del Grado en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla	286

BLOQUE IV: PROPUESTA DOCENTE 291

CAPÍTULO 8. PROPUESTA DOCENTE PARA LA ASIGNATURA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS II EN EDUCACIÓN INFANTIL 293

8.1. Introducción	293
8.2. Recorrido como docente en la asignatura	294
8.3. Proyectos académicos implicados en la asignatura de DLLEI2	297
8.3.1. Implementación de metodologías activas coordinadas: una experiencia innovadora en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (2015/2017)	297
8.3.2. La literatura como modo de intervención en el aula a través del álbum (PID 20-56) (2020/2021)	298
8.3.3. UNILECTIO: creación y recreación del hábito lector en universitarios (PID 20-113) (2020/2022)	299
8.3.4. UNILECTIO II: lectores y relatores de historias para forjar el hábito de leer (PID 22-221) (2022/2024)	300
8.3.5. CUENTAEDUCASOSTENIBLE: cuentos para educar en desarrollo sostenible (PID 24-207) (2024/2025)	304
8.4. Práctica docente	305
8.5. Contenidos	307
8.6. Cronograma	309
8.7. Metodología	315
8.7.1. Coordinadas metodológicas	315
8.7.2. Modalidades de enseñanza	316
8.7.3. Métodos y estrategias metodológicas	319
8.7.3.1. Metodologías docentes aplicadas en la asignatura.....	319
8.7.3.2. Estrategias metodológicas aplicadas en la asignatura	331
8.8. Recursos didácticos	337
8.8.1. Materiales físicos, impresos o manipulables	337
8.8.2. Recursos digitales	337
8.8.3. Recursos humanos	339
8.8.4. Recursos espaciales	340
8.8.5. Recursos técnicos	340
8.9. Evaluación y calificación	340

8.9.1. Tipos de evaluación	341
8.9.1.1. Evaluación continua	342
8.9.1.2. Evaluación extraordinaria	344
8.9.1.3. Evaluación Única Final	345
8.9.1.4. Evaluación por Incidencias	347
8.9.1.5. Evaluación Extraordinaria por Tribunal	348
8.9.1.6. Evaluación del alumnado con discapacidad y otras Necesidades de Apoyo Educativo (NEAE).....	349
8.9.2. Originalidad en las pruebas de evaluación	349
8.9.3. Actividades evaluables e instrumentos de evaluación	350
8.9.4. Evaluación de la práctica docente	364
8.10. Atención a la diversidad y singularidad en el aula	365
8.11. Desarrollo del programa.....	367
8.11.1. Planificación del temario	369
8.11.1.1. Bloque temático 1	369
8.11.1.2. Bloque temático 2	372
8.11.1.3. Bloque temático 3	375
8.11.1.4. Bloque temático 4	377
CAPÍTULO 9. DESARROLLO DEL TEMA.....	381
9.1. Introducción: justificación de la elección del tema	381
9.2. Temporización	381
9.3. Concreción de la Guía Docente para el Bloque Temático 4.....	383
9.3.1. Competencias que se desarrollan	383
9.3.2. Resultados de aprendizaje: objetivos específicos	384
9.3.3. Contenidos específicos	385
9.3.4. Materiales y recursos	386
9.3.5. Evaluación.....	387
9.4. Desarrollo teórico del Bloque Temático 4	388
9.4.1. La literatura en la escuela	389
9.4.2. Libros para no lectores: libros y literatura para niños y niñas de 0-6 años	395
9.4.2.1. Libros clásicos	397
9.4.2.2. Libros de autor (poesía, narrativa y teatro)	402
9.4.2.3. Libros de no ficción	405
9.4.2.4. Álbum ilustrado	406
9.4.2.5. Del papel a las pantallas	411
9.4.3. Las bebetecas, la biblioteca de aula y el rincón de lectura	413

9.4.4. Función lúdica de la literatura: animación a la lectura	418
9.4.5. El cuentacuentos y la narración con libro	423
9.4.6. Catálogos en el ciberespacio: la aportación del mundo digital al hábito lector	426
9.4.7. La hemeroteca	428
9.4.8. ¿Y la competencia plurilingüe y pluricultural?	429
9.4.9. ¿Y la utilización de la Inteligencia Artificial?	439
9.5. Desarrollo práctico del Bloque Temático 4	442
9.5.1. Seminario/taller 4	442
9.5.2. Actividades	450
9.5.3. Tareas.....	455
9.5.4. Ejercicios.....	458
9.5.5. Prácticas voluntarias.....	458
9.5.6. Tareas voluntarias.....	460
REFLEXIONES FINALES.....	461
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	463
ÍNDICE DE TABLAS	503
ÍNDICE DE FIGURAS.....	505

INTRODUCCIÓN

Siempre me gustó ser docente. De pequeña, jugaba a poner todas las muñecas en el sofá y les daba clase con una pizarra que me construyó mi abuelo en la antigua Fábrica de Maderas de Cabanillas de Melilla, donde era gerente. Mi hermana les ponía voz para interactuar con ellas.

En el colegio, las niñas les pedían a las monjas que saliera a la pizarra a explicar: “Hermana, que salga María José, por favor, que con usted no lo comprendemos”.

En el instituto, no eran pocas las tardes que dedicaba a explicar distintas materias a los compañeros y compañeras que debían acudir a las recuperaciones: dejaba apuntes, iba a sus casas, venían a las mías. Mi familia sabía que, cada vez que sonaba el teléfono, era para mí: alguien necesitaba saber cómo hacer la tarea que nos habían mandado o tenía dudas sobre un tema.

Mientras duró mi formación universitaria, y en el período de oposiciones, daba clases particulares, solo de sintaxis, a grupos de estudiantes que se presentaban a la Selectividad (hoy PAU) o a candidatos al acceso para mayores de 25 años, a los que se les resistía esta materia. Lo hacía con frases y textos de obras literarias y aprovechaba para contarles los argumentos y hablarles de ellas para intrigarles y despertar en ellos deseos de leerlas.

Como madre, y madrina, he estado siempre disponible cuando mis hijos y mi sobrina me han requerido, extensible también a cuando sus amistades tenían dificultad con algo. Si venían de “acampada” a casa un fin de semana, además de jugar y divertirse, se iban con los deberes hechos. Hoy me advierten de seguir con este hábito cuando nazcan mis nietos o nietas. Parece ser que nunca me jubilaré.

Todo ello lo aprendí de Josefa y Cecilio, mis padres, quienes después de una dura jornada en la mercería que tenían, me ayudaban, si lo necesitaba. Que me disculpen los expertos pedagogos y didactas, pero mi padre fue precursor en eso de explicar las

matemáticas con ejemplos reales de su pequeño comercio y de su clientela (porcentajes, reglas de tres directas e inversas, intereses, mínimo común múltiplo/máximo común divisor, fracciones y decimales). Era un virtuoso de esta área: lástima que las circunstancias lo apremiaran a ponerse a trabajar con 14 años porque hubiese sido un magnífico docente. Y mi madre, aficionada a la literatura, la música y el arte, nos contagió su entusiasmo y nos instó a apreciar su belleza, y a incorporar estos hábitos en nuestra vida, aunque no conociera profundamente sus tecnicismos. Ella tenía muy claro eso que ahora dicen por las redes sociales: “Si no sale el sol, dibújalo, pero haz que tu día brille ”

Cuando me preguntan “¿por qué?”, yo respondo “porque siempre lo vi así en casa”.

PROYECTO DOCENTE

ASIGNATURA

Didáctica de la Lengua y la Literatura
Españolas en Educación Infantil II

BLOQUE I

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

1.1. DEFINICIÓN DEL PROYECTO

De acuerdo con la normativa vigente (Real Decreto 678/2023, de 18 de julio)², por el que se regula el régimen de los concursos de acceso a cuerpos docentes universitarios, así como la Resolución de 27 de noviembre de 2015, de la Universidad de Granada que regula el procedimiento de los concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios³) para optar a la Plaza de Titular de Universidad, convocada a concurso en la Resolución de 29 de mayo de 2025 (BOE número 138, de 9 de junio de 2025⁴), plaza n.º 13/7/2025 del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura y actividad docente en **Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en Educación Infantil II**, se presenta el siguiente Proyecto Docente.

La normativa de aplicación de la Universidad de Granada que regula el procedimiento de los concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios, aprobada en Consejo de Gobierno de 27 de septiembre de 2011 y publicada en BOJA número 79,

² Este RD ha derogado al anterior Real Decreto 1313/2007, de 5 de octubre

³ Esta Resolución derogó a la anterior Resolución de 28 de septiembre de 2011 y a ella hay que añadir los nuevos criterios para la selección del tribunal, regulados por Resolución de 25 de junio de 2024, del Rector de la Universidad de Granada, por la que se hacen públicas las Normas provisionales para adaptar el modo de elección de las comisiones de selección y evaluación, respectivamente, y los criterios de valoración para los concursos a cuerpos docentes universitarios y a plazas de profesorado permanente laboral a la Ley Orgánica 2/2003, de 22 de marzo, del Sistema Universitario.

⁴<https://www.boe.es/boe/dias/2025/06/09/pdfs/BOE-A-2025-11563.pdf>

de 10 de octubre de 2011 (NPAUGR)⁵, en su Artículo 9, establece que, una vez superado el primer ejercicio, la candidata expondrá oralmente, durante un tiempo máximo de una hora y media, el proyecto docente y el tema elegido libremente por el concursante de entre los presentados en dicho proyecto. Al igual que en la parte primera, la comisión dispondrá de un máximo de dos horas para debatir sobre la propuesta presentada, el tema elegido y los contenidos científicos expuestos, la metodología utilizada en su impartición y todos aquellos aspectos que se estimen relevantes. El proyecto docente se corresponderá con una asignatura de carácter básico u obligatorio de Grado de las adscritas al área de conocimiento en el que se convoca la plaza, perteneciente a titulaciones oficiales impartidas por la Universidad de Granada, previamente determinada en la convocatoria. Dicho proyecto debe contemplar, al menos, la guía docente de la asignatura (programa, propuesta de actividades y procedimientos de evaluación).

No existe, en cambio, una estructura fijada convencionalmente para la elaboración del Proyecto Docente, a pesar de que la normativa, estatal o autonómica, y la específica de la Universidad de Granada, incluyen, como prueba dentro del concurso para el acceso a cuerpo de Profesorado Titular de Universidad, la elaboración y defensa de un Proyecto Docente. Esta falta de concreción puede considerarse como algo positivo, ya que cada área puede adecuarse a su idiosincrasia; sin embargo, como en el mundo académico siempre se insta a ajustarse a estructuras formales consensuadas y aceptadas, supone para un candidato o candidata a defensa de un nuevo cuerpo docente, un reto añadido que debe afrontar. No obstante, en mi caso, además de contar con proyectos docentes que, desinteresadamente, han sido publicados por sus autores en los repositorios institucionales⁶, ha sido determinante la experiencia y generosidad de quienes me precedieron, que me han orientado en la creación del documento que se presenta⁷.

⁵ <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/199/boletin.199.pdf>

⁶ Véase: <https://sites.google.com/go.ugr.es/torressalinas/talks/defensaplazacd>

⁷ He de agradecer expresamente la ayuda y colaboración prestada por los compañeros y compañeras que realizaron su ejercicio de PPL y de TU en convocatorias anteriores y quienes, de manera extraordinariamente generosa, han puesto a mi disposición el material de sus proyectos, sus sugerencias, recomendaciones o gestiones administrativas. En este sentido, además de mis compañeros y compañeras de departamento, vaya mi agradecimiento expreso a María Á. López Vallejo, José Rienda Polo, Miguel Ángel Gallardo Vigil, María del Carmen Robles Vílchez, María Moya García, Ligia I. Estrada Vidal, Pilar Núñez Delgado y Carmen Enrique Mirón, por su paciencia infinita, altruismo y ayuda constante. Carmen, además, me ha ayudado en las labores de edición porque “somos como la copa y el vino: tú y yo vamos juntas desde que nos vimos”

Asimismo, autores como Zabalza (2002a) han contribuido a contextualizar lo que supone un proyecto docente y, por ende, facilitar a los candidatos, entre otras cuestiones, la delimitación de los objetivos:

En el proyecto docente, los candidatos/as a las plazas en concurso tratan de cubrir un doble objetivo: desarrollar qué es y cómo se enseña la asignatura a la que opositan. Dicho en palabras más técnicas, debe explicitar, por un lado, la naturaleza conceptual y operativa que definen a esa asignatura como campo de conocimiento y, si procede como campo de intervención (lo que es), y, por el otro, debe señalar cuál es su propuesta didáctica en torno a la misma (cómo piensan enseñarlo), tomando en consideración las condiciones y variables contextuales que le van a afectar (p. 24).

Por su parte, Martín López (2017) sugiere que el proyecto docente puede entenderse como “aquella propuesta didáctica personal del profesor universitario en relación con una disciplina concreta y en el seno de un determinado contexto institucional y curricular” (p. 3).

Con las indicaciones expuestas, en el presente Proyecto Docente se persigue alcanzar un doble objetivo, por un lado, presentar la naturaleza conceptual y el contexto en el que se enmarca la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en Educación Infantil II del Grado de Educación Infantil y, por otro lado, mostrar cómo se procede en el aula, es decir, cómo se entiende y cómo se transmite la asignatura, para que la puedan transferir a experiencias prácticas de aprendizaje significativo que lleven al estudiante a desarrollar las competencias necesarias para la profesión docente (Bozu & Canto Herrera, 2009). En esta parte práctica se entrelaza la formación didáctica, lingüística y literaria del estudiante. Aunque, es necesario advertir de que la formación lingüística que se proporciona no es suficiente, como se justificará más adelante, habida cuenta de la pérdida de materias dedicadas íntegramente a este objetivo a ella en el Grado, por lo que solo es posible aludir a dichos contenidos de manera puntual al ser requeridos para su aplicación didáctica.

En cuanto a los criterios de calidad, el presente Proyecto Docente se alinea con las pautas propuestas por Gallego Ortega y Salvador Mata (2002) en aras a conseguir un modelo de proyecto formativo, comprensivo, realista, abierto, personal, prospectivo, racional y coherente.

En este sentido, el criterio formativo se identifica porque se trata de una asignatura que se enmarca como parte de la formación inicial del Maestro en Educación Infantil (evidenciado con la inclusión del análisis del perfil profesional de los estudiantes). De esta forma, se muestra el entorno institucional, curricular, profesional y estudiantil de la

materia en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, además de presentar la fundamentación teórica y la propuesta didáctica de dicha asignatura para alcanzar la comprensión del contexto.

Los criterios de realismo y verosimilitud de la asignatura son todo un reto, habida cuenta del escaso tiempo asignado para formar a los estudiantes en un campo tan amplio como la lengua y la literatura, por un lado, y la elevada ratio, por otro. La elección de las metodologías activas aplicadas cobra más sentido por esta razón, dado que permiten amortizar más el tiempo dedicado, tanto dentro como fuera del aula universitaria.

En cuanto a la personalidad del proyecto, es lógico pensar en la huella o impronta que se encuentra en esta propuesta. Una huella que se ha ido construyendo gracias a la formación y a la experiencia académica, docente e investigadora de la candidata y a los más de veinticinco años de vinculación con la materia en la que se centra dicho proyecto, resultado de sumar los 12 cursos de implementación de los grados en el Centro y los 13 de impartición de la asignatura de las antiguas diplomaturas, antecedente directo de ella: *Desarrollo de Habilidades Lingüísticas II de Educación Infantil*. En otras palabras, la candidata ha sido la responsable de ambas desde su entrada en la Universidad de Granada, allá por el año 2000, hasta la actualidad. Todo ello aderezado, sin duda, merced a la experiencia anterior como maestra de Educación Infantil desde el año 1992.

El carácter prospectivo alcanza su sentido si partimos de la concepción de la planificación de la asignatura hacia una concreción futura. En dicha planificación se demuestran experiencias reales basadas en la docencia de años anteriores y en aquellas que se proyecta trabajar, en los venideros, para innovar y mejorar.

La racionalidad y la coherencia están presentes con la elaboración de una estructura organizada que va desde planteamientos generales y teóricos hasta la concreción didáctica en el escenario diario, el aula.

Se añaden dos criterios más: la innovación y la motivación. Como docentes universitarios e individuos de una sociedad en constante cambio y con nuevos retos (o antiguos pero sin solución óptima) es preciso que los futuros maestros y maestras estén preparados para dar respuesta, por lo que en este proyecto docente se insta a una necesaria y continua renovación metodológica en beneficio de los destinatarios: los estudiantes universitarios y los estudiantes de la etapa de Educación Infantil, como futuros beneficiarios de la formación adquirida por los primeros (MEC, 2006).

Asimismo, la motivación, el deseo y la satisfacción de ver a los estudiantes aprender impulsan a la candidata a querer mejorar cada día y transmitir esa misma inquietud.

-
- 1- <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-17582-consolidado.pdf>
 - 2- <https://www.boe.es/boe/dias/2019/06/20/pdfs/BOE-A-2019-9298.pdf>
 - 3- <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/199/boletin.199.pdf>

1.2. VISIÓN DE LA ENSEÑANZA

El perfil del profesor universitario se sustenta en tres pilares: investigación, docencia y gestión. Aunque todos ellos son elementales y mantienen vasos comunicantes, la principal razón de ser de un docente en la universidad es precisamente eso: ser docente. Y, además, serlo en una especie de simbiosis en la que los discentes son quienes conciertan gran parte de las actuaciones.

Indudablemente, a enseñar se aprende enseñando. Como en otras esferas de la vida, la experiencia que cada formador tenga en su bagaje, es bienvenida, ya sea para consolidar, ya sea para descartar. Pero a ello también contribuyen otras extensiones: a enseñar se aprende enseñando y estudiando, reflexionando, interactuando, escuchando, empatizando y continuando con el aprendizaje, reciclaje y formación, en un constante proceso circular. No hay recetas mágicas (esto es un mensaje que la candidata transmite constantemente en sus clases) aunque sí es fundamental conocer, beber de la literatura científica, de la sabiduría de los demás, para poder seleccionar adecuadamente y saber cómo aplicar con cierta garantía de éxito (en este ámbito, no hay certidumbre al ciento por cien) e, incluso, innovar, adaptar a las circunstancias y/o transformar. Hay que combinar la humildad de querer seguir aprendiendo con la iniciativa de liderar la actuación docente.

Este concepto del proceso y de la profesión se constituyen en brújula del Proyecto que se presenta en el que se inscribe una práctica docente reflexiva y compartida, donde se ubique la motivación —propia y de los destinatarios y destinatarias—, donde cada logro comienza con la decisión de intentarlo y donde la renovación y la adaptación a las nuevas necesidades evite estar locos, porque, como diría Einstein, “locura es hacer la misma cosa una y otra vez esperando obtener resultados diferentes”. Si las demandas son distintas, distintas cosas habrá que hacer. Si la motivación permanece, la innovación y la capacidad de transformación irrumpirán en escena, pues “solo la pasión por lo que hacemos nos permite transformar la esclavitud en libertad” (Paulo Coelho). No hay que ser esclavo, pero tampoco esclavizar. Es preciso formar a sujetos

capaces de pensar y elegir, en la línea de la tesis de Paulo Freire, para quien “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender”

En sintonía con estas palabras preliminares, el presente Proyecto se alinea con Zabalza (2004) y Bozu & Canto Herrea (2009), quienes defienden que la planificación de la docencia no puede realizarse sin tener en cuenta las coordenadas en las que se enmarcará el acto docente y, entre tales coordenadas, señalan:

- Una docencia centrada en el estudiante, lo que requiere capacitarlo para el aprendizaje autónomo y dotarlo de herramientas para el estudio.
- Un papel del profesor diferente: de estar centrado en la transmisión de los contenidos de la materia, a ser gestores del proceso de aprendizaje del alumnado.
- Una organización de la formación orientada a la consecución de competencias (competencias generales para todos los estudiantes y competencias específicas de cada titulación).
- Cambios en la organización de los aprendizajes: una perspectiva curricular del trabajo que refuerce la continuidad y la coordinación.
- Una nueva definición del papel formativo de las universidades: la formación a lo largo de la vida conectada con la sociedad.
- Conversión de la universidad en un espacio que permita preparar las fases siguientes del aprendizaje y desarrollo profesional, con la implicación, además, hacia un acercamiento a la realidad para hacer de puente entre el contexto académico y científico con el contexto funcional y práctico al que enfrentarse en un futuro próximo.
- Un giro metodológico donde la implementación de las metodologías activas tiene un papel clave, así como el uso de las tecnologías para generar en el estudiante una formación de calidad y adaptada a una realidad competencial, intercultural e inclusiva.
- Entre los valores humanos por destacar, se incluye la empatía. La capacidad de entender y compartir el estado emocional de otras personas constituye un proceso fundamental en esta profesión.

Para la candidata, todos estos principios son innegociables en el día a día del desempeño docente. Y, a ellos, se suman otros de forma puntual.

1.3. ESTRUCTURA DEL PROYECTO DOCENTE

Tras una breve introducción, precedida de los agradecimientos, el presente Proyecto Docente se ha organizado en torno a cuatro grandes bloques y nueve capítulos. El primer bloque corresponde a la presentación del Proyecto, el segundo es el marco conceptual, el tercero plantea el marco contextual y el cuarto bloque corresponde a la propuesta docente.

En el bloque I se ubica el primer capítulo en el que se enmarca el Proyecto en la convocatoria y donde aparece descrita la opción a la plaza de Titular de Universidad. Asimismo, se expone, sucintamente, la visión de la enseñanza de la candidata y, para finalizar, se avanza la estructura seguida en el Proyecto.

En el segundo bloque, se describe un eje fundamental de la propuesta docente que aquí se presenta, el marco conceptual. En el capítulo 2 se encuentran las bases epistemológicas que sustentan la disciplina que atañe al área de Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas, para concretar conceptualmente la formación en la que se apoya la impartición de la asignatura de *Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en Educación Infantil II*. El capítulo 3 se dedica, íntegramente, a dos pilares sociales fundamentales que han de complementar la perspectiva dada a dicha asignatura: la pluralidad lingüística y el enfoque intercultural en la educación, habida cuenta de su relevancia para la formación competencial de los futuros maestros y maestras. El bloque lo cierra el capítulo 4, en el que se da cuenta de la trayectoria recorrida y la transformación que ha tenido la Educación Infantil, sobre todo en las leyes que la han regido y en la visión social y educativa que se le asignaba y, por tanto, la formación profesional requerida.

El tercer bloque abarca cinco ejes fundamentales de la propuesta docente que aquí presentamos. El capítulo 5 para el marco normativo (con especial interés en las prescripciones del Espacio Europeo de Educación Superior) e institucional (desde la Universidad de Granada hasta llegar a la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte y el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura donde se inserta la asignatura seleccionada para esta defensa de plaza). En el capítulo 6 el marco curricular concreta los antecedentes y la presencia actual del Grado en Educación Infantil en la UGR, donde se encuentra la asignatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura españolas en Educación Infantil II, cuya situación queda también referenciada con un último apartado de comparación entre las universidades andaluzas. Y el capítulo 7 con la presentación del marco profesional, que se refiere al

perfil de la figura del docente universitario que imparte la materia de este Proyecto; y el marco académico que describe el perfil de los estudiantes que se matriculan en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en Educación Infantil II. Todo ello por entender que, ambos marcos, son piezas clave en la propuesta que desarrollaremos posteriormente.

Por último, en el cuarto bloque se proyecta y concreta todo lo mostrado en una propuesta docente para la asignatura *Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en Educación Infantil II*, impartida en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, junto al tema seleccionado: *La literatura en Educación Infantil y su didáctica*, en el que no solo ha resultado determinante el consenso y la coordinación para establecer en el departamento una guía común que respeta los cimientos, en cuanto a los elementos curriculares básicos, a la vez que permite dejar la impronta personal en la actuación docente, sino también el bagaje formativo y la experiencia profesional universitaria adquirida durante tantos años de impartición junto al aprendizaje atesorado gracias a los proyectos de innovación y de investigación en los que se ha participado, como así se muestra y da cuenta de ello de forma explícita.

Finaliza todo ello con la recopilación de las referencias bibliográficas utilizadas en el proyecto docente que se presenta, así como un índice de tablas y gráficos empleados, para una mejor organización.

BLOQUE II

MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO 2

LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

2.1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo comienza con una meditación sobre el concepto de Didáctica de la Lengua y la Literatura, precisando su ámbito de estudio. Para ello, se han revisado los fundamentos epistemológicos que dan soporte a esta área, la cual se encuentra profundamente entrelazada con las teorías lingüísticas, literarias y psicopedagógicas. De estas últimas emergen los principios metodológicos que orientan los actuales enfoques comunicativos y funcionales en la enseñanza de la lengua y la literatura, así como las perspectivas constructivistas y significativas en el aprendizaje de estas materias, con la dedicación expresa de un apartado a *la competencia plurilingüe y pluricultural* necesaria para la visión estratégica que se desarrolla. Concluiremos destacando la importancia de implementar intervenciones prácticas en el aula, que es el objetivo central de la disciplina, mediante la investigación y la reflexión crítica sobre la práctica educativa, es decir, la investigación-acción.

2.2. DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA: CONCEPTUALIZACIÓN

Camps, Guasch y Ruiz Bikandi consideran que la Didáctica de la Lengua⁸ es un “campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y

⁸ En este Proyecto, se estima como indisoluble los elementos que integran el sintagma Didáctica de la Lengua y la Literatura, a pesar de que algunos autores no hagan alusión expresa a la educación literaria.

aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla” (Camps, Guasch & Ruiz Bikandi, 2010, p. 71).

En esta definición se recogen algunos conceptos clave, como explica Camps (2012). En primer lugar, se dice que la Didáctica de la Lengua constituye un campo de conocimiento, por tanto, no hace referencia a una simple práctica sino a los saberes – teóricos, prácticos y teórico-prácticos– necesarios para llevar a cabo esta práctica y para reflexionar sobre ella. El objeto de este conocimiento es el proceso de enseñar y aprender lenguas, en el que, como en todo proceso de enseñanza, intervienen tres factores: el aprendiz, el enseñante y el contenido de enseñanza, que en su conjunto constituyen un sistema de actividad: el didáctico –podría decirse un sistema de sistemas–, en el cual están implicados otros sistemas de actividad interrelacionados.

Guillén Díaz (2012), conforme a la *teoría de los campos* de Bourdieu (1976), entiende que el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura debe mostrarse como un campo estructurado del saber, poseer un *objeto de estudio* propio y, a la vez, un instrumento de producción del conocimiento. Asimismo, un saber, como un *archiconcepto* del que conviene estudiar su *estructuración interna* y los modos de relación con otros objetos de conocimiento próximos, es decir, tener identidad y entidad. En el marco de la educación esto se traduce, según dicta la misma autora siguiendo a Legendre (1988), como un proceso del desarrollo del conocimiento que implica interacción recíproca entre fases de elaboración de conceptos y marcos teóricos y fases de observación de la realidad (investigación sistemática) y experimentación, según métodos propios y rigurosos.

Por su parte, Colomer (1996) evidencia que la formación Didáctica de la Literatura como disciplina científica, ha sido más controvertida aún que la Didáctica de la Lengua, pues hasta los años 60 la fundamentación lingüística negó a la literatura su carácter de lengua modelo y pasó a definirla como una desviación de la norma, eliminando su espacio específico en el contexto escolar y subyugándola a un mero aprendizaje funcional de la lectura, entendida esta como forma social de acceso tanto a la información como a la ficción. Tras un recorrido tortuoso, ya desde finales del siglo XX, la concepción pragmática de la literatura como forma de comunicación social no ha hecho sino incrementar los hallazgos teóricos que justifican su importancia en la formación de las nuevas generaciones. Al otorgar una atención creciente al protagonismo del lenguaje como creación e interpretación de la realidad, esa atención incluye, cada vez más, la mediación ejercida por la literatura en el acceso de los

individuos a la construcción del pensamiento cultural. En palabras de la propia Colomer (1996), la Literatura es vista:

() no simplemente como un conjunto de textos, sino como un componente del sistema humano de relaciones sociales que se institucionaliza a través de diversas instancias (la enseñanza, la edición, la crítica, etc.). La realización a través de instancias supone un mecanismo de creación de imaginarios propia de los seres humanos, no en tanto que seres individuales, sino como seres sociales, de manera que la literatura constituye un instrumento esencial en la construcción de ese espacio más amplio que denominamos cultura (p. 127).

Ello supone centrar el foco en la lectura y escritura literaria, la interpretación oral de textos literarios y la familiarización con el circuito social del fenómeno literario. En esta línea, López Valero y Encabo Fernández (2023), con una visión sociocrítica más actual, aluden como fuentes a la Sociología, Filosofía, Antropología, Filología, Psicología Pedagogía.

En conclusión, una didáctica debe plantearse como “una ciencia para la enseñanza”, tal y como analizaba Chevallard (1985), dado que la realidad del sistema didáctico se transforma en objeto de conocimiento histórico, epistemológico y praxeológico. Por tanto, al reflexionar sobre la definición de partida, se comprueba que la Didáctica de la Lengua y la Literatura no es únicamente una actividad práctica, sino que constituye un campo de estudio, de indagación y de experimentación, cuyo centro de interés es el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, el sistema didáctico o la interacción que se genera entre el docente, el aprendiz y el objeto de enseñanza en sí, que es la lengua y la literatura. Sin embargo, “hacer didáctica” va más allá de enseñar lengua o literatura, y su fundamentación se basa en el hecho de construir conocimiento sobre su enseñanza y su aprendizaje. De hecho, el objetivo final de la didáctica está dirigido a la mejora de la enseñanza de las lenguas y la literatura, enseñanza que discurre en contextos variados y cambiantes, de cuya investigación debe extraerse el conocimiento teórico y práctico. En palabras de De Amo, Ruiz y Galera (2007), la didáctica de la lengua y la literatura es una disciplina que se ocupa de estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura, buscando los métodos, estrategias y técnicas más adecuados para facilitar estos procesos. Se centra en la reflexión sobre cómo se aprende y se enseña la lengua y la literatura, considerando tanto los aspectos lingüísticos como literarios, así como los procesos cognitivos de los estudiantes, lo que conlleva tener un enfoque en el aprendizaje, un conocimiento pedagógico del contenido, una integración de saberes, el desarrollo de la competencia comunicativa y la priorización del enfoque comunicativo, la promoción de

una reflexión sobre la práctica y la consideración de la diversidad de contextos sociales y culturales en los que se aprende la lengua y la literatura para buscar la adaptación de la enseñanza a estas realidades.

2.3. LA TRADICIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

La escuela, como institución, surgió en respuesta a la necesidad social de alfabetizar (Viñao Frago, 1999). Leer y escribir requerían una instrucción específica. En la era clásica, a estas habilidades se les añadieron los estudios de Oratoria y Gramática, precursores y pilares de la Retórica; se consideraba esencial que un orador, para poder expresar ideas mediante palabras, contara con conocimiento tanto del uso del lenguaje en textos o discursos, como de las reglas lingüísticas establecidas.

Desde sus inicios, la reflexión sobre la enseñanza de la lengua y la literatura llevó consigo la manifestación de observaciones significativas, tales como las realizadas por Aristóteles, Cicerón y Quintiliano, y posteriormente, en el siglo XVII, por la escuela francesa de Port Royal. De estas comunidades académicas surgieron directrices, métodos y técnicas sobre cómo mejorar el uso del lenguaje, estableciendo así el enfoque tradicional que dio inicio a la pedagogía en la enseñanza de la Lengua. Esta tradición experimentó una renovación importante con la obra de Comenius durante el Siglo de Oro, especialmente con su *Didáctica Magna* (1632), considerada pionera de la didáctica general y cuya influencia se extendió hasta bien entrado el siglo XX.

Esta línea pedagógica consiste en una orientación enciclopédica que considera al docente como único poseedor de sabiduría y único responsable de transmitirla, mediante exposiciones orales o libros, al discente para su memorización. Esos rasgos de la concepción tradicional de la enseñanza pueden ser sintetizados, siguiendo a Simard (1997) o Ruiz Bikandi (2001) en:

- Insistencia en la función referencial de la lengua, que es vista en tanto útil de pensamiento para representar la realidad, mientras sus dimensiones interpersonales y afectivas permanecen en segundo plano.
- Enfoque magistral y de transmisión de la enseñanza, que considera el aprendizaje como mero proceso de captación de lo expuesto por el docente, mediante ejercicios y repeticiones.
- Utilización de técnicas de análisis gramatical, ejercicios y dictados, en recorrido desde las unidades menores a las mayores.

- Enfoque normativista, que elimina y anatemiza socialmente cualquier variedad no estándar de la lengua.
- Supremacía hegemónica de la lengua escrita, entendida como reflejo de un habla correcto.
- Enseñanza cronológica e historicista de la literatura que solo estudia un canon clásico, cuyas obras son entendidas como reflejo de una época.

Aunque la huella de este modelo pedagógico ha persistido inalterable hasta la década de los sesenta e, incluso, en algunos contextos todavía se tiende a él, desde comienzos del siglo XX emergieron las corrientes paidocéntricas que supusieron una ruptura con los modos escolares de proceder en la enseñanza de la Lengua.

Las nuevas corrientes, agrupadas bajo la denominación de Escuela Nueva, calaron, sobre todo, en la enseñanza infantil y primaria, en la que destaca la figura de Célestin Freinet. En la educación secundaria —minoritaria hasta la década de 1970 y más aún en el Estado español— la enseñanza de la Lengua continuó ajustándose a las características de la enseñanza tradicional (Camps & Ruiz o, 2011, p. 15).

Freinet y Élise Lagier-Bruno (más conocida por Élise Freinet⁹ pues adoptó el apellido de su marido al contraer matrimonio) eran pedagogos innovadores y propusieron un modelo educativo continuando la estela de María Montessori u Ovide Décroly, que situaban al alumno, y no al contenido y al temario, en el centro. Es necesario recordar que a los Freinet no les gustaba hablar de teoría o de metodología, puesto que consideraban que las herramientas pedagógicas que manejaban eran técnicas o principios que daban buenos resultados, pero que no debían ser estáticos, sino adaptarse a las necesidades de cada grupo y de cada alumno. Lo primordial era establecer un contexto de aprendizaje significativo para los estudiantes y que conectara con su entorno inmediato, dado que defendían que el aprendizaje óptimo se da a través de la interacción con dicho entorno, de tal modo que no existiera solución de continuidad entre la escuela y la vida. Ejemplos de estos postulados fueron la enseñanza de la lectoescritura por métodos analíticos, a partir de textos cercanos a la realidad del estudiante; el aprendizaje de las matemáticas, a partir de casos reales, sobre todo del mundo rural que era el medio en el que ambos trabajaban; la explicación (o investigación) de la historia a partir de los vestigios observados en el pueblo o de los testimonios de los mayores. El principio que hay detrás es siempre el mismo: avanzar de lo más concreto a lo más abstracto, y no al revés. Posteriormente,

⁹

<https://blog.vicensvives.com/retratos-pedagogicos-celestin-freinet-y-la-escuela-moderna/>

con todo lo recopilado, los estudiantes escribían los “libros de vida”, donde la escritura (y el dibujo) se convertían en un ejercicio de creatividad, sin imposiciones externas y plenamente vinculado con el contexto social y cultural de los infantes. Tras seleccionar, en comunidad, el más completo, se corregía su gramática y estilo, también entre todos, y se erigía como recurso útil para dar voz a los estudiantes, capaces de crear contenidos y de transmitir el conocimiento adquirido. Este fomento del pensamiento crítico desacralizaba al libro de texto como única forma de autoridad. En este contexto cobraban pleno sentido sus otras herramientas y técnicas: el periódico e imprenta escolares, el intercambio epistolar, las asambleas, la cooperativa escolar y el plan de trabajo (documento, consensuado con el maestro o maestra, que reforzaba la autonomía de los discentes, pues cada semana los alumnos establecían en él su compromiso a realizar una serie de actividades y a poner en marcha iniciativas propias que consideraran útiles para el aprendizaje).

Muchas de las intuiciones que subyacen bajo los planteamientos de Célestin y Élsine Freinet han sido verificadas por las ciencias de la educación y tienen un largo recorrido dentro de la investigación sobre la innovación pedagógica: el papel del niño como sujeto activo en el proceso de construcción del conocimiento, el recurso del entorno (y de la naturaleza) como lugar fundamental de aprendizaje o la reivindicación del trabajo y de la creatividad como elementos emancipadores del sujeto. Incluso, su predisposición a introducir las nuevas tecnologías de la época en el aula.

2.4. NACIMIENTO DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA

En los albores del siglo XX, surgen la psicología y la pedagogía, disciplinas que comparten un interés por el aprendizaje humano y los procesos implicados en él. De esta época datan las didácticas específicas, conocidas entonces como didácticas especiales, que se desarrollaron como una extensión de la didáctica general y se centraban en la aplicación de principios pedagógicos universales a la enseñanza de diferentes disciplinas.

En el ámbito de la enseñanza de la lengua, la difusión de las teorías estructuralistas y generativistas, a partir de 1970, cambió la perspectiva sobre los contenidos en la enseñanza tanto de lenguas extranjeras como de la lengua materna. La dependencia de la enseñanza de lenguas respecto de la lingüística dio lugar al surgimiento de la glotodidáctica (Titone, 1976); lingüística aplicada (Corder, 1973); language teaching

(Widdowson, 1987); o didáctica de la lengua (Dabène, 1972). La influencia del estructuralismo lingüístico y del generativismo se manifestó en la pedagogía lingüística de tres maneras principales:

1. Búsqueda de fundamentación de nuevos métodos de enseñanza de la lengua, encaminados a superar los basados exclusivamente en el conocimiento del sistema lingüístico.
2. Revisión de los contenidos de enseñanza, especialmente de los gramaticales, en pro de una mayor adecuación científica. La orientación formalista de la lingüística científica tuvo como consecuencia una minimización del estudio de los aspectos semánticos y pragmáticos de la lengua¹⁰.
3. Reconfiguración de la enseñanza de la literatura, más allá de la memorización de un canon literario y de una sucesión de movimientos, autores y obras.

La crisis en la concepción tradicional de la enseñanza lingüística y literaria, fundamentada en el conocimiento analítico y normativo de la gramática, por un lado, y la eclosión de nuevas disciplinas científicas como la psicología educativa y la psicolingüística, que aportaron perspectivas significativas, por otro, sumado a la proliferación de estudios e investigaciones enfocados en los retos del proceso de enseñanza y aprendizaje lingüístico y literario, han subrayado la necesidad de definir y especificar científicamente el ámbito de intervención que culminaría en la consolidación de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Esta área de conocimiento se consolidó como campo independiente en 1986 y ganó mayor relevancia conforme emergieron las facultades de educación, junto con el establecimiento de programas de doctorado en lo que antes eran Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado (Jiménez Guerrero, 2004).

Como toda ciencia, la Didáctica de la Lengua y la Literatura ha tenido que delinear su campo de acción, sus métodos y líneas de investigación, y al mismo tiempo definir sus fronteras con respecto a otras disciplinas que abordan temas relacionados (Mendoza & Cantero, 2003). Hoy se reconoce como un campo científico reconocido y con proyección de futuro.

Previamente a su proceso de consolidación como disciplina, Mendoza y Cantero (2003, pp. 8-10) identifican varios hitos clave:

¹⁰ En el ámbito de la literatura, el análisis estructural del relato buscaba avanzar en rigor y método de análisis e inauguró nuevos modos de estudiar la literatura que han tenido una importante repercusión en la enseñanza.

1. Antes de la década de 1960, el profesorado buscaba alternativas innovadoras y motivadoras que rompiesen con la monotonía de las clases y dieran respuesta a la necesidad de mejorar los métodos de enseñanza de la lengua, aún muy arraigados a la tradición filológica.
2. En la década de 1970, el foco se desplazó hacia el proceso de aprendizaje, así como hacia los factores que afectan los procesos discursivos y el desarrollo de habilidades lingüísticas tanto orales como escritas, estableciéndose principios metodológicos que promovían un enfoque más pragmático y funcional en la enseñanza de la lengua.
3. Durante la década de 1980, se consolidó la necesidad de investigar científicamente los procesos de aprendizaje lingüístico y literario dentro del aula, analizando los factores implicados, así como la eficacia de los planes de estudio y su impacto en dicho proceso, estableciendo, de esta manera, objetivos de investigación que definirían de forma definitiva el ámbito de esta disciplina.
4. En los años subsiguientes, con los avances logrados en los estudios específicos de esta materia y las contribuciones al conocimiento sobre métodos y estrategias para la adquisición y desarrollo del aprendizaje lingüístico y literario, la disciplina logró autonomía científica y estableció de manera definitiva su campo de actuación.

La Didáctica de la Lengua y la Literatura alcanza su sentido y justificación en la práctica, cuyo objetivo es la ampliación del saber del alumnado y la modificación de su comportamiento lingüístico, mediante la identificación de problemas relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura a través de la investigación en la intervención en el aula y, finalmente, la presentación de nuevas propuestas.

No dista esta concepción de aquella de Camps, Guasch y Ruiz Bikandi (2010, p. 71), para quienes se trata de “campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla”.

En 1998, Álvarez la definía como una “didáctica especial que trasciende aquellas otras ciencias de las que se nutre (lingüísticas, literarias, psicopedagógicas) con nuevos conceptos que le dan una entidad propia” (Álvarez, 2005, p. 29).

Estas aportaciones científicas se encargan de configurar la disciplina con las distintas perspectivas distinguidas por Mendoza y Cantero (2003, p. 11):

- Perspectiva lingüística comunicativa y pragmática: conocimiento de la función social de la lengua y no solo en el conocimiento de la gramática.
- Perspectiva literaria: la formación del lector como receptor del mensaje y su goce estético.
- Perspectiva pedagógica: el alumno y su proceso de aprendizaje se convierten en protagonistas frente al profesor y los contenidos.
- Perspectiva psicológica: procesos de aprendizaje constructivos y significativos.
- Perspectiva sociológica: contextos en los que se desarrolla el aprendizaje.

A estas perspectivas, Martín Vegas (2009, p. 32) añade la interdisciplinariedad de la asignatura (teoría y metodológica), dado que el desarrollo de la competencia lingüística es necesario para el aprendizaje de cualquier disciplina que trabaje con textos, con la comunicación verbal.

2.5. OBJETIVOS DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Según Milian y Camps (1990) el campo de intervención de nuestra disciplina y sus objetivos últimos son los siguientes:

- Intervención en los procesos de aprendizaje y adquisición de la lengua por parte de los alumnos.
- Investigación activa de los elementos reales y circunstancias que contextualizan y condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Intervención eficaz en la resolución de los problemas detectados y el conocimiento y comprensión de cómo se desarrollan los procesos de adquisición lingüística en contextos concretos.

Es necesario advertir que estos autores conciben la DLL desde el campo de la acción e intervención para solucionar problemas concretos vinculados con la materia que se enseña, mediante la búsqueda de enfoques didácticos y orientaciones metodológicas, basadas en las tendencias más recientes de las teorías lingüísticas y literarias como alternativas para abordar su enseñanza. Por ende, esta ciencia se constituye en un campo específico surgido desde la práctica y cuyo cometido debe ser el análisis de los objetivos, los contenidos y los métodos de la educación lingüística y literaria así como la búsqueda de soluciones a los problemas que abordan al profesorado a la hora de desarrollar dicho proceso de enseñanza con éxito.

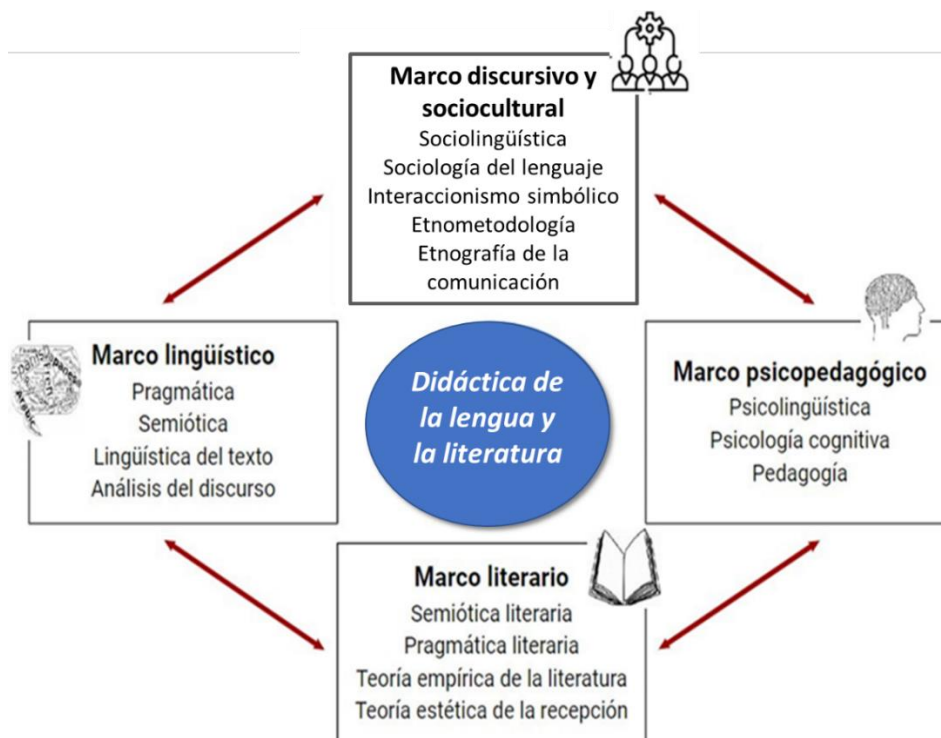
2.6. BASES CIENTÍFICAS DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA: ENFOQUES METODOLÓGICOS

A pesar de su reciente creación, Camps (1998) distingue cuatro puntos principales en los que se apoya la DLL, que se irán describiendo en los sucesivos apartados y que son recogidos por Prado Aragonés (2011) en la Figura 1.

Prado Aragonés (2011) recoge los preceptos de Lomas, Osorio y Tusón (1993) al distinguir un *Marco Lingüístico*, de claro enfoque comunicativo, con relevancia del texto como unidad. Asimismo, se añade en el *Marco discursivo y sociocultural*, la *Etnometodología* que, si bien difiere en muchos preceptos a la *Etnografía de la comunicación*, es necesario considerarla en algunos preceptos en los que se complementan y/o convergen.

Figura 1

Bases científicas de la Lengua y la Literatura



Nota. Esquema de Prado Aragonés (2011) adaptado por Molina-García (2025)

A continuación, se presentan los fundamentos epistemológicos de cada una de las áreas disciplinares que contribuyen a la DLL.

2.6.1. Marco lingüístico

En este epígrafe se revisa la serie de disciplinas que centran su interés en el uso de la lengua tanto en contextos sociales, como en las normas, reglas y convenciones que ponen en práctica los hablantes cuando construyen sus mensajes en dichos contextos. El lenguaje es un instrumento para la comunicación y también un soporte para el pensamiento; es, a la vez, una estructura formal y un vehículo de contenidos; usa patrones relativamente fijos, pero también permite crear cada día nuevas frases; transmite información y establece relaciones personales; es una capacidad de la mente de los individuos, pero se manifiesta fuera de ella

La Lingüística quiere ofrecer una respuesta científica a las preguntas que es posible plantear acerca del lenguaje, pero, dada la enorme diversidad de facetas que presentan los fenómenos lingüísticos, no resulta lógico que una teoría con un único conjunto de principios pueda dar cuenta de todos los fenómenos que, de una forma u otra, tienen que ver con el lenguaje y las lenguas. Por ello, a partir del siglo X, la Lingüística se ha ido articulando en diferentes subdisciplinas, cada una de las cuales pone el énfasis en aspectos particulares de la realidad lingüística, privilegiando en cada caso un determinado enfoque sobre los demás. Los ámbitos fundamentales en que se organizan las investigaciones lingüísticas son tres: el de la estructura (y sus propiedades formales), el de la cognición (y los fundamentos biológicos del lenguaje) y el de la sociedad (y la actividad lingüística y sus productos). Todos ellos se recogen en la Figura 2.

El centro de los estudios de Lingüística se sitúa en la caracterización de los aspectos estructurales y constitutivos del lenguaje (como facultad general) y las lenguas (como manifestaciones particulares de esta facultad), en sus diferentes planos y niveles de análisis. A medida que nos alejamos de este centro, nos adentramos en estudios de naturaleza interdisciplinar, como la Psicolingüística y la Sociolingüística, que se concentran en las relaciones del lenguaje y las lenguas con la cognición y la sociedad respectivamente. Las aportaciones de las ciencias que se ocupan de la cognición (Psicología, Neurología, Biología) y de la sociedad (Sociología, Antropología) pueden ofrecer datos muy significativos para comprender muchas facetas del lenguaje. Los

estudios sobre lenguajes formales y la Inteligencia Artificial exploran los aspectos estructurales en la construcción de lenguajes especializados para su utilización en aplicaciones tecnológicas y ayudan a entender su funcionamiento y su aplicación.

Figura 2

Ámbitos de la Lingüística



Concretamente el estudio de la estructura se articula, a su vez, en diferentes niveles de análisis, que van desde las propiedades del medio físico que sirve de soporte a la producción y recepción de los signos lingüísticos a su organización en unidades mínimas discretas sin significado hasta el modo en que se construyen significados complejos, pasando por el análisis de las reglas de combinación que explican el paso de una cadena de sonidos a una representación del significado, y viceversa. Forman parte de las llamadas ciencias del lenguaje. Focalizaremos nuestra atención en la pragmática, semiótica, lingüística del texto y análisis del discurso, como se resume en la Figura 3, por ser los niveles más complejos y quizá los más desconocidos por haber sido los menos tratados en las etapas preuniversitarias:

Figura 3

Descripción de las Ciencias del Lenguaje



Nota. Molina-García (2025) adaptado de López Vallejo (2019)

2.6.1.1. *Pragmática*

Se ocupa del uso de la lengua en la comunicación. En ocasión, la interpretación de los mensajes depende de la identidad de los interlocutores, la situación comunicativa, el conocimiento del mundo y el contexto (Escandell, 2014). Esto implica que el conocimiento lingüístico resulta insuficiente para recuperar el mensaje que el emisor quiso transmitir. Ese contexto de producción engloba elementos como las motivaciones psicológicas de los hablantes, las reacciones de los interlocutores, los tipos socializados de discurso, el objeto de discurso, el escenario físico, etc.

No se trata de un nivel más de análisis, sino de una perspectiva que contempla la interrelación entre lo lingüístico y lo extralingüístico, dado que el enfoque pragmático incluye el enfoque gramatical (Escandell, 2004). Algunos autores (Jiménez, 2004; Lomas, 2010) remiten, incluso, a los tratados de retórica clásica donde se consideraba que hablar es hacer cosas con palabras con unas intenciones determinadas. Por tanto “su estudio se centra de un lado, en la capacidad de quienes utilizan una lengua adecuándola al contexto comunicativo donde se produce la interacción; de otro, en la respuesta interpretativa del receptor” (Lomas, 2010, p. 57). Al respecto, Hymes (1984, 1995) introdujo la idea de la competencia comunicativa como el uso apropiado del

lenguaje que una persona lleva a cabo en situaciones específicas, yendo más allá de la perspectiva puramente lingüística que Chomsky (1965) asignaba al conocimiento del lenguaje, el cual estaba limitado solamente a la competencia lingüística (capacidades relacionadas con los subsistemas fonológico, gramatical y léxico-semántico). Por su parte, para Chomsky la dicotomía tenía lugar entre competencia y actuación:

La teoría lingüística se centra principalmente en el hablante-oyente ideal de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real. (Chomsky, 1965, p. 3)

Como ya precisó Escandell (1996), la pragmática tiene su campo delimitado:

[] es, por tanto, una disciplina que toma en consideración factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: nociones como la de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo van a resultar de capital importancia (pp. 13-14)

Desde esa perspectiva, se ocupa de las condiciones y reglas que han de darse para que un determinado enunciado o acto de habla sean idóneos o adecuados en un contexto determinado. Igualmente se ocupa de las relaciones entre texto y contexto y tiene en cuenta todos los factores que intervienen en un acto de comunicación, que configuran en última instancia el sentido. El uso lingüístico se concibe, pues, como algo dinámico, construido mediante la negociación entre los interlocutores que participan de forma cooperativa en dicho proceso. (Prado 2011). Todo ello evidencia que el lenguaje no puede desligarse de su uso y que este tiene lugar conforme a unas reglas convenidas socialmente.

Así, Wittgenstein (1953) considera que las lenguas deben ser aprendidas mediante su uso social; y Austin (1962), y posteriormente Searle (1964, 1969), plantean la teoría de los actos de habla, que, concretada años después por Van Dijk (1983), se subdivide en tres actos:

- Locutivos: surgen cuando se dice algo y se emite un enunciado.
- Ilocutivos: se realizan cuando se dice algo con una intención por parte del hablante.

- Perlocutivos: son consecuencia de los anteriores y suponen el efecto que ellos provocan en los receptores.

A su vez, estos actos de habla se subdividen en clases: asertivos, directivos, compromisivos, expresivos y declaraciones.

El filósofo británico Herbert Paul Grice elaboró una teoría sobre las razones que nos llevan a preferir una interpretación o a descartar otras. Según Grice (1975, 1989), los participantes en cualquier intercambio comunicativo se comportan como si aceptaran, de manera tácita, un principio general, que está en vigor en cualquier forma de actividad racional: es el denominado Principio de Cooperación, que está regido por cuatro máximas¹¹:

- Máxima de cantidad: que la contribución no sea todo lo informativa que requiera el propósito del diálogo ni más informativa de lo necesario.
- Máxima de calidad: que la contribución sea verdadera, o sea, que no se diga algo que se crea falso o de lo que no se tenga suficientes pruebas.
- Máxima de relación: que la contribución sea pertinente, en otras palabras, que no se diga algo que no venga al caso.
- Máxima de modalidad: que se respete la claridad y el orden.

Los estudios sobre las repercusiones de las intenciones comunicativas en las relaciones interpersonales (y sus repercusiones sobre el modo en que usamos la lengua) constituyen uno de los ejes principales de la investigación en Pragmática y se agrupan, habitualmente, bajo la denominación genérica de *estudios de cortesía*, entendiendo por esta no solo “buenos modales o educación”, sino cualquier manifestación lingüística que demuestre el modo en que la actividad verbal se ajusta a las características del destinatario en función de la situación. En este principio de la cortesía fueron pioneros Brown y Levison (1987) y Leech (1983) quien añadió una categorización de las acciones consecuentes en función del impacto de los actos verbales (acciones que apoyan, acciones indiferentes, acciones que entran en conflicto con la relación social y acciones dirigidas contra la relación de los interlocutores).

¹¹ Gumperz (1982) habla de estrategia de cooperación o capacidad que tienen los participantes en un acto conversacional para gestionar, controlar e interpretar la interacción que se produce durante la misma.

2.6.1.2. *Semiótica*

Es la ciencia encargada del estudio los signos y su significación en la vida social, que tiene sus orígenes en Saussure¹² y alcanza su mayor esplendor en la segunda mitad del siglo XX. Las teorías de semiótica textual (Greimas y Courtes 1979; Eco, 1977; Halliday, 1978) se encargan de interpretar como mensajes simbólicos con usos específicos aquellos mensajes iconoverbales que intervienen en los procesos comunicativos de los medios de comunicación y las tecnologías.

En los últimos años, la semiótica se ha centrado en los procesos comunicativos como procesos textuales en los que los interlocutores comparten un sistema determinado de códigos a través del cual construyen los conocimientos.

La relación entre semiótica y teoría de la comunicación se nutre de nociones funcionales como (Morote, 2015, p. 42-43):

- Contexto: contacto-referente-entorno.
- Feedback: comunicación como participación en diálogo.
- Enunciación: en ella, interactúan signos verbales y no verbales, participantes y contextos diversos en un proceso significativo infinito ("semiosis").
- Intertexto: Procesos de diálogo de los textos entre sí y con las personas.

2.6.1.3. *Lingüística de texto o Gramática del discurso*

En contraposición a las teorías estructuralistas y generativistas tradicionales, que centraban la atención en la oración como la unidad más grande del discurso, esta nueva perspectiva sitúa al texto, con su estructura y mecanismos específicos de organización, como el núcleo de la enunciación. Aunque los estructuralistas admitían la existencia de unidades más grandes que la oración, como el párrafo o el capítulo (unidades supraoracionales), no les concedían un papel protagonista en sus análisis.

Dentro de los aportes significativos de esta corriente al ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, destaca la conceptualización de "texto" en su acepción más extensa; es decir, cualquier expresión integral y completa que ocurre en un acto

¹² Aunque no debe pasar desapercibido que su padre, Peirce, ya afirmaba, décadas antes, que no existe pensamiento sin signos y sobrepasaba la lingüística saussureana en el sentido de que no se limitaba a oponer el significante al significado, sino que planteaba la significación como un triángulo de relaciones donde el signo remite a un objeto por mediación de un interpretante.

comunicativo, ya sea hablado o escrito, y con cualquier propósito comunicativo (Bernárdez, 1982, p. 85).

Esta aproximación emergió como una manera innovadora de abordar el análisis lingüístico, considerando la totalidad del texto y examinando cómo este se relaciona con una variedad de factores determinantes, ya sean psicológicos, sociológicos, entre otros, y también la estructura textual en su conjunto:

Trata de armonizar los resultados de las otras disciplinas: el funcionamiento interno del sistema (gramática, fonología, léxico-semántica); los procesos cognitivos que influyen en su desarrollo (psicolingüística); el carácter social del código (sociolingüística); la intención y aspectos contextuales (pragmática), etc. No es un conglomerado de disciplinas, sino una disciplina que estudia la estructura textual como totalidad comunicativa e integra, armónicamente, las aportaciones epistemológicas oportunas (Morote, 2015, p. 41-42)

También a la lingüística textual le debemos las concreciones realizadas en torno a las características textuales distinguidas por Cassany (1999, pp. 77-88):

- Adecuación: selección del registro.
- Coherencia: información verosímil.
- Cohesión: conexiones entre las frases.
- Gramática: formación de las frases.
- Presentación: ejecución del texto.
- Estilística: recursos retóricos utilizados.

2.6.1.4. *Análisis del discurso*

Esta disciplina, cuyos máximos exponentes son Brown y Yule (1993), se encarga del análisis del lenguaje en su uso y pone de manifiesto la importancia del discurso y la influencia del contexto y las circunstancias culturales en el uso de lenguaje.

Es muy importante para los analistas del discurso la diferencia existente entre texto y discurso que Van Dijk (1977) establece en producto lingüístico (texto) versus texto contextualizado (discurso).

Junto con el concepto de discurso, adquiere especial importancia el de contexto para el que se establecería la diferenciación entre (Cfr. Lomas, Osoro & Tusón (1993):

- Contexto cognitivo: experiencia acumulada y estructurada en la memoria.

- Contexto cultural: visiones del mundo compartidas por los participantes en una interacción.
- Contexto social: aspectos institucionales e interactivos que nos permiten identificar y definir situaciones y acciones.

Además, destaca como aportación la concepción de la lengua como interacción conversacional, esto es, la conversación se erige en la forma más genuina de comunicación.

2.6.2. Marco literario

No es posible llevar a cabo el desarrollo de las bases científicas del estudio de la Lengua y la Literatura sin hacer referencia al estudio de la Literatura Infantil, como función estética de la lengua y con sus dos vertientes de actuación: la tradición oral y la creación autorial. Desde esta perspectiva literaria, más allá del conocimiento de la historia de la literatura nacional, la perspectiva literaria de la Didáctica de la Lengua y la Literatura aboga por la formación de lectores. De ahí la concepción de un paradigma que ha desplazado su punto de apoyo desde la importancia tradicional que tenía la figura del autor como emisor de un mensaje más o menos trascendente que la educación literaria contribuía a interpretar, hasta la figura de un lector que no se considera como mero receptor del mensaje, sino creador en sí mismo, a través de la lectura.

En este sentido, como apunta Colomer (1999, p. 15), debemos partir de la reflexión del fenómeno de la literatura infantil como un hecho cultural, cuya función se basa en la iniciación al acceso de la representación de la realidad ofrecida a través de la literatura y compartida por una sociedad determinada, a la vez que se ofrece una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización a las nuevas generaciones. Desde el concepto de la “literatura ganada”, acuñado por Cervera (1992) para hacer referencia a las producciones que no nacieron para la infancia pero que ella misma se la apropió, o la sociedad se la dirigió, ante la necesidad de textos para estas edades, hasta el nacimiento de obras escritas expresamente para este público, ha habido un largo recorrido del que nos da cuenta García Única (2020) y se abrió la dicotomía de la literatura infantil como objeto cultural o como objeto de enseñanza (Bombini, 2020) que combinaremos en este proyecto docente.

2.6.3. Marco discursivo y sociocultural

En este marco se integra un conjunto de disciplinas que manifiesta la enorme variedad de usos lingüísticos que surgen en el contexto sociocultural en el que su interés está focalizado en los usuarios de las lenguas y en su diversidad de usos en función del contexto social en el que se desarrollan.

2.6.3.1. Sociolingüística

La sociolingüística se enfoca en las circunstancias sociales que influyen en los hechos lingüísticos. Entiende la lengua como una entidad sujeta a variación y considera la diversidad del lenguaje como una complejidad social con múltiples facetas, reconociendo que el uso del lenguaje en una comunidad está condicionado por factores geográficos, prácticos y sociales. Las diversas formas de hablar no existen de manera aislada, sino que se emplean de manera integrada; así, una persona puede usar distintas variedades lingüísticas al mismo tiempo, dependiendo de su origen geográfico, estatus social y cultural, estilo individual y el contexto comunicativo en el que se halla. De esta comprensión surgen nociones tales como los usos lingüísticos, la diversidad, los dialectos, los estilos y los registros.

Como máximos exponentes de la Sociolingüística, caben citarse, entre otros, a los sociólogos, antropólogos y lingüistas Malinowski (1935); Sapir (1921); Weinreich (1953); Labov (1966); Gumperz (1982, 1986), Hymes (1971); Ferguson (1959, 1966); Marbà (1998); Tusón (1994, 1997); Vez (1988).

Los usuarios de las lenguas son hablantes concretos, miembros de grupos sociales determinados, con características específicas. sexo, edad, grupo social, grupo étnico, estatus, valores, creencias e intenciones.

Frente al concepto homogéneo de comunidad lingüística, preconizada por el estructuralismo y generativismo, aparece el concepto de comunidad de habla, con estructuras organizativas y comunicativas específicas, cuya característica más destacada es su diversidad y heterogeneidad sociocultural, económica y lingüística (Prado, 2011, p. 46).

2.6.3.2. Sociología del lenguaje

Se trata de una disciplina que surge a partir de la sociolingüística y que se ocupa de los aspectos sociales de la lengua, entre los que se ubica su enseñanza. En nuestro contexto, nos interesa especialmente la distinción entre *bilingüismo*, *dominio* y *diglosia*, conceptos clave en un contexto como el de Melilla.

El *bilingüismo* se define como la situación lingüística en la que los hablantes dominan plenamente dos o más lenguas y son capaces de utilizarlas alternativamente, en función del medio o las situaciones de comunicación.

Por *dominio* se entiende el ámbito de uso lingüístico, en el que el empleo de una variedad lingüística es más apropiado que el de otra.

Y la *Diglosia* es la situación que se da en aquellas comunidades lingüísticas en las que los hablantes usan dos o más variedades de la misma lengua para fines o con funciones diferentes: una variedad lingüística alta, prestigiosa, en dominios formales e institucionales (la llamada *lengua fuerte*); y una menos prestigiosa, en dominios no formales (o *lengua débil*).

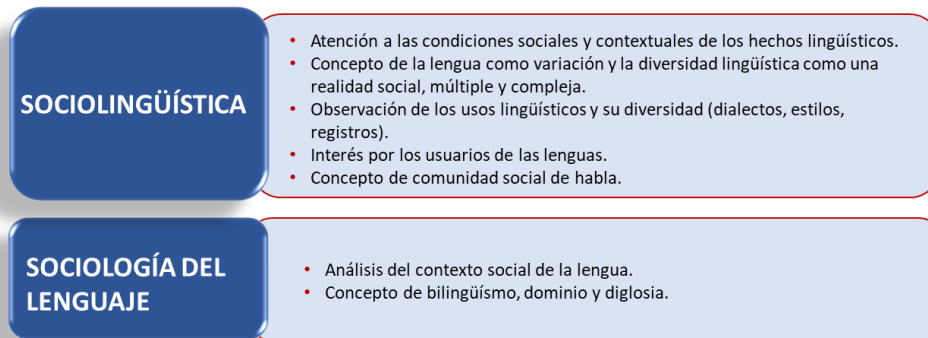
Otros conceptos sociológicos sobresalientes son el de *actitudes lingüísticas* y *planificación lingüística* y sobre ellos se pronuncia Moreno (1994, p. 125) del siguiente modo:

Una actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en la sociedad; y al hablar de lengua incluimos cualquier tipo de variedad lingüística: actitudes hacia estilos diferentes, sociolectos diferentes, dialectos diferentes o lenguas naturales diferentes. Las conclusiones que proporcionan los análisis cuantitativos de las actitudes lingüísticas, que no tienen en cuenta aspectos psicológicos ni afectivos, se han utilizado para retocar los planes de estudio de los centros educativos, los contenidos de las asignaturas, el tiempo dedicado a la enseñanza de cada lengua, las técnicas pedagógicas empleadas en el aula, etc. [] Los planificadores pueden decidir qué lengua o lenguas hay que enseñar en las escuelas y cuántas horas, en qué lengua, por medio de qué asignaturas; en otras palabras, tienen capacidad para decidir qué tipo de educación lingüística quieren para su comunidad.

La Figura 4 resume sendas teorías.

Figura 4

Resumen de teorías del marco discursivo y sociocultural



Nota. López Vallejo (2019)

Gran polémica despertó la *teoría del déficit* defendida por Bernstein (1989), quien diferenciaba entre *código restringido*, adquirido por todos los niños y niñas, y *código elaborado*, adquirido solo por los infantes de clase media alta.

Dentro de la sociología, se ha prestado, en los últimos años, especial interés al estudio de la interacción humana, con el consecuente surgimiento de dos corrientes sociológicas, la *etnometodología* y el *interaccionismo simbólico*, sobre las que nos detendremos a continuación.

2.6.3.3. *Etnometodología*

Se ocupa del estudio de la conversación espontánea y de cómo los participantes construyen en ella su propia realidad mediante la negociación y la interacción. En ella adquieren especial protagonismo los turnos de palabra, que, desde unas normas de uso determinadas, organizan y estructuran la conversación. Según Lomas, Osoro y Tusón (1993, pp. 40-42), el interés de la perspectiva etnometodológica para la DLL radica en que presenta las interacciones comunicativas como actividades sociales estructuradas y sujetas a reglas que se adquieren a través de la experiencia interactiva y en que considera el uso del lenguaje como el mecanismo fundamental con el que producimos sentido en esas actividades.

Como otras interacciones comunicativas no espontáneas, también sujetas a reglas, se consideran el debate o la asamblea.

2.6.3.4. *Interaccionismo simbólico*

Interpreta que las interacciones lingüísticas son actos perfectamente estructurados según un compromiso conversacional que adquieren los participantes que adoptan unas posiciones, articuladas mediante códigos verbales (palabras, frases, elementos prosódicos) y no verbales (gestos, posturas, movimientos), apoyadas en unos marcos o patrones sociales de actuación.

Los elementos característicos del Interaccionismo simbólico señalados por Blumer y citados por Martínez 2006, p. 127, son:

- Los seres humanos actúan en relación con los objetos del mundo físico y de otros seres de su ambiente sobre la base de los significados que estos tienen para ellos.
- Los significados son producto de la interacción social (comunicación, entendida en sentido amplio) que se da en medio de los individuos. La comunicación es simbólica, ya que nos comunicamos por medio del lenguaje y otros símbolos; al comunicarnos, creamos o producimos símbolos significativos.
- Los significados se establecen y modifican por medio de un proceso interpretativo.

Estos aspectos sociológicos entrañan una especial relevancia en el contexto comunicativo escolar donde la interacción y el diálogo deben ser la base del aprendizaje.

2.6.3.5. *Etnografía de la comunicación*

Se trata de una corriente derivada de la sociolingüística cuya finalidad es conocer qué necesita saber un hablante para comunicarse de forma apropiada dentro de una comunidad. Su objeto de estudio es la adquisición de la *competencia comunicativa* por parte del hablante, concepto sobre el que insistiremos más adelante.

Para los teóricos de la etnografía de la comunicación, importa conocer cómo se aprende la lengua en su contexto social y cultural más inmediato, para qué se aprenden determinadas estrategias comunicativas, cómo reflejan estas estrategias las relaciones sociales entre los individuos y en qué medida influyen el proceso de adquisición la familia, los compañeros, la organización del sistema educativo y las creencias de la comunidad. La adquisición de la competencia comunicativa se realiza

principalmente a través de la interacción comunicativa. (Prado, 2011, p. 49). Moreno pone de manifiesto que a esta disciplina y a sus métodos de investigación se les han reprochado algunas limitaciones, como no haber conseguido llegar a universales substanciales sobre la organización de la comunicación, las características de los actos de habla, el uso de los elementos de la interacción social o la adquisición de la competencia comunicativa; y que sus análisis de la interacción se basan en datos cualitativos y no cuantitativos, lo que supone ofrecer resultados carentes de objetividad. (Moreno, 1998, p. 304-305).

Entre los conceptos más referentes contamos con:

- *Comunidad de habla*: conjunto de hablantes que comparten una misma variedad lingüística y sus normas y reglas de uso.
- *Competencia comunicativa*: conocimientos y habilidades que debe poner en práctica un hablante para comunicarse de forma apropiada en cualquier contexto.
- *Situación comunicativa*: contexto y conjunto de actividades dentro de los cuales tiene lugar la comunicación.
- *Rutinas*: unidades simples empleadas en las conversaciones diarias que se repiten según unas convenciones sociales y cumpliendo una función comunicativa.

En el campo de la lingüística, la etnografía de la comunicación ha contribuido a identificar lo que un estudiante de segunda lengua ha de saber para comunicarse de forma adecuada en dicha lengua en contextos diferentes. Además, ha ayudado a comparar los sistemas comunicativos de culturas diferentes, lo que ha supuesto comprender mejor los problemas de interacción comunicativa entre hablantes de distintas lenguas y los posibles problemas de traducción entre unas y otras.

2.7. ENFOQUES ACTUALES EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN CLAVE COMPETENCIAL

2.7.1. Enseñanza de la lengua

En el contexto educativo actual, la enseñanza de la lengua se orienta hacia el desarrollo de competencias comunicativas que permitan al alumnado utilizar el lenguaje de manera eficaz en contextos diversos, reales y significativos. Este enfoque

competencial trasciende la mera adquisición de conocimientos gramaticales o literarios, priorizando la capacidad de comprender, interpretar, producir y reflexionar críticamente sobre textos orales y escritos. Las metodologías activas, el trabajo interdisciplinar, el uso de recursos digitales y la atención a la diversidad lingüística y cultural del aula son algunas de las tendencias que responden a las demandas de una sociedad cada vez más compleja, interconectada y multilingüe. En este marco, el docente actúa como mediador y facilitador del aprendizaje, promoviendo situaciones comunicativas auténticas y favoreciendo la construcción de saberes lingüísticos funcionales, transferibles y contextualizados. Dos son los enfoques actuales que priorizan estas funciones: el enfoque comunicativo y el enfoque basado en tareas.

2.7.1.1. *Enfoque comunicativo*

A partir de los años sesenta se pone de relieve la función comunicativa del lenguaje humano y se investiga este no como esquema abstracto (*langue*), sino como uso lingüístico que de esa lengua hacen los hablantes (*parole*) (Cfr. Jiménez Guerrero, 2004). Nos estamos refiriendo a la diferencia entre lengua y habla.

Canale & Swain (1996a, 1996b) identifican cuatro ámbitos de actuación:

- *Gramatical*: enseñan a expresar y comprender significados de los enunciados.
- *Sociolingüístico*: está integrado por normas culturales que rigen la adecuación del uso.
- *Discursivo*: determina cómo atender a las propiedades del discurso (propiedades de cohesión y coherencia textual).
- *Estratégico*: incluye los componentes verbales y no verbales en la interacción semiótica verbo-icónica.

El enfoque comunicativo, también llamado enfoque *nocional-funcional*, se resume en el axioma “a hablar se aprende hablando” (Mendoza, 2008, p. 14). El paradigma comunicativo parte de la idea de que:

para los alumnos, la lengua no es un objeto de estudio en sí sino un vehículo de comunicación y que, como tal, no se debe aprender sino que se debe usar. Ciertamente, es imposible no usar la lengua durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque la consideráramos objetos de estudio: aunque nuestro objetivo fuera solo aprender la gramática, el vehículo de transmisión de tales contenidos no podría ser otro que la propia lengua (la propia lengua que se estudia). Esta es una característica especial de la *DLL*, frente a cualquier otra actividad didáctica: el objeto de aprendizaje es el propio medio de comunicación.

Los primeros métodos que tienen en cuenta estas características se desarrollaron en los años setenta para facilitar el aprendizaje de segundas lenguas y, a principios de los noventa, los planteamientos comunicativos han llegado a todos los niveles educativos.

Cassany, Luna y Sanz (2003) distinguen como características comunes de estos métodos:

- Los ejercicios de clase recrean situaciones reales o verosímiles de comunicación, lo que lleva a una mayor implicación del alumno, que, motivado (por el interés del tema, falta de información, etc.), participa libre y creativamente, intercambia algún tipo de información y recibe una evaluación (*feedback*) de la interacción comunicativa.
- Los ejercicios de clase trabajan con textos completos, y no solo con palabras, frases o fragmentos entrecortados.
- La lengua que aprenden es una lengua real, heterogénea y contextualizada, además del estándar.
- La modalidad de trabajo de los alumnos atiende a agrupamientos para facilitar la comunicación en el aula, lo que supone una visión renovada de esta.
- Los ejercicios de clase facilitan el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación (habilidades lingüísticas, destrezas o capacidades comunicativas, *macrohabilidades*), que se distinguen de otras destrezas también lingüísticas, más específicas (*microhabilidades*).

Uno de los conceptos fundamentales empleados por el enfoque comunicativo para el aprendizaje de segundas lenguas, pero que se da también en el aprendizaje de la lengua materna es el de *interlengua* (Cfr. Selinker, 1972). Vicente y Vicente (2013) proponen, bajo la influencia de teorías como el cognitivismo, la pragmática y la lingüística textual, y apoyándose en autores como Zayas (2004) y Cots, Armengol et al., (2007) un acercamiento al estudio de la lengua para su conocimiento real (*gramática comunicativa*), convirtiendo al aula en un espacio de interacción dinámica, de reflexión y de crítica que lleven al alumno al desarrollo de su competencia comunicativa, a la vez que de su comprensión crítica, afectiva y estética.

La gramática comunicativa no considera los niveles de la lengua como compartimentos estancos en la medida en que lo pragmático es una dimensión que afecta por igual a todos los niveles lingüísticos, desde lo fónico a lo semántico, y ponen en relación cada uno de ellos con el resto. (Vicente & Vicente, 2013, p. 12)

Consideran estos autores que el proceso cognitivo del alumno (dominio del código, del uso pragmático y creativo de la lengua y el control discursivo y textual) se completa con una didáctica comunicativa en el aula que fomente la interacción dialógica profesor-alumno y alumno-alumno para lograr un conocimiento consciente de la lengua. A todo ello se añade:

frente a la concepción tradicional “bancaria” alejada de la idea del alumno como sujeto pensador y próxima a la del docente como mero reproductor del currículo prescrito, en la línea de la concepción de la educación como mera transformadora de Paula Freire en su *Pedagogía del oprimido* (1970), una pedagogía que considera aprendizaje y diálogo como indispensables para desarrollar aprendizajes significativos. (Martín Vegas, 2009, p. 35)

El objeto, por tanto, de la enseñanza de la lengua, se desplaza desde el conocimiento exclusivo de la competencia lingüística hacia el desarrollo de la competencia comunicativa y discursiva.

a. Competencia comunicativa

La competencia comunicativa, frente a lo que a priori pudiera pensarse, no es equivalente a la competencia lingüística, sino que, además de a esta, da cobijo a la competencia pragmática, la competencia estratégica y periférica, la competencia discursiva y la competencia sociocultural (algunos autores añaden la competencia semiótica, para tener en cuenta el comportamiento de los signos según los soportes; y la competencia literaria, habida cuenta de que también la lectura se considera un acto comunicativo¹³), tal y como se muestra en la Figura 5.

El concepto surge, como hemos visto en líneas precedentes, en el contexto de la etnografía de la educación, como reacción a los conceptos formulados por los generativistas de *competencia* (conocimientos de la estructura de la lengua por parte del hablante) y *actuación* (actualización de la competencia en un acto concreto de habla), aduciendo que estos conceptos no contemplan los rasgos socioculturales de los hablantes ni la heterogeneidad de usos lingüísticos existentes en las comunidades de habla.

¹³ Canale (1983) solo diferenciaba, dentro de la competencia comunicativa cuatro subcompetencias: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. Nosotros consideramos conveniente incluir la competencia pragmática y fusionar la competencia cultural distinguida por Moreno (1998, pp. 2014-205) con la sociolingüística.

Figura 5

Subcompetencias de la competencia comunicativa



La competencia lingüística o gramatical constituiría únicamente una subcompetencia de la comunicativa, pero no la única, ya que el hablante, a la hora de comunicarse, ha de activar otra serie de conocimientos y habilidades, además de los lingüísticos.

Con el acrónimo de SPEAKING (*Situation, Participants, Ends, Acts sequences, Key, Instrumentalities, Norms, Genre*), Hymes (1971) intenta definir a partir de los modelos de Jakobson, los diferentes factores de la comunicación lingüística. Así, bajo dicho acrónimo da cobijo a los componentes del hecho o acto comunicativo, definidos por Tuson (1997, pp. 62-69) como sigue:

- *Situación*: se refiere a la situación espacial, temporal y psicosocial que mediatiza el hecho comunicativo.
- *Participantes*: atañe a los interlocutores, a sus características socioculturales y relaciones mutuas.
- *Finalidades*: son los objetivos que persigue un acto de comunicación y los productos finales de este.
- *Secuencia de actos*: alude a la estructura y organización de la interacción comunicativa.
- *Clave*: apunta al tono y grado de formalidad empleado por los interlocutores, que en última instancia depende de muy diversos factores, como el tema, personalidad de los participantes finalidad y situación de comunicación.
- *Instrumentos*: se refiere, por una parte, al canal de comunicación empleado; y, por otra, a variedades de habla y a los códigos no verbales kinésicos y proxémicos que interaccionan con los códigos verbales en la comunicación.

- *Normas*: de interacción, que regulan los turnos de palabra; y de interpretación, que son aquellas referencias compartidas por los interlocutores que les permiten presuponer, comprender y negociar los significados implícitos durante la interacción.
- *Género*: hace referencia al tipo de interacción, a las secuencias discursivas y a la tipología textual utilizada en cada momento en función de la finalidad comunicativa.

El concepto de competencia comunicativa establece claramente la separación entre *conocimiento* y *habilidad*, poniéndose de manifiesto que para ser un hablante competente “no basta con el conocimiento del código y el dominio lingüístico gramatical, sino que dicho conocimiento debe ampliarse al de las habilidades y estrategias necesarias para su uso adecuado” (Prado 2011, p. 55).

b. Competencia lingüística comunicativa desde el Espacio Europeo de Educación Superior

La influencia de Europa y de las evaluaciones internacionales en la valoración de las competencias adquiridas por los estudiantes ha llevado a que gran parte de los planteamientos curriculares apuesten por diseños que centren su atención en el desarrollo competencial, sobre todo en cuanto al trabajo colaborativo del profesor y la funcionalidad de lo aprendido. Este enfoque competencial pretendía ofrecer una respuesta válida para la formación de los jóvenes en sociedades globalizadas (Casanova, 2012).

La iniciativa pionera fue el *Proyecto DeSeCO* (Definición y Selección de Competencias Claves) que la OCDE comenzó en 1997 “con el objetivo de abordar la aspiración común de apoyar el desarrollo sostenible y la cohesión social mediante una sociedad cuyas competencias abarquen el conocimiento, las destrezas las actitudes y los valores con independencia del país o sus diversas culturas” (Casanova, 2012, p. 49).

Esta autora (pp. 153-155) recoge una serie de indicadores que definen la competencia básica en comunicación lingüística y cuya flexibilidad permite su adaptación al proceso educativo. Entre otros: saber leer expresiva y comprensivamente, disfrutar con la lectura, expresarse oralmente de forma fluida, apropiada y adecuada, comprender los mensajes orales, saber expresar pensamientos, sentimientos, vivencias y opiniones, dialogar respetuosamente,

argumentar, mantener un coloquio, convivir y resolver conflictos con el diálogo, conocer a los demás con la interacción, componer distintos tipos de texto según la intención comunicativa, sí como adaptar la expresión al contexto y a las convenciones sociales. Todo esto nos orienta hacia el fundamento principal de la razón de ser de la *Didáctica de la Lengua* en el siglo XXI

su empleo instrumental estratégico para que los aprendices sepan desenvolverse en las circunstancias complejas de su vida personal actual y futura con eficacia comunicativa y desde una formación humana Integral basada en la libertad de pensamiento y en compromiso social. (Morote, 2015, p. 44)

No nos resistimos, a este propósito, a recuperar la frase (también compartida por Morote, 2015, p. 44) de Edgar Morin, extraída de su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*: “Si sabemos comprender antes de condenar, estaremos en la vía de la humanización de las relaciones humanas” (Morin, 1999, p. 55).

2.7.1.2. *Enfoque basado en tareas*

En un afán de superación del enfoque comunicativo funcional, surgen los programas auspiciados bajo el enfoque basado en tareas (*Task-bases Approach*) que pretenden desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes mediante la integración del conocimiento formal e instrumental del lenguaje, según la cual la adquisición, desarrollo y dominio de los signos verbales y no verbales desempeñan un papel relevante en la construcción social del conocimiento (Cfr. Lomas, 2010).

Sin olvidar la perspectiva cognitiva, al abordar la tarea, se ponen en marcha mecanismos de clasificación, evaluación, mediante estrategias de observación, reflexión y meditación.

Su uso adquiere notable vitalidad en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, donde:

se parte de la interdependencia entre lengua y comunicación y de la consideración de que le lengua es, sobre todo, un instrumento con el que el alumno realiza determinados actos, considerándose así esta como un instrumento y no un fin. [] se da prioridad al aprendizaje social y cooperativo, mediante la realización de tareas de comunicación real que fomenten y desarrollen la plena competencia comunicativa del alumno. (Prado 2011, p. 52)

El concepto *tarea* o acción intencionada para conseguir algo, mediante el uso de la lengua en una situación o contexto determinado exige poner en práctica todos los

conocimientos, capacidades y destrezas lingüísticas, siempre con un uso pragmático, lo que respaldaría la idea de que la lengua sirve para hacer cosas con palabras. Entre las ventajas que se reconocen en el enfoque por tareas, sobresalen:

el aprendizaje activo del alumno, que, desde su particular nivel de competencia, participa en la interacción con sus compañeros, sin limitarse a recibir información y transmitirla sin más; la conversión del aula en un espacio abierto al diálogo, al debate, a la elección libre de temas y puntos de vista, al intercambio constante de conocimiento que, a su vez, facilita el acceso a los saberes interiorizados del alumno, a sus circunstancias vitales y a la ampliación de dichos saberes con información nueva significativa; el reto que supone para el mismo docente por cuanto se trata de una novedad, que le permite investigar y alejarse del libro de texto tradicional; el logro de la competencia durante el trabajo y la facilidad para la realización de la evaluación continua y formativa (Casanova, 2012, p. 180)

No obstante, no está libre de algunos inconvenientes, como la carencia de materiales que sigan sus pautas y el consecuente empleo de tiempo y esfuerzo, junto “a la resistencia a las innovaciones metodológicas por falta de costumbre y desconocimiento de la didáctica y las metodologías” (Fernández Martín, 2008, pp. 81).

2.7.2. Enseñanza de la literatura

Históricamente, la enseñanza de la literatura ha pasado por varios enfoques metodológicos donde el texto cobraba un protagonismo casi total (Prado, 2011 y Martín, 2009). Con el modelo retórico, la enseñanza de la literatura, desde la Edad Media hasta el siglo XIX, se basó en la elocución confines profesionales y la retórica como medio para dominar el discurso. La lectura de los clásicos se convirtió en el referente moral y discursivo y en el objeto fundamental: en el arte del discurso. En educación, este modelo consistió en el aprendizaje de un amplio repertorio de figuras y reglas y en la imitación de los clásicos por ser los modelos ejemplares considerados perfectos.

En el siglo XIX, surge el modelo historicista porque la construcción de los Estados Nacionales precisaba el conocimiento del patrimonio cultural y las corrientes romántica y positivista lo favorecieron. En este enfoque, basado en las teorías tradicionales de la crítica literaria, el fin último de la educación literaria lo constituía el conocimiento memorístico de la historia de la literatura, en orden cronológico desde

sus orígenes, movimientos literarios, características de los autores¹⁴ más representativos de cada género, sus datos biográficos es decir, un saber enciclopédico.

Con el auge del formalismo y estructuralismo, surge el modelo textual que convive con el modelo historicista que viene auspiciado, según Colomer (1996) por la extensión de la escolaridad obligatoria a toda la población y la necesidad de pensar en un modelo de enseñanza menos minoritario; por el nacimiento de otras formas de comunicación asociadas a la cultura de masas con la presencia de medios audiovisuales; por el escaso dominio de la lengua escrita en las primeras generaciones de escolarización obligatoria; y por la búsqueda de la literariedad en los textos.

A lo largo de los últimos años se han ido consolidando nuevas maneras de acceder al hecho literario que implican entenderlo no solo como un particular objeto de estudio, sino también como una realidad educativa más compleja, de evidente impacto en la formación de la ciudadanía (Hilario,2022). Ello exige una nueva praxis docente que nos lleva, entre otras cosas, hacia nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje que exigirán al profesorado atenuar su hegemonía sobre el discente y sustituir la preponderancia de didácticas centradas en la enseñanza de contenidos declarativos, por maneras de entender la formación literaria más acordes al desarrollo de ciertas competencias referidas a cómo se materializa la práctica literaria o a cómo accedemos a ella. Así lo indica Margallo (2012):

Sustituir la aspiración de formar lectores especialistas conocedores de la historia de la literatura y capaces de aplicar técnicas de comentario sofisticadas, por la de lectores con hábitos de lectura consolidados capaces de comprender los textos literarios. El nuevo objetivo formativo implica un cambio en la concepción del aprendizaje literario que deja de identificarse con la acumulación de conocimientos para pasar a concebirse como el desarrollo de una competencia lectora. Este desplazamiento exige a su vez una renovación metodológica, puesto que las actividades centradas en la reproducción memorística y en la aplicación de técnicas de comentario de texto no parecen las más adecuadas para la formación de lectores literarios (p. 140).

Los métodos de aprendizaje en esta materia buscan, más allá del acceso a algunos contenidos conceptuales, el desarrollo de ciertas capacidades que posibiliten resolver problemas más o menos complejos, mediante la movilización de conocimientos, saberes y actitudes; algo que exige mucho más que cumplir una orden o realizar tal o

¹⁴ Sí, aquí el masculino representa eso, el género masculino por excelencia, dado que la representación femenina en los libros de texto de Historia de la Literatura, aunque también en otras disciplinas, era escasísima. Aún hoy se sufre de este sesgo

cual acción o procedimiento de forma mecánica. En este sentido, la idea de lograr lectores literarios competentes se acompasa mejor con una visión constructivista del aprendizaje que permita a nuestro alumnado desarrollar, sin renunciar a conocer la historia de la literatura o ser capaces de aplicar ciertas técnicas de comentario, más o menos, sofisticadas, la capacidad de comprender y valorar autónomamente los textos literarios, para, sobre ello, poder asentar unos hábitos personales de lectura consolidados. Es decir, se trata de pasar, durante la etapa escolar, de una enseñanza prioritariamente enciclopédica de la literatura que se consume en la propia etapa a la búsqueda de lectores literarios que aprendan a leer, valorar, apreciar y hacer explícitos los valores de la obra literaria, a través de actividades de recepción y expresión accesibles y motivadoras, que al tiempo que posibilitan una proyección entusiasta y una vivencia cómplice, les abran caminos facilitadores de una interpretación fecunda y una valoración personal de las obras leídas (Mendoza Fillola, 2008a). Esto se explica, según Aguirre (2000) porque

La hermenéutica y los sistemas de análisis de la respuesta lectora, entre otros muchos planteamientos de la crítica contemporánea, nos han enseñado a comprender que el proceso de obtención de los significados de los textos tiene un carácter esencialmente constructivo. Eso quiere decir, simplificando, que aquello que consideramos como un proceso de extracción de significado, es decir, sacar a la luz algo que ya hay, es más bien un proceso de construcción. (2000, p. 221).

Dueñas (2013), al recoger la voz de varios expertos, insta a reivindicar la oralidad como medio de acceder a los textos literarios, mediante distintas y variadas prácticas docentes. Asimismo, la presencia de la lectura en las aulas es necesaria para dar lugar a acciones dialógicas y de asunción de la trascendencia de dichos textos. La fuerza que adquiere esta recepción por parte del estudiante se ve enfatizada por lo que Mendoza Fillola (2008b) define como el *intertexto lector*, es decir, el conjunto de referencias que una persona acumula a largo de su experiencia receptora y utiliza en cada acto de lectura. Se trata de un factor esencial en la formación de la competencia lectora en tanto que toda lectura y construye relaciones entre elementos del texto o entre estos y las referencias-conocimientos que posee y aporta quien lee.

La proyección del nuevo enfoque pedagógico, que pone al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje, trae consigo también cambios relevantes en el campo de la educación literaria, no solo porque supone modificar el papel del docente, que pasa a ser guía, apoyo, evaluador cediendo terreno a favor de un alumnado que ha de ser cada día más autónomo en su aprendizaje, sino también porque enseñar al estudiante a aprender a aprender, ayudarle a crear estructuras cognitivas o esquemas

mentales que le permiten manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente (Margallo, 2012) supone optar por un método de trabajo adecuado a la consecución de estos objetivos. Centrar, como docentes, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora (en sus tres niveles: literal, inferencial y crítico), mediante actuaciones que den una mayor relevancia a los estudiantes, supone verlos como lectores constructores de significados, lo que, tal como plantea Cairney (2022), debe traducirse en ayudarles a aplicar (y dominar) autónomamente la amplia diversidad de estrategias y destrezas que requiere cada acto lector; algo que, a la postre, contribuirá a reforzar su interés hacia los textos literarios.

En esta línea, una de las propuestas más interesantes en formación lectora que han surgido en los últimos años tiene que ver precisamente con ese establecimiento de redes que vinculen los textos literarios: las *constelaciones literarias*. Se definen como itinerarios de lectura diseñados sobre la vinculación entre obras, cercanas o alejadas en el espacio o en el tiempo, pero que abordan una misma cuestión concerniente a la condición humana, aprovechan un mismo procedimiento narrativo, o están ambientadas en un mismo lugar o en una misma época; al tiempo que, de forma general, buscan conciliar la lectura apasionada, la proyección personal y la apropiación espontánea con la lectura racional, distanciada y crítica, entendidos todos ellos como elementos claves de la educación literaria (Jover, 2011). A su vez, las obras literarias que forman estas constelaciones se han expandido, involucrando a otros medios, lenguajes, plataformas y han dado lugar a constelaciones intertextuales plurimediatas o multimodales, lo que puede tratarse en todos los niveles educativos.

Y, social y culturalmente, las redes literarias se entretajan y expanden con otro concepto también en auge, los *ecosistemas de lectura*, centro del proyecto de investigación de la candidata. Se trata de entornos complejos y dinámicos donde la lectura prospera, incluyendo a los lectores, los textos, los espacios físicos y virtuales, así como las interacciones sociales y culturales que rodean la experiencia lectora. Es entender la lectura no solo como una habilidad individual, sino como un fenómeno social y cultural que se desarrolla en contextos específicos.

2.7.3. La competencia plurilingüe y pluricultural

La competencia plurilingüe (el ‘plurilingüismo’) es la capacidad de utilizar, en distintas formas y modos de comunicación, las diversas lenguas que se conocen. Está estrechamente asociada a una competencia intercultural, que permite la participación

en encuentros con personas de otras culturas superando los obstáculos derivados de las diferencias entre ellas. Se distingue del multilingüismo en que este remite a una sociedad en la que coexisten distintas comunidades lingüísticas, en tanto que el plurilingüismo es una capacidad de la persona.

Afirma el MCER (2001, sección 1.3) que conforme se expande su experiencia lingüística, “el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (también en MCER 2018: 157). Otros autores se refieren a ella como una ‘multicompetencia’ (Cook, 2010, Cenoz, Hufeisen & Jenner 2000).

Las primeras hipótesis sobre esta competencia unitaria aparecen en los estudios sobre hablantes bilingües. Según Cummins (1979, 2007) no existen competencias separadas entre las dos lenguas de un bilingüe, sino una ‘competencia subyacente común’ a ambas, lo que se plasma en una ‘interdependencia lingüística’ entre ellas; en consecuencia, la instrucción en una de las lenguas tiene efectos positivos sobre la competencia en la otra.

Análogamente, según el MCER (2018), la competencia plurilingüe y pluricultural, al fomentar el desarrollo de la conciencia sobre la lengua y la comunicación, puede acelerar, hasta cierto punto, el aprendizaje posterior en los ámbitos lingüístico y cultural. Desde esta perspectiva, el objetivo de la enseñanza de lenguas es el desarrollo de un repertorio lingüístico, como se destaca en el propio MCER.

La LOMLOE (2020) implementó, como novedad, esta competencia plurilingüe que “implica utilizar distintas lenguas () de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación” y supone “aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas”.

La destaca como una competencia clave separada de la competencia lingüística, enfatizando así la importancia de utilizar diferentes lenguas de manera eficaz para el aprendizaje y la comunicación, y reconociendo su relevancia en una sociedad plurilingüe, con diversidad lingüística y cultural. Esto supone:

- Utilizar diferentes lenguas de manera apropiada y eficaz: no solo se trata de aprender varios idiomas, sino de usarlos de forma efectiva para el aprendizaje y la comunicación en diferentes contextos.

- Reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural: se promueve el respeto y la apreciación de las diferentes lenguas y culturas presentes en la sociedad.
- Desarrollar estrategias para la transferencia lingüística: los estudiantes aprenden a usar sus conocimientos de un idioma para facilitar el aprendizaje de otro, y a mediar entre diferentes lenguas.
- Integrar dimensiones históricas e interculturales: se entiende la competencia plurilingüe como un elemento que contribuye al conocimiento y valoración de la diversidad lingüística y cultural, fomentando la convivencia democrática.

De esta manera, la LOMLOE no solo introduce la competencia plurilingüe como una nueva competencia clave, con lo que debe ser trabajada desde todas las áreas de conocimiento, sino que también le da un enfoque más amplio y profundo, reconociendo la importancia de la diversidad lingüística y cultural en la sociedad actual y promoviendo estrategias para el aprendizaje y la comunicación intercultural.

Según el Portal del Sistema Educativo Español del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte (EDUCAGOB)¹⁵, en la etapa de educación infantil, se inicia el contacto con lenguas y culturas distintas de la familiar, por lo que es el momento de fomentar en los niños y niñas las actitudes de respeto y aprecio por la diversidad lingüística y cultural, así como el interés por el enriquecimiento de su repertorio lingüístico. Todo ello promueve el diálogo y la convivencia democrática.

No nos extendemos más porque dedicaremos el capítulo 3 a concretar más el desarrollo de esta competencia clave en el ámbito educativo, y dentro de un marco teórico lingüístico, y en nuestro proyecto.

2.8. LA FORMACIÓN EN EL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

La profunda transformación de la sociedad actual postmoderna, con cambios constantes y vertiginosos de distinta índole en la realidad circundante, exige una urgente adaptación por parte del profesorado. A esta metamorfosis y a la responsabilidad que en ella le compete al profesional de lengua y literatura aludía Prado (2011, pp. 20-21) en los siguientes términos:

¹⁵ <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-infantil/competencias-clave/plurilingue.html>

Los importantes cambios sociales, económicos, políticos, científicos y culturales que esta sociedad está afrontando actualmente y deberá afrontar en los próximos años — crisis del humanismo; el desarrollo del capitalismo, frente a un manifiesto retroceso de la utopía comunista; divergencia progresista entre sociedades desarrolladas y deprimidas; globalización; ruptura de fronteras y unificación europea; cambios geopolíticos en Europa del Este []; importantes movimientos migratorios hacia países industrializados; superación de modelos científicos y didácticos tradicionales; espectaculares e imparables avances científicos y especialmente tecnológicos, con complejas redes de información; y explotación de los medios de comunicación como poderosas armas económicas e ideológicas— plantean al profesorado importantes y acuciantes retos a los que es preciso dar respuesta, especialmente al profesor de lengua y literatura, por ser esta un área instrumental de primer orden para la socialización y la adquisición de nuevos conocimientos.

Como consecuencia de la nueva realidad sociocultural descrita —protagonizada por la continua revolución tecnológica a la que estamos sometidos, especialmente con la revolución de la IA—, se plantean importantes retos al profesorado, a los que debe enfrentarse en su práctica docente diaria:

1. Preparación científica multidisciplinar: la superación de los modelos científicos lingüísticos vigentes hasta el último cuarto del siglo XX (estructuralismo y generativismo); el auge de nuevas ciencias del lenguaje, que confluyen en su preocupación por el uso comunicativo y funcional de la lengua; así como las aportaciones de la psicolingüística y la psicología cognitiva, que permiten conocer cómo tienen lugar los aprendizajes para que estos sean significativos, exigen una ruptura con la enseñanza tradicional basada en la autonomía e independencia de cada materia. Habida cuenta de que la enseñanza de la Lengua y la Literatura está adscrita a la rama de las Ciencias Sociales, es legítimo pensar en otras áreas, como la Antropología Social, la Sociología, la Filología o la Filosofía, además de la referida Psicología o Psicolingüística.

Así, la *Antropología Social y Cultural* ayuda a estudiar el lenguaje enmarcado en diferentes contextos y a interpretar los textos literarios, lo cual debe colaborar a una mejor enseñanza de todo ello. La *Sociología de la Educación* tiene como objeto el estudio de las relaciones educativas, consideradas estas como particulares relaciones sociales que presentan ciertas características definidas y que forman un sistema relativamente autónomo: el sistema de educación correspondiente a una sociedad dada. El aporte que hace a la Didáctica de la Lengua y la Literatura, es el de una base de tipo conceptual en cuanto a las repercusiones de los sistemas sociales en la vida

del aula, la interacción alumnado-profesorado (determinación de roles), y la propia relación entre los estudiantes (dinámica de grupos).

Paralelamente, es innegable la alianza entre Didáctica de la Lengua y la Literatura y la Filología, entendiendo que la misión de aquella es impulsar la practicidad de los ejes semántico, pragmático y gramatical de la lingüística, así como la fundamentación del nacimiento de la Literatura. La Filología muestra la vertiente normativa, estructural del sistema lingüístico y literario, y los didactas son los responsables de conferirle el carácter funcional, tal y como argumentaba Austin (1962) cuando hablaba de hacer cosas con las palabras, buscar el modo a través del cual las estructuras sean asequibles para las personas.

La Pedagogía explica, por su parte, el porqué del término didáctica. Dentro de la pedagogía crítica (uno de los dos modelos distinguidos, junto con el tecnológico), se ponen de relieve conceptos como comunicación, reconstrucción o contextualización, que denotan de forma inequívoca las intenciones de la enseñanza, una enseñanza que debe abogar por una metodología basada en un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión por parte de todas las personas implicadas en el acto pedagógico.

En cuanto a la Psicología, un referente de vinculación inevitable, es relevante la importancia de la metacognición, dentro de los procesos cognitivos y su relación con las habilidades metalingüísticas, propias de nuestro ámbito. Las habilidades metalingüísticas hacen referencia a un constructo que incluye capacidades para conocer, pensar y manipular cognitivamente, no solo el lenguaje, sino, la actividad lingüística de cualquier hablante. Hay que tener en cuenta que dichas habilidades no se circunscriben a ámbitos concretos, sino que incluyen el conocimiento de las condiciones lingüísticas de un individuo y del resto de personas con las que este pueda interactuar (Mayor, Suengas & González, 1993).

Con respecto a la Sociolingüística, su objeto de estudio abarca los condicionamientos sociales de los hechos lingüísticos. Tales condicionamientos son producidos por:

[] una serie de factores sociales que incluyen los diferentes sistemas de organización política, económica, social y geográfica de una comunidad; y por una serie de factores individuales que tienen repercusiones sobre la organización social en general, como la edad, el sexo y el nivel de educación, la etnia del individuo, aspectos históricos y la situación inmediata que rodea la interacción. (López Valero & Encabo 2000, p. 187).

El docente de Didáctica de la Lengua y la Literatura debe contar con una base sólida en todas las disciplinas que puedan vincularse al área, asegurando así el fortalecimiento de la competencia comunicativa del estudiante. Esto representa un desafío tan extenso como complejo, debido a la naturaleza instrumental del lenguaje. Asimismo, es imprescindible que posea conocimientos específicos en psicología y pedagogía para entender los procesos de adquisición del lenguaje y para guiar el aprendizaje constructivo y significativo de los estudiantes. A esto se añade la formación necesaria en otras ramas de las humanidades y las ciencias, que son fundamentales para la cultura y para una comprensión global del mundo y su realidad a través de los textos.

2. Formación pragmática y funcional, según las necesidades de comunicación en la sociedad en la que el aprendiz ha de desenvolverse de forma inmediata (presente) o mediata (futuro) en sus contextos más inmediatos. El docente no solo debe atender a aspectos y conocimientos específicos de pedagogía y didáctica general, sino que ha de contar con el específico carácter de la materia, en cuyo contexto epistemológico se define la adaptación metodológica y la adecuación de los procedimientos de enseñanza/aprendizaje de esta.

La formación se enfoca en el análisis crítico del vínculo entre los problemas y sus soluciones, entendido como una evaluación constante y como una praxis educativa cuyo objetivo no es preparar para el uso de métodos de resolución automáticos que ofrezcan respuestas a problemas anticipados, ni se fundamenta en una capacitación técnica sin criterio reflexivo. Más bien, la formación debe haber capacitado al individuo para ordenar de manera sistemática la información, los datos y las propuestas que serán útiles para la creación de su propio enfoque en la didáctica del lenguaje (Mendoza, 1998).

3. Necesidad de formación permanente adaptada y adaptable a la evolución constante de la sociedad y el conocimiento: creatividad e innovación. El docente tendrá que ser manantial de inquietudes innovadoras y creativas al servicio de un escenario vivo, atractivo y motivador mediante el diálogo y la interacción entre los miembros actores. Por tanto, debe implicarse en actividades y procesos de formación permanente y de actualización disciplinar y didáctica, en pro de su renovación pedagógica.

El uso de elementos de creatividad favorece el aprendizaje y el profesor creativo debe diseñar estrategias activas, dinámicas, creadoras, además de lúdicas, que hagan de la clase de lengua y literatura algo vivo e imaginativo, donde el diálogo y la interrelación sean las bases sobre las que se cimiente el aprendizaje de las habilidades lingüísticas

y literarias. González Fontao y Martínez Suárez (2008, p. 207) creen que un profesor creativo es aquel que:

- Proporciona de forma clara una finalidad y significado del aprendizaje.
- Es capaz de realizar un trabajo de forma sistemática y rigurosa.
- Es abierto y flexible, con gran confianza en sí mismo y en lo que realiza y enseña, favoreciendo una atmósfera receptiva con el alumnado.
- Muestra entusiasmo y respeto por las ideas de los estudiantes, alentando los proyectos personales.
- Estimula la creatividad de los discentes con técnicas como la fantasía como herramienta de contacto con la realidad o dando multitud de opciones para discurrir y dar soluciones a diferentes problemas.
- Da respuestas a las preguntas formuladas por los alumnos para que estos se cuestionen e indaguen en los problemas.
- Ve y valora el potencial creativo tanto del alumnado menos brillante.

Ser creativo implica reunir una serie de competencias que permitan al alumnado combinar imaginación, sensibilidad y habilidad. Las competencias referidas a capacidades creativas aluden a cómo los sujetos abordan el trabajo en su conjunto, la búsqueda de soluciones nuevas, generación de ideas, asunción de riesgos, innovación, originalidad, conexión de ideas, entre otras muchas que se relacionan con la creatividad (Zabalza, 2003, p. 70). Ello, a su vez, debe ir emparejado a ser capaz también de, mediante ciertos mecanismos y técnicas, despertar esa creatividad en los discentes, que todos poseen pero que, a veces, está aletargada o escondida puesto que un sistema tradicional de muchos años la adormece.

4. Sustitución de los modelos de enseñanza tradicionales, en los que el profesorado se erigía como portavoz de un conocimiento transmitido al alumnado, convertido en consumidor pasivo, por modelos activos de enseñanza, en los que el aula se convierte en laboratorio experimental de interrelación comunicativa y actividad constructiva y funcional.

Autores como Gadamer (2000) y Reboul (1999) defienden que la verdadera acción educativa es la autoeducación, es decir, conseguir formar un adulto autónomo. El rol del educador se configura como la persona que está al lado del discente y su objetivo es convertirlo en un adulto independiente y culto. La finalidad del primero es guiar al segundo hacia su responsabilidad, la toma de decisiones y libertad.

5. Investigación en la propia práctica docente: el profesorado tendrá que investigar sobre su propia praxis e indagar en los aciertos y debilidades en pro de fehacientes propuestas de mejora. Las tendencias de la investigación-acción, y la investigación en el aula, implican formar docentes conocedores de unos principios básicos que les permitan desarrollar su potencia investigador (observar, obtener datos y explicar causas) sobre su propia actividad, para decidir con rigurosidad la toma de decisiones pedagógicas y para incorporar las innovaciones teórico-metodológicas que crea más oportunas, según el contexto escolar en el que actúa. Esta alianza entre investigación y práctica profesional es reivindicada desde hace décadas. Así lo hace saber, por ejemplo, Elliot, quien se expresa en los siguientes términos:

Con demasiada frecuencia se considera que la investigación es algo que los profesores realizan ahora acerca de su práctica, fuera de su rol pedagógico. La enseñanza y la investigación se plantean como actividades independientes, mientras que desde el punto de vista del [sic] práctico, la reflexión y la acción no son sino dos aspectos de un mismo proceso. Al traducir “reflexión” o “autoevaluación” como “investigación”, el académico corre el riesgo de interpretar la metodología como una serie de procedimientos mecánicos y técnicas normalizadas en vez de como un conjunto de ideas y principios dinámicos que estructuran, pero no determinan, la búsqueda de la comprensión dentro del proceso pedagógico. La separación de la “investigación” de la “enseñanza” implica una separación entre enseñanza y desarrollo del currículum (Elliot, 1993, p. 27).

6. Proliferación de nuevos géneros literarios (paraliteratura y nuevas formas literarias multimedia e interactivas) que reivindican una sensibilidad estética y crítica que favorezca la motivación en el alumnado y su gusto y placer por la lectura.

En la perspectiva científica actual, la literatura es vista como una forma de discurso que desempeña roles sociales y comunicativos específicos, principalmente estéticos y recreativos. Su enseñanza apunta esencialmente a fomentar la competencia literaria en los estudiantes, la cual se fundamenta en el desarrollo de capacidades comprensivas y expresivas que les permitan apreciar y gozar de diversas expresiones literarias y de un abanico extenso de textos, desde la literatura de tradición oral hasta la literatura infantil y juvenil, e incluso formas relacionadas con las narrativas gráficas, como el cómic, la novela gráfica o el álbum ilustrado, además otros géneros o formatos más recientes aún sin clasificar (audiolibros, wattpat, poesía quinésica, novelas en Twitter, etc.).

Para abordar estas nuevas direcciones metodológicas en el campo de la literatura, el docente necesita una base científica robusta, además de una gran capacidad afectiva

y empática para impulsar en el alumnado la comprensión teórica, el disfrute y la valoración de las obras literarias como medios estéticos de comunicación y expresión del pensamiento.

Así, el docente de literatura debe proponer iniciativas creativas que promuevan el interés por la lectura, ya que el entusiasmo generado en las primeras etapas influirá significativamente en el desarrollo del hábito lector a largo plazo.

Respecto a la selección de materiales de lectura, dada la vasta oferta editorial actual, es crucial aplicar criterios coherentes que aseguren la adecuación al nivel de los estudiantes y que consideren sus preferencias e intereses. Para ello, se necesita un profesorado bien capacitado y con directrices claras para efectuar una elección crítica y minuciosa.

7. Ampliación de los horizontes geográficos de la producción literaria. La globalización y la incorporación de población inmigrante con diversas lenguas y culturas hace necesario que el profesorado adopte una actitud positiva de apertura al plurilingüismo y la educación multicultural, como elementos enriquecedores y nunca discriminatorios. La diversidad y heterogeneidad social cada vez más acentuadas y presentes en las aulas escolares, precisan de posturas flexibles y de medidas curriculares adaptadas a las nuevas realidades. El aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido una preocupación constante en la Unión Europea, especialmente desde la creación del Mercado Común Europeo, pues a partir de ese momento era previsible la fluida movilidad de personas, capitales, bienes y servicios. En 2001 se publica el *Marco Común de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*¹⁶, con el fin de homogeneizar todo lo relativo a estudios y evaluación de lenguas en la Unión Europea: establecer una base común para la elaboración de programas, directrices curriculares, cursos, exámenes, manuales, materiales didácticos, etc., en todo el territorio europeo. Dicho documento, como apuntan García Santa-Cecilia et al. (2003, p. 155), “promueve el plurilingüismo y pluriculturalismo de los ciudadanos europeos, es decir, anima a los europeos a lograr una capacidad comunicativa en diferentes lenguas en distinto grado, así como experiencias de varias culturas, para que participen como agentes sociales en la interacción intercultural”.

Por otro lado, no puede dejarse de tener en cuenta la recepción cada vez mayor de población inmigrante y el aumento de grupos culturales y étnicos distintos, que tienen a desencadenar comportamientos discriminatorios, xenófobos y racistas. No deja de

¹⁶ Se puede consultar en la página web del Instituto Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

ser este uno de los retos más importantes y difíciles susceptibles de ser tratados en el escenario escolar actual: promover una educación intercultural, basada en el respeto a la diversidad, que abogue por una convivencia tolerante entre los ciudadanos, sea cual sea su etnia, procedencia o condición social.

8. Alfabetización digital. El innegable avance de las nuevas tecnologías, especialmente con la irrupción de la Inteligencia Artificial hace algo más de un año, exige al profesorado una preparación que lo capacite para incorporar a su praxis los actuales recursos tecnológicos de forma crítica. La enorme influencia de los medios de comunicación y, en pugna por ganar la batalla, de las redes sociales alerta al profesorado sobre las necesidades de alfabetizar al alumnado —previa autoalfabetización—no solo en los códigos verbales tradicionales, sino también en los nuevos códigos mediáticos, con el fin de desarrollar en este las destrezas y capacidades suficientes que le permitan ser consumidor crítico de los mensajes de los medios digitales que lo rodean.

Como consecuencia de estos avances tecnológicos, la escuela precisa una urgente actualización del profesorado y un imprescindible cambio de metodología, así como una nueva forma de concebir el tratamiento de la información.

9. Conocimiento del marco teórico legal según la legislación vigente articulada por las Administraciones competentes. Es fundamental para cualquier educador estar versado en las normativas legales que regulan el sistema de educación, ya que es dentro de este marco normativo donde ejercerá su profesión. Debe estar familiarizado con los fundamentos legales del sistema educativo, incluyendo los Reales Decretos que determinan los currículos comunes para los diferentes niveles educativos y las órdenes emitidas por las comunidades autónomas que tienen autoridad en educación, las cuales serán el contexto de su enseñanza. En estos documentos se especifican los contenidos, objetivos o estándares de aprendizaje que se pueden evaluar, las metodologías y los criterios de evaluación para cada área de estudio. Estos textos legales son prescriptivos y sirven como punto de referencia clave para definir y adaptar su práctica educativa al entorno inmediato.

2.8.1. Formación del profesorado universitario

Si bien son muchos los trabajos que versan sobre la formación del profesorado, nunca serán excesivos los estudios que insistan en la importancia que les corresponde a quienes son responsables de la formación de futuros formadores.

Es necesario incidir en el hecho de que los docentes en el ámbito universitario, especialmente los formadores de futuros formadores, deben tener un conocimiento de las competencias, habilidades y destrezas de las que ellos mismos han de disponer para legarlas a quienes forman. Se trata de unas competencias definidas por la Comisión Europea Comunnities (2001) como “las capacidades para usar efectivamente, la experiencia, el conocimiento y las cualificaciones”; y referidas en la literatura profesional (Villar 2004; Villar & Alegre, 2004; Villar, De Vicente, & Alegre, 2005). Hay quienes, como Núñez, Fernández & Romero (2010), consideran que es imprescindible dar la voz a esos formadores universitarios para saber cuál es el conocimiento que tienen sobre aspectos relacionados con el diseño, el perfeccionamiento y la evaluación de la enseñanza y conocer qué saben acerca de su desarrollo profesional. Y por ello estos tres investigadores acometen, a través de un estudio de caso, la descripción del conocimiento que el formador de profesores de Lengua y Literatura españolas, y sus didácticas, posee en relación con la planificación de sus enseñanzas. Analizan de qué forma aquel es consciente de cuáles son las destrezas o capacidades de las que, como formador, hace uso cuando realiza tales labores de planificación y las lleva a la práctica a través de su actividad docente. Y es que consideran que:

Indudablemente, una fuente de información sobre las competencias que se requieren para enseñar, tal vez la fuente primaria, sea el propio formador de profesores cuando desarrolla su actividad en clase. De ahí la necesidad imperiosa de convertirle en objeto insustituible de investigación, de manera que puedan ser detectadas aquellas competencias que todo formador de formadores —y por tanto también el profesor de Lengua y literatura y su correspondientes didácticas— ha de transferir a los futuros profesores a quienes enseña y, al mismo tiempo, conocer lo que los docentes universitarios encargados de la formación piensan sobre el conocimiento y las capacidades o competencias que, a su juicio, deben ser enseñadas al profesorado al que forman (Núñez, Fernández & Romero, 2010, Introducción, párr. 6)

Un concepto común a todas las didácticas específicas es el de contrato didáctico, que tiene relación con los roles de los participantes en la interacción didáctica:

Se trata de una relación que determina explícitamente lo que cada participante, profesor y alumno, tiene la responsabilidad de hacer y de lo cual será responsable, de una u otra forma, ante los demás. El sistema de obligaciones recíprocas se parece a un contrato. (Brousseau, 1986, p. 51)

Según esta concepción, profesor y alumno no tienen el mismo rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque comparten la responsabilidad de la relación mutua,

que no sería posible sin dicha distribución de roles. Situados en una perspectiva sociocultural del aula, se reconoce como acción fundamental del profesor la enseñanza y como acción del estudiante aprender (Lerner, 2012).

En este reparto de responsabilidades se fundamenta otro concepto implicado, el de devolución didáctica, entendido como

la posibilidad que tiene el profesor de suspender momentáneamente su rol de proporcionar conocimiento para llevar al alumno a responsabilizarse de adquirirlo. Así, cuando el profesor en lugar de responder a una pregunta del alumno le indica que busque la solución en el diccionario, o en una gramática, este no interpreta que el profesor no sepa la respuesta, sino que actúa de aquella forma para que aprenda más y mejor, al aprender también estrategias para resolver sus propios problemas. (Camps & Ruiz Bikandi, 2011, p. 25).

De manera general, el profesorado requiere aprendizaje de tipo actitudinal, epistemológico y estratégico sobre las maneras de reconocer estos saberes, de valorarlos, hacerlos visibles y de relacionarlos con los contenidos que se han de desarrollar, de manera efectiva. En este ambiente:

tanto el estudiante como el profesor podrán monitorear lo que se va aprendiendo, a propósito de lo ya sabido y de lo que resulta nuevo —interesante y útil—, que favorecerá otras participaciones en distintos contextos sociales en los que interactúan unos y otros (Calderón, 2018, p. 162).

Los estilos docentes son conductas relativas a la filosofía de un profesor/a que se manifiestan en el aula con unos comportamientos concretos. Al modelo que nosotros defendemos, el de guía u orientador, le corresponde el estilo apoyador, que guía todo el proceso de aprendizaje en cada uno de sus alumnos/as: diagnostica los problemas, formula metas, ayuda en las dificultades que surgen, evalúa lo aprendido y reorienta en los casos de mal aprendizaje o del no aprendizaje.

No es posible conformarse con orientar de forma grupal, sino también es necesario ocuparse de la orientación individual. Enseñar es guiar al que aprende, para que pueda aprender más y mejor y, sobre todo, para que aprenda por sí mismo: no dar el pez, sino enseñar a pescar y a cómo enseñar a pescar.

2.8.2. Formación docente en DLL

En cuanto a la formación específica relacionada con la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje, las lenguas y de los lenguajes no verbales —procesos de formación, de

evaluación, enfoques metodológicos, etc.—, Calderón (2018) propone los siguientes elementos generales para la identificación de aspectos diferenciadores, que se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1

Identificación de aspectos diferenciadores en lenguaje

ELEMENTOS GENERADORES DE DIFERENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE	ASPECTOS DIFERENCIADORES	IMPACTO EN LA ACCIÓN DIDÁCTICA DEL DOCENTE
Poblacionales	Condicionales sociales, étnicas, sensoriales, culturales, cognitivas, generacionales y experienciales de los sujetos de aprendizaje	Reconocer al otro como diferente, por distintas razones, y como a un interlocutor para permitir situar al estudiante desde sus particulares condiciones (sensorial, intelectual, cultural, lingüística, social).
Mediacionales	Tipos de mediación semiótica según sistemas lingüísticos, comunicativos, instrumentales. Implicaciones socio-culturales y técnicas del uso de distintos medios y mediaciones.	Desarrollo e identificación de procesos semióticos y noéticos. Comprensión para la acción de las mediaciones si revelan subjetividades e identidades, favorecen el acceso escolar de las poblaciones y elección crítica por parte del docente.
Lingüísticos y sistémicos	Diferencias en cada sistema lingüístico en cuanto a sus exigencias de aprendizaje, de uso y de incorporación socio-cultural.	Desarrollo de la conciencia lingüística y comunicativa en diferentes lenguas y sistemas. Desarrollo metalingüístico sobre los sistemas.
ELEMENTOS GENERADORES DE DIFERENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE	ASPECTOS DIFERENCIADORES	IMPACTO EN LA ACCIÓN DIDÁCTICA DEL DOCENTE
Prácticas socioculturales	Procesos y prácticas particulares en la comunicación y en las expresiones de las culturas y de los grupos sociales.	Reconocimiento de diferentes funciones, intenciones, registros y usos de estrategias de comunicación en distintos contextos comunicativos. Repensar la diversidad en una perspectiva democrática e intercultural.
Prácticas sociales de las lenguas	Diversas expresiones lingüístico-discursivas en relación con distintas prácticas sociales: tipologías de textos y de discursos, etc.	Reconocer y apropiar las discursividades por contextos sociales.

Nota. Adaptación de Calderón, 2018, p. 162

En síntesis, un docente ideal en el mundo actual tiene muchas responsabilidades y tareas diversas que debe manejar para ganarse el respeto y la admiración de los estudiantes. En resumen, compartimos el decálogo propuesto por Ortiz Ocaña (2005):

- Originalidad: desarrollo imaginativo y curiosidad; clases con elementos poco comunes.
- Divergencia: planteamiento de contradicciones y conflictos; autorreflexiones sistemáticas acerca de los productos de su actividad pedagógica y de sus estudiantes, utilizando aspectos novedosos para interesarlos.
- Flexibilidad: libertad de acción en el diseño didáctico, con aceptación de opiniones, críticas o comentarios por parte de los estudiantes.
- Dinamismo: variedad de actividades interesantes; papel protagónico de los estudiantes.
- Audacia: fuentes bibliográficas variadas y actualizadas; asunción de posiciones de riesgo, con iniciativa, independencia y autonomía.
- Persistencia: tenacidad en sus esfuerzos, búsqueda de nuevas vías de salvación ante un obstáculo; inconformidad con los logros alcanzados; satisfacción por los éxitos; insistencia en ideas pedagógicas en las que confía, aunque las circunstancias no las favorezcan.
- Objetividad: claridad y precisión en el desarrollo de las clases; conocimiento profundo de la esfera de su acción educativa y del programa de enseñanza; seguridad científica y académica.
- Solidez: fundamentación y argumentación de todo lo explicado y expuesto en clase, con confianza en sí mismo.
- Autodesarrollo: participación en los diversos eventos pedagógicos y científicos con los estudiantes; preocupación por el desarrollo de cada uno de ellos, desde la sensibilidad humana y medioambiental.

2.9. DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL CURRÍCULO¹⁷

En este apartado, y siguiendo la línea de Prado (2011), llevaremos a cabo una aproximación a la Didáctica de la Lengua y la Literatura y su vinculación con el currículo, con el fin de dilucidar cuál es la actuación didáctica en el aula en relación con la enseñanza de la lengua y la literatura desde la alianza práctica y teórica.

¹⁷ Aunque los términos *currículum* y *currículo* son sinónimos, preferimos este último por ser más habitual en el ámbito educativo y el primero para el ámbito laboral.

Para ello, tendremos en cuenta:

- La definición de currículo y la integración de la DLL en él, es decir, la conexión entre los contenidos epistemológicos y la actuación docente.
- La revisión de los fundamentos psicológicos, pedagógicos, sociológicos y epistemológicos que determinan la selección de contenidos y el diseño metodológico del currículo.
- La reflexión sobre el carácter instrumental del área de Lengua y Literatura Españolas en el currículo, así como sobre algunos de sus aspectos más significativos: carácter globalizador e interdisciplinar, atención a la diversidad y enseñanza de contenidos transversales, entre otros.
- Una aproximación conceptual a los distintos elementos curriculares que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque constructivista y significativo.

2.9.1. Currículo y sistema educativo

El currículo se inserta en el contexto de un sistema educativo determinado, desde una visión macroeducativa y microeducativa (Reina, Aliende & Rodríguez, 1992). La primera se relaciona con la estructura política administrativa y se centra tanto en la organización y ordenación del propio sistema, estructurando las modalidades, niveles, ciclos¹⁸, etapas y regulando la trayectoria del estudiante por dicho sistema; como en la ordenación académica, desarrollando un currículo preceptivo, aprobando los materiales curriculares estandarizados y sancionando las titulaciones. La visión microeducativa está vinculada, en cambio, con los centros educativos en los distintos niveles de la enseñanza, e incide especialmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, indicando las orientaciones metodológicas y de evaluación; en las interacciones que se producen en el aula entre los distintos elementos que intervienen en ella (profesores, alumnos, recursos materiales); y en el grado de eficacia de la enseñanza a través de la evaluación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las definiciones del concepto de currículo, desde los años 80, los autores han proporcionado diferentes visiones de lo que supone el currículo educativo. Así Zabalza (1987, p. 14) lo entiende como

¹⁸ El término *ciclo* ha desaparecido de la legislación actual, pero se ha empleado en las anteriores leyes educativas españolas

el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr, y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y, por supuesto, la razón de cada una de esas opciones.

Gimeno Sacristán (2010), además de considerarlo no solo como concepto teórico, útil para explicar el mundo que abarca, sino que se constituye en una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas, las cuales repercuten, a su vez, en él. Resalta también la dimensión inclusiva que tiene:

El curriculum, con el sentido en el que hoy se suele concebir, tiene una capacidad o un poder inclusivo que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa, cómo damos cuenta de lo que es el presente, de cómo y que valor tenía la escolaridad en el pasado e imaginarse el futuro, al contenerse en él lo que pretendemos que aprenda el alumnado; en qué deseamos que se convierta y mejore (p.1).

Por su parte, Besalú (1999, p. 91) cree necesario incluir el componente cultural, ideológico y práctico, por lo que indica que el currículo es también “la cultura realmente vivida y aprendida, es decir, el conjunto de los aprendizajes realizados por los alumnos por el hecho de haber permanecido y trabajado en las escuelas o institutos junto a sus profesores”. Así, el currículo como proyecto cultural, ha de ser como una instancia de mediación cultural, como un espacio, reposado y especialmente pensado para el diálogo reflexivo de los diversos influjos plurales, como un foro abierto y democrático de debate y reelaboración de las distintas perspectivas presentes en una sociedad, esencialmente multicultural:

[] debe ser un elemento significativo para provocar el contraste entre esta reflexión y esta reconstrucción creadora, junto a las culturas experienciales de cada alumno y a la cultura de masas, difundida por los medios de comunicación y las tecnologías de la información y asimilada y reelaborada por cada individuo. (Besalú, 1999, p. 93).

De acuerdo con estas aportaciones y con las reflexiones de Prado (2011, p. 78) es posible considerar tres posibles enfoques aplicados al término currículo, desde su polisemia:

- Currículo como norma oficial cuyo eje estructural es la planificación del sistema educativo y de los estudios que ha de realizar el alumnado.
- Currículo como conjunto de oportunidades que se ofrecen al estudiantado mediante propuestas de enseñanza aprendizaje planificadas.

- Currículo como proceso real que se desarrolla en contextos y condiciones específicos determinados.

2.9.2. Vinculación entre la Didáctica de la Lengua y la Literatura y el currículo

El ámbito curricular es el espacio donde se define y refuerza la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), logrando así unir armónicamente las teorías científicas con la práctica docente. Se busca un equilibrio entre lo teórico y lo aplicado, persiguiendo como meta final el fortalecimiento de las destrezas comunicativas en los estudiantes.

Mendoza, López y Martos (1996) subrayan que la DLL debe actuar como puente entre el enfoque normativo y descriptivo, propio de las ciencias del lenguaje, y el enfoque pragmático y comunicativo, que responde a las demandas comunicativas del alumnado y que debe ser predominante en el proceso de aprendizaje lingüístico y literario. Los autores terminan señalando que el propósito esencial de la DLL en su área de aplicación debe centrarse en enseñar a usar los recursos receptivos y productivos del sistema de la lengua y, secundariamente, analizar los recursos comunicativos presentes dentro de su contexto comunicativo institucionalizado (Mendoza, López & Martos, 1996, p. 37)

Habida cuenta de estas consideraciones, la DLL debe actuar en función de los siguientes principios:

- Detectar los conflictos latentes en contextos educativos concretos, con una valoración de las características que determinan dicho contexto, las peculiaridades de los estudiantes y sus procesos de aprendizaje lingüístico.
- Ofrecer propuestas didácticas que favorezcan posibles soluciones a dichos conflictos y que contribuyan a mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, objetivo fundamental de la enseñanza de la lengua y la literatura.

Esbozada la vinculación entre DLL y currículo, es decir, entre teoría y práctica, procede conocer el marco normativo que rige la práctica educativa, dado que este debe actuar como catalizador entre el marco legal, el epistemológico y la realidad del contexto educativo. El conocimiento de dicho marco normativo es imprescindible para el cumplimiento de la función docente.

2.9.3. Fundamentos del currículo

Tradicionalmente se diferencian cuatro tipos de fuentes de las que se extrae información a la hora de abordar la elaboración del currículo, en pro de los siguientes fundamentos (Coll, 1987):

2.9.3.1. *Fundamentos psicológicos*

Están vinculados con los procesos de desarrollo y aprendizaje del alumnado. Los enfoques cognitivos impregnan el diseño curricular y se nutren, entre otras, de las siguientes doctrinas:

- *Teoría genética* de Piaget (1946, 1969, 1978) basada en los procesos del desarrollo del aprendizaje.
- *Teoría de origen sociocultural* de los procesos psicológicos superiores, en lo que respecta a la forma de entender el vínculo entre aprendizaje- desarrollo y la importancia de los procesos de relación interpersonal (Vygotsky, 1977).
- *Teoría verbal del aprendizaje significativo*, dirigida a explicar los procesos de aprendizaje (Ausubel, 1976).
- Teoría que postula el *conocimiento previo* organizado en *bloques interrelacionados* como factor decisivo en la realización de nuevos aprendizajes (Ausubel, Novak & Hanesian, 1986).

De estas fuentes se desprenden importantes principios pedagógicos que han de tenerse en cuenta en los procesos de intervención de la DLL (Prado, 2011, p. 81):

- Necesidad de partir del nivel de desarrollo del alumno/a: el desarrollo está supeditado a una serie de periodos evolutivos con características cualitativas que condicionan las experiencias que la escuela ofrece a los niños/as y que deben respetarse y potenciarse mediante la intervención didáctica.
- Garantizar aprendizajes significativos: es necesario que tenga lugar una conexión o integración entre los conocimientos previos, construidos sobre experiencias anteriores y los nuevos conocimientos, de forma que las estructuras cognitivas se amplíen y modifiquen. Para que el aprendizaje significativo tenga lugar, los alumnos/as han de estar motivados para relacionar los nuevos contenidos potencialmente significativos con los que ya poseen.

- Favorecer el aprendizaje autónomo y la actividad del alumno/a: el alumno/a debe tener capacidad para aprender por sí solo, lo que exige la adquisición de estrategias cognitivas y el desarrollo de la memoria comprensiva. En la actividad constructivista, el discente es el verdadero protagonista de su aprendizaje.

2.9.3.2. *Fundamentos pedagógicos*

Se encargan de materializar los anteriores fundamentos en principios de intervención. Si bien es evidente la libertad que, en este sentido, compete al responsable de la docencia, deben ser coincidentes determinados principios en los que basarse metodológicamente:

- Motivación: crear situaciones que conecten con los intereses y expectativas de los alumnos, a partir de sus experiencias para poder favorecer un aprendizaje significativo.
- Explicitación de los conocimientos previos: sin el conocimiento de estos, no podrá establecerse la necesaria conexión con los nuevos conocimientos por adquiridos.
- Actividad del alumno: debe cedérsele al estudiante el rol de monitor de sus propios aprendizajes, delegando en el profesor la labor de orientador y facilitador en la construcción de tales aprendizajes.

2.9.3.3. *Fundamentos sociológicos*

Se corresponden con las expectativas sociales y culturales que la sociedad demanda del sistema educativo; con los conocimientos, actitudes y valores que se consideran necesarios para socializar a los alumnos/as merced a que estos asimilen su patrimonio cultural, ya que, como recuerda Gimeno (1988, p. 18), “el currículo es el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente”. Su trascendencia es sintetizada por Prado (2011, p. 83):

- Los aprendizajes deben dar respuesta a las necesidades comunicativas y a las demandas formativas que una sociedad tan compleja y plural como la actual demanda.
- Los contenidos seleccionados deben corresponder a saberes culturales socialmente establecidos.

- Los contenidos han de ser funcionales y atender no solo al aprendizaje de conceptos, sino también de procedimientos, que posibiliten su utilización autónoma en determinadas situaciones, y de valores y actitudes, que promuevan la igualdad, la tolerancia y la convivencia democrática.
- Las propuestas han de respetar la diversidad presente en las aulas y facilitar el tratamiento igualitario, aunque “no homogeneizador”.

2.9.3.4. *Fundamentos epistemológicos*

Como ha quedado expuesto en apartados anteriores, al aludir a la confluencia de diversas ciencias lingüísticas, literarias y psicolingüísticas, la DLL ha de transformar las aportaciones de dichas materias en contenidos psicopedagógicos concretados curricularmente en los diversos bloques de contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura.

Los enfoques con los que debe plantearse la formación son (Prado, 2011, pp. 83-84).

- Enfoque comunicativo y funcional: desarrollo de la competencia comunicativa plena, avalada por el dominio de las habilidades lingüísticas y destrezas discursivas que permitan al hablante comunicarse de forma correcta en cualquier contexto y situación.
- Enfoque constructivista: construcción de los conocimientos por parte del alumno, a partir de su interacción con el medio y de la actualización y conexión de sus conocimientos previos y la adquisición de los nuevos, objetos de aprendizaje.

2.9.4. **Papel hegemónico de la lengua en el currículo**

Si la globalización y la interdisciplinariedad deben estar presentes en cualquier área curricular, en el caso de la materia de DLL sería imposible imaginar un escenario diferente sin ellos.

El desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes, sobre todo las verbales, es imprescindible para que estos organicen su propio pensamiento, regulen su conducta y articulen su interacción con los demás.

Un dominio de las destrezas lingüísticas permite al escolar desenvolverse de forma más ágil, no solo en las disciplinas que tienen como objeto la enseñanza de la lengua,

sino, desde el carácter instrumental de esta, en todas las demás. No olvidemos que todas las áreas utilizan el lenguaje como instrumento de conocimiento y representación de la realidad.

Ambos enfoques [globalizador e interdisciplinar] se complementan a lo largo de la etapa, pues la globalización predomina en los dos primeros ciclos de esta (de 6 a 10 años), ya que en estas edades los alumnos tienen una visión sincrética, no fragmentada ni analítica, de las realidades cercanas y los contenidos se organizarán en torno a los núcleos globalizadores, mientras que en el tercer ciclo (de 10 a 12 años) se postulan planteamientos interdisciplinares, pues, al progresar en su maduración intelectual, descubren aspectos diferenciadores de esa misma realidad, aunque su conocimiento se realice mediante la adecuada relación entre las diversas áreas. (Prado, 2011, pp. 84-85).

2.9.5. La educación literaria en el currículo

La literatura ocupa un lugar esencial dentro del currículo educativo por múltiples razones. En primer lugar, favorece el desarrollo del pensamiento crítico y analítico, ya que el estudio de los textos literarios impulsa a los estudiantes a reflexionar, interpretar y cuestionar, potenciando así su capacidad de análisis.

En segundo lugar, contribuye al fortalecimiento de la empatía y la comprensión interpersonal, dado que la literatura expone al alumnado a una diversidad de experiencias humanas, culturas y perspectivas. El contacto con personajes que atraviesan situaciones semejantes o distintas a las propias facilita la identificación con el otro y promueve el respeto hacia la diversidad social y cultural.

Asimismo, la literatura estimula la imaginación y la creatividad, lo que resulta fundamental para el desarrollo del pensamiento divergente y la capacidad de generar ideas originales. A la par, desempeña un papel decisivo en la adquisición de competencias lingüísticas, pues mejora la comprensión lectora, amplía el vocabulario, perfecciona el uso de la gramática y enriquece la expresión oral y escrita, elementos indispensables para una comunicación eficaz.

Otro aspecto relevante es su contribución a la exploración de la identidad y la cultura, ya que los textos literarios constituyen un reflejo de los valores, preocupaciones y creencias de las sociedades en distintos momentos históricos. El estudio de obras de diversas épocas y contextos culturales permite al alumnado comprender mejor su

propia identidad y entorno, al tiempo que fomenta el reconocimiento y respeto hacia otras culturas.

Poner el foco en las habilidades de interpretación conlleva cambiar el foco desde el enseñar literatura al enseñar a leer literatura, lo que implica acometer cambios relevantes en la selección de los saberes que afectan al desarrollo de la competencia literaria, cambios sobre los que confluye la investigación tanto de la teoría de la literatura como de la psicología cognitiva y la didáctica de la literatura, dado que todas estas disciplinas han puesto de manifiesto la centralidad del lector en el proceso de lectura. Para asegurar el desarrollo de habilidades de interpretación es imprescindible, por tanto, la lectura compartida en el aula de textos literarios que combinen dos aspectos irrenunciables: su calidad literaria y la adecuación a sus destinatarios. Textos que presenten ciertas resistencias, pero que no sean insalvables para los lectores (lo que Vigotsky denominaba la Zona de Desarrollo Próximo o ZDP, es decir, esa teoría sociocultural del aprendizaje que él desarrolló, referida a la distancia entre lo que un individuo puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con la ayuda de un compañero más capacitado o un adulto). De esta manera, las conversaciones guiadas por el docente pueden asegurar no solo la apropiación por parte del alumnado de un conjunto de textos que forman parte de nuestra biblioteca colectiva, sino también el aprendizaje de un modo de leer literatura llamado a desbordar los espacios y tiempos escolares para desembocar en esa otra modalidad de lectura que nos acompaña a lo largo de toda nuestra vida: hablamos, naturalmente, de la lectura autónoma; aquella que conforma nuestra identidad lectora, pero que no renuncia tampoco a la dimensión social de la lectura, a esas redes que nos sostienen como lectores tanto a la hora de decidir nuestras elecciones, como a la hora de compartir nuestras experiencias de lectura (Durán, Jover, Linares y Manresa, 2023).

En síntesis, la didáctica de la literatura no solo fortalece el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también enriquece su crecimiento personal y su capacidad para integrarse de manera activa y crítica en la sociedad. Al promover el pensamiento crítico, la empatía, la creatividad, las destrezas lingüísticas y la valoración cultural, la enseñanza de la literatura se convierte en una herramienta clave para comprender, interpretar y apreciar el mundo en toda su complejidad, además de constituir una actividad placentera. Esto enlaza con la naturaleza social de la lectura, en palabras de Mata, el sentido primigenio de leer (2016):

() es conocer y reconocer el mundo social a través del mundo íntimo del escritor y a la vez hacer de los textos literarios y filosóficos una vía de comprensión de la propia vida

de los lectores. Comprender un texto literario es siempre un intento de dar sentido a la propia existencia y, tal como ponen de manifiesto numerosos autores, esa búsqueda de significado a través de los textos se hace mejor mediante el diálogo, en compañía de otros lectores. Los grupos de lectura son manifestaciones del deseo de conocer y comprender en comunidad (p. 16)

2.9.6. Contenidos transversales

Desde el área de Lengua y Literatura, así como desde las demás disciplinas, ha de favorecerse la formación integral de los alumnos, tratando de atender a los diversos ámbitos de la persona: cognitivo, afectivo, motriz, social. Para conseguir la formación de dichos ámbitos, se contempla la inclusión en el currículo de los llamados ejes transversales que, ya en 1996, Yus definía como:

conjunto de contenidos educativos y ejes conductores de la actividad escolar que, no estando ligados a ninguna materia en particular, se puede considerar que son comunes a todas, de forma que, más que crear disciplinas nuevas, se ve conveniente que su tratamiento sea transversal en el currículo global del centro. (p.11)

Dichos contenidos se encargan de atender fundamentalmente el desarrollo de valores, normas y comportamientos que propicien formas de vida saludables, fomenten el respeto y la conservación del medio ambiente y desarrollen actitudes positivas que permitan la convivencia en sociedades plurales, sin discriminación por razones de sexo, cultura o etnia.

2.9.7. Currículo y atención a la diversidad: el respeto a las singularidades

La diversidad en el aula, desde distintas perspectivas, es una realidad evidente: las personas somos diferentes conforme al género, cultura, estilos de aprendizaje, modos de pensamiento, capacidades , y el aula es un reflejo de ello por lo que el currículo no puede obviar estas circunstancias, dado que no pueden tratarse de forma homogénea y estandarizada. De nuevo, corresponde al docente ser el principal gestor de estas situaciones.

Por ello, el currículo debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse a todas las coyunturas susceptibles de ser diversas, y así lo hace saber Casanova (2001, pp. 85-86), para quien:

1. Los objetivos generales serán obligados para todos, pero podrán ser contextualizados según las circunstancias.
2. Los contenidos imprescindibles se mantendrán, pero podrán variarse otros que contribuyan mejor, en cada situación, a alcanzar los objetivos previstos.
3. La metodología deberá estar en consonancia plena con los objetivos que se pretenden. Muchos objetivos no se alcanzan (especialmente los que implican logro de actitudes) si no se implementa una metodología que lo permita: a participar se aprende participando, a respetar se aprende respetando. Son cuestiones que no se consiguen estudiando una lección en el libro, sino practicándolas habitualmente en el aula mediante la metodología oportuna que aplique el maestro.
4. Los recursos didácticos, igualmente, serán seleccionados en orden a lograr los propósitos pretendidos y en función de las necesidades educativas del alumnado.
5. La evaluación, obviamente se adecuará a cada proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cabrera (2011) añade, a esta relación, dos elementos muy importantes: la creación de ambientes de aprendizaje ricos en experiencias y el desarrollo de estrategias variadas de enseñanza y aprendizaje. Si cada persona es diferente, “requiere de una respuesta educativa diversificada, que se adapte a sus peculiaridades individuales [] Por lo tanto, la educación debe dirigirse a cada alumno, haciendo posible la atención diferenciada dentro del aula” (Casanova, 2001, p. 171).

No obstante, no solo se requiere un currículo inclusivo, sino un gestor de él que respete la diferencia. Ello supone que también el docente debe ser permeable a la inclusión: no es posible considerar que las condiciones para llevar a cabo el aprendizaje son únicas, pues se estaría excluyendo la atención por cualquier tipo de diferencia y, con ello, la finalidad de la educación.

Sobre la diversidad nos reiteraremos en las páginas siguientes y en el capítulo 3 dedicado monográficamente al abanico de situaciones, con especial mención a la educación plurilingüe y pluricultural.

2.9.8. Elementos curriculares

Distinguimos como principales elementos curriculares los siguientes: competencias, objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación.

En oposición con el modelo tradicional, seguido desde hace muchos años, el nuevo paradigma educativo, en el que se encuentran las últimas tres leyes educativas españolas (LOE, LOMCE y LOMLOE), centra el foco de atención en el desarrollo competencial del alumno. Las competencias¹⁹ se constituyen en el referente que determina tanto los objetivos alcanzables como los contenidos en los que se trabaja.

2.9.8.1. Competencias

Tal y como se ha aludido, el término *competencia* ha cobrado protagonismo en la escena didáctica actual. Aunque su origen sea remoto, dentro y fuera de la enseñanza, en la actualidad adquiere en este segundo contexto el apellido clave, después de desbancar a los adjetivos transversal, básica, clave, genérica

En los apartados correspondientes a la contextualización epistemológica de la materia esta etiqueta ha sido designada con relevante protagonismo cuando hablábamos de competencia pragmática, comunicativa, gramatical, lingüística, sociocultural, etc.; nos detenemos en estos momentos en conocer la biografía del término que de tan buena salud goza en el sistema educativo actual y tanto respeto impone a docentes y discentes en todos los ámbitos temáticos.

Desde una perspectiva histórica, el primer uso del concepto de competencia se ubica en el diálogo platónico de Lisis, sobre la naturaleza de la amistad, en el que se emplea la palabra *ikanótis* (ικανότης), cuya raíz es “ikano”, derivado de “ser ikanos”, ‘ser capaz, tener la ‘habilidad de conseguir algo, una cierta destreza para lograr aquello que se pretende’²⁰. En latín, la forma *competens* se refiere a ‘ser capaz’ y la vinculada competencia a ‘capacidad y permisión’. En el siglo XVI el concepto estaba ya reconocido en inglés, francés y holandés y, de la misma época, se registran usos de las equivalentes *comptence* y *competency* (Mulder, 2007).

Corominas y Pascual (2007, p. 347) defienden que competencia proviene de *competere* “ir al encuentro una cosa de otra”; “responder, estar de acuerdo con”, “aspirar a algo”, “ser adecuado”.

En la última edición del Diccionario de la lengua española, DLE (Real Academia, 2018; s.v. competencia) observamos la diferenciación de dos entradas, a pesar de que

¹⁹ Entre la abundante bibliografía sobre el concepto competencia, caben citarse, además de los referidos en nuestro discurso, los trabajos de Zabala & Arnau (2007); De Miguel (2009) y Montero (2010).

²⁰ Mulder, Weigel & Collins (2007) tratan de manera sucinta la evolución diacrónica del término competencia y señalan que, además de en el diálogo platónico Lisis, aparecía ya en el Código Babilónico de Hammurabi.

ambas parten de un mismo origen etimológico: uno vinculado al término “competir” y otro asociado más a la pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo (DLE, s.v. *competencia*²), que es la acepción seguida en el ámbito curricular. Añade María Moliner que alguien competente es “quien conoce cierta ciencia o materia o es experto en la cosa que expresa o a la que se refiere el nombre afectado por competente” (Moliner, 2008, s.v. *competente*).

No obstante, en el ámbito pedagógico, el uso de “competencia” ha sido más versátil y ha asumido también los significados de habilidad, destreza, capacidad, actitud, entre otros (Baartman, Bastiaens, Kirschner & Van der Vleuten, 2007). Parece haber consenso en la literatura revisada en cuanto a considerar que competencia incluye, como si de un heterónimo se tratara, a los términos mencionados, aunque el significado relacional no sea el mismo, pues aquellos también se emplean de forma confusa para identificar realidades que no son en sí competencias, sino únicamente objetivos, tareas, contenidos, actitudes, o capacidades²¹ (Westera, 2001).

Pérez García (2009, pp. 77-78) recuerda que la perspectiva competencial viene recomendada por el Parlamento Europeo y el Consejo²² referidas a la idea de que todo ciudadano debe poseer los conocimientos y destrezas necesarios para vivir y trabajar en la sociedad de la información. También está avalada por dos proyectos clave: el *Proyecto DeSeCo* y el *Proyecto Tuning*:

1. *Proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies)*, en el marco de la OCDE²³, que desde el principio pretendió identificar competencias clave en el nuevo contexto mundial, en continuidad con otros informes precedentes, como *Aprender a Ser* (Faure et al., 1973) e *Informe Delors* (Delors, 1996). DeSeCo define competencia como “la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o tareas” desde una combinación de “habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamientos que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz” (OCDE, 2003, p.8). Además, puntualiza que la competencia “se manifiesta en acciones,

²¹ Rúa (2008) postula que las capacidades son difícilmente enseñables, ya que aluden a estados personales.

²² Comisión de las Comunidades Europeas: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documentos/com_com\(2005\)0548_/com_com\(2005\)0548_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documentos/com_com(2005)0548_/com_com(2005)0548_es.pdf)

²³ Organización Europea de Cooperación Económica (OECE): www.OECD.org/edu/statistics/desecowww.deseco.admin.ch

conductas o elecciones que pueden ser observadas o medidas” (OCDE, 2003, p. 48), lo que implica que se pueden establecer indicadores para su evaluación y medida.

2. *Proyecto Tuning* defiende que las competencias “representan una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, capacidades y valores” (González & Wagenaar, 2003, p. 32).

De las aportaciones de estos dos proyectos y de toda la literatura consultada, las palabras de López Gómez constituyen una óptima aproximación integradora, pues considera que la competencia viene a ser una “actuación integral capaz de articular, activar, integrar, sintetizar, movilizar y combinar los saberes (conocer, hacer y ser) con sus diferentes atributos” (López Gómez, 2016, p. 316). Además, indica que:

El para qué de la competencia tiene que ver con actuar, ejercer una profesión, realizar una actividad o tarea. También hace posible identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas, actualizando lo que se sabe y poniendo en práctica lo aprendido para lograr los objetivos planteados, respondiendo a las exigencias individuales o sociales formando parte del ser integral que es la persona.

Se destaca la dimensión contextual (dónde) teniendo en cuenta su evolución en contextos complejos, auténticos, singulares, diversos, socioculturales en los que se desarrollan acciones, conductas o elecciones y en el que se participa, interactúa y aprende a lo largo de la vida.

Finalmente, el atributo del “cómo” tiene que ver con que la competencia se lleve a cabo con idoneidad y ética, de forma autónoma y flexible, con buenos niveles de desempeño y de manera eficaz (pp. 316-317).

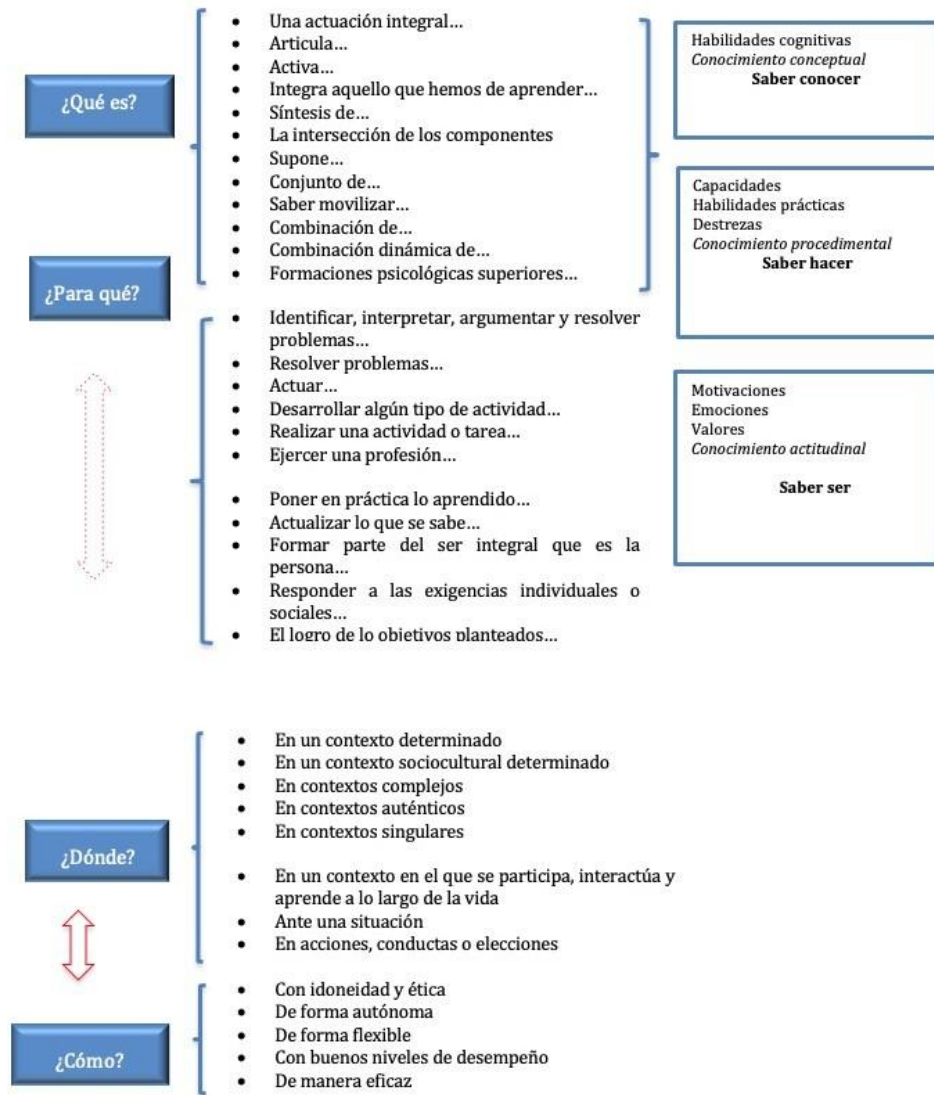
En la Figura 6 se recoge la relación esquemática de conceptualizaciones sobre el término competencia que presenta el autor (2016, p. 316).

El valor de la experiencia y de la actividad, como se comprueba, es relevante en tanto que pretende integrar los saberes relativos a conocimientos, habilidades y actitudes desde su doble dimensión, teórica y práctica (alude, ineludiblemente, a los tradicionales *saber conocer*, *saber hacer* y *saber ser* que han acompañado a la planificación educativa desde la LOGSE, 1990-2006). Asimismo, adquiere importancia el compromiso con la interdisciplinariedad, que permite vincular los saberes por encima de la errónea lógica de la acumulación de ellos en compartimentos estancos. De ahí que adquieran tanta importancia las metodologías activas (sobre las que se insistirá más adelante) dado que exigen una actitud de indagación e implicación para poder responder a realidades inéditas de forma creativa, rigurosa e innovadora. Todo

ello sin olvidar las dimensiones social y crítico-reflexiva que debería reunir el nuevo escolar para ser competente, dimensiones nucleares que huyen de perspectivas mecánicas y estandarizadas de comportamientos.

Figura 6

Conceptualizaciones del término competencia



¿Cómo se evalúan las competencias? Este ha sido otro aspecto controvertido, ya que no son fácilmente medibles. Como indican Mulder, Gulikers, Biemans & Wessling (2009, p. 766): “a competence-based curriculum requires competence-based assessment because a misalignment of these two is detrimental for learning”. Cabe mencionarse al respecto el trabajo de Baartman, Batiaens, Kirschne & Van der Vleuten (2007), donde se propone Competence Assessment Programmes (CAP), que consisten en una combinación de diferentes métodos de evaluación, con el objetivo de

reducir la distancia entre los presupuestos teóricos y su implementación, cuestión que, obviamente, conlleva mucho tiempo.

Por esta y muchas otras limitaciones, son frecuentes las críticas vertidas sobre las diversas interpretaciones de las competencias en el ámbito académico, sobre todo en cuanto a los listados y clasificaciones que se han acometido. Pensemos en las *key competences* en el marco europeo; en las competencias genéricas, básicas, transversales y específicas propuestas por el Documento Marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD); en la distinción entre competencias genéricas—instrumentales, interpersonales y sistémicas—y competencias específicas; o en la ambiciosa numeración de competencias, más posibles que realistas, en el diseño de los perfiles de las titulaciones.

No son pocos los estudiosos que han indicado que este nuevo enfoque emana del trasvase producido desde los human resources de las organizaciones²⁴. Su sentido “no proviene del propio mundo académico sino de las enormes y recientes transformaciones sociales y productivas observadas a partir del último cuarto del siglo pasado, las cuales hacen emerger un nuevo campo de competencias y de exigencias en el desarrollo personal y profesional de las personas” (Rué, 2008, p. 2). En efecto, “el diseño de los contenidos de formación se basa cada vez más en la inserción laboral que en el desarrollo del conocimiento por la validez del aprendizaje mismo” (García Ruiz & Gavari, 2009, p. 122).

Si la meta única, tras el concepto de competencia es la de formar profesionales altamente cualificados, parece que estamos moviéndonos en un terreno con cimientos débiles, ya que se presenta una visión reductiva de la educación, en tanto que esta ha de proporcionar un amplio horizonte del desarrollo integral. No se puede perder de vista que adquirir competencias significa, básicamente, orientar la enseñanza de modo que los educandos sean capaces de paliar los conocimientos para estar en condiciones de responder a los interrogantes de la vida [] siendo conscientes de que los conocimientos y competencias adquiridas durante la enseñanza formal son solo una parte de lo que irá necesitando a lo largo de su vida. (Ibáñez-Martín, 2009, p. 19).

El auténtico valor de la competencia reside en sus “posibilidades de avance, integración y búsqueda continua de un saber integral e integrado que permite aprender y seguir aprendiendo en un escenario mundial y globalizado” (López Gómez, 2016, p. 319).

²⁴ Carabaña, 2011; García Ruiz & Gavari, 2009, Rué, 2008, Sarramona, 2007, Zabalza, 2014.

De Miguel (2005b) defiende que las competencias se favorecen actuando tanto sobre aquellas características que constituyen la base de la personalidad de los estudiantes (motivos, rastros de la personalidad, autoconcepto, actitudes y valores) como sobre las características más visibles de la competencia (conocimientos, habilidades o destrezas). Los responsables del desarrollo de una titulación, defiende el autor, deben crear las condiciones que propicien una formación integral del estudiante, es decir, aquellas que no solo lo instruyan, sino que además eduquen su carácter.

Establecido el marco general que determina la formación de una competencia, con fines exclusivamente didácticos se pueden establecer subcomponentes dentro de cada uno de estos tres grandes apartados que pueden ser útiles a la hora de la planificación docente. Este criterio que justifica [] una agrupación de los subcomponentes muy genérica que permita la reflexión y discusión entre le profesorado a la hora de establecer la vinculación entre las competencias establecidas para una titulación y los contenidos formativos. Queremos insistir en que la finalidad de las mismas [sic] es exclusivamente didáctica (De Miguel, 2005b, p. 29). El autor recoge, en esta Tabla, los elementos que, en su opinión, deben conformar una competencia:

Tabla 2

Componentes y subcomponentes de una competencia

COMPONENTES	SUBCOMPONENTES
1. Conocimientos <i>Adquisición sistemática de conocimientos, clasificaciones, teorías, etc. Relacionados con materias científicas o área profesional.</i>	1.1. Generales para el aprendizaje 1.2. Académicos vinculados a una materia 1.3. Vinculados al mundo profesional
2. Habilidades y destrezas <i>Entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados relacionados con materias científicas o área profesional (organizar, aplicar, manipular, diseñar, planificar, realizar...).</i>	2.1. Intelectuales 2.2. De comunicación 2.3. Interpersonales 2.4. Organización/gestión personal
3. Actitudes y valores <i>Actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional: responsabilidad, autonomía, iniciativa ante situaciones complejas, coordinación, etc.</i>	3.1. De desarrollo profesional 3.2. De compromiso personal

Nota. De Miguel (2005b, p. 30)

En el caso de la etapa de Educación Infantil, ninguna ley anterior, hasta la llegada de la LOMLOE, establecía competencias para estas edades tempranas. Sin embargo, algunos autores ya preconizaban la necesidad de su inclusión para impulsar el pensamiento lógico, la actitud positiva frente a la vida o el dominio de la comunicación oral y escrita, dado que los niños y niñas pueden desarrollar capacidades por encima de la asimilación de conceptos y sentar las bases para las etapas posteriores (Cabo Hernández, Molina-García y Ortiz de Haro, 2009).

2.9.8.2. *Objetivos*

Como objetivos interpretamos los fines y metas —¿para qué enseñar? — que guían a la práctica docente que deben haber alcanzado los estudiantes, al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, en forma de capacidades o competencias.

Los objetivos en la programación docente cumplen tres funciones (Lomas 2010, 144):

1. Establecer las capacidades que se esperan alcanzar, en relación con los aprendizajes adquiridos, a lo largo de una etapa, de un curso académico y de unidades temáticas.
2. Actuar como guías para la selección de los contenidos y de las actividades de aprendizaje de cada asignatura, así como para diseñar la línea metodológica que se utilizará para llevar a cabo en el proceso de enseñanza- aprendizaje y para la selección de los recursos que se emplearán en esta.
3. Servir como una referencia indirecta para la evaluación, ya que los aprendizajes que hacen posible el desarrollo de las capacidades señaladas en forma de objetivos son objetos de evaluación.

Tales objetivos son susceptibles de ser divididos en: a) objetivos conceptuales, referentes a los conocimientos informativos; b) objetivos procedimentales o habilidades y destrezas que se desarrollarán, ya sean intelectuales, de análisis, síntesis o transferencia de conocimiento, o también de diagnóstico, evaluación o resolución de problemas prácticos; c) objetivos actitudinales, que persiguen sensibilizar al alumno sobre la importancia y el significado de los contenidos del área.

Si bien en las legislaciones pretéritas, los objetivos eran uno de los elementos vehiculares, desde la reforma educativa que supuso la LOE (2006) y, más tarde, la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2020), estos han sido condenados a desaparecer, sobre todo en lo que atañe a los objetivos de área, objetivos de centro, etapa y ciclo y

objetivos de aula²⁵. No obstante, hay quienes consideran (Trujillo, 2014; Muñoz, 2014) que tal desaparición solo es factible desde el punto de vista de la etiqueta designativa, pero que su permanencia ha sido vigente, en las leyes educativas mencionadas, como metas al final de una etapa, lo que se correspondería con los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje, nuevos elementos curriculares. Trujillo (2014) justifica la desaparición de los objetivos de cada una de las materias en el hecho de que “programar consiste en diseñar escenarios complejos de aprendizaje a través de tareas y proyectos que los estudiantes realizan dentro y fuera del aula, con y sin ayuda, dentro y fuera de Internet, en diversas lenguas y en relación con diversas materias”²⁶.

2.9.8.3. Contenidos

Por contenidos se entiende el conjunto de saberes culturales y sociales que son objeto de enseñanza y aprendizaje (¿qué enseñar?). La importancia de estos en la planificación didáctica es resaltada por Lomas, Osoro y Tusón (1993, p. 84) para quienes “se trata de dilucidar qué tipo de saberes es deseable que adquieran los alumnos y cómo organizar esos saberes para favorecer su aprendizaje”.

Entre tales saberes contamos con a) conceptuales o declarativos (saber): son o declarativos se refieren a hechos, datos o conceptos que necesitan memorizarse; b) procedimentales (saber hacer): habilidades y destrezas para llevar a la práctica lo aprendido de forma teórica; c) actitudinales (saber ser y estar): valores y normas relacionados con la forma de comportarse individualmente y en equipo, conforme al respeto, ayuda, colaboración, participación... Esta clasificación, que debía hacerse explícita en las programaciones didácticas pasadas, se inició con la LOGSE (1990-2006) y supuso un avance histórico, dado que se instaba a convertir un sistema educativo tradicional, teórico y pasivo, en otro más novedoso, práctico, empírico y activo. Aunque tal explicitación desapareció, un análisis más profundo de los

²⁵ Hay que tener en cuenta que la consideración de estos va a depender de la comunidad autónoma en la que nos ubiquemos, pues las órdenes propias de estas regulan de forma más precisa la aplicación de los reales decretos nacionales.

²⁶ Martín Galiano (2014) destaca como significativo el hecho de que en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero que establece el currículo básico de la Educación Primaria desaparezcan los objetivos de área. Tras analizar el concepto “estándares de aprendizaje evaluables”, llega a establecer un paralelismo entre diferentes elementos curriculares tanto del citado Real Decreto (desarrollado a partir de la LOMCE) y aquellos propios del Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (vinculado con la LOE), afirmando de forma explícita que “Se entiende que el concepto “objetivo” del R.D. 1513/2006 ha pasado a ser “criterio de evaluación” en el R.D. 126/2014 y que el concepto “criterio de evaluación” del R.D. 1513/2006 ha pasado a denominarse “estándar de aprendizaje evaluable” en el R.D. 126/2016”.

contenidos que se recogen en las leyes recientes, detecta que sigue permaneciendo tal categorización.

A pesar de la evidente relevancia de los contenidos (un docente debe saber qué ha de enseñar y tener pericia en ello), estos no deben concebirse como el punto de partida de una programación, sino como los medios a través de los cuales se espera que los estudiantes alcancen los “objetivos” o “competencias” planteados inicialmente; han de estar en estrecha relación con los principios que rigen los usos y las prácticas sociales y culturales, en nuestro caso, de la lengua y la literatura. Y más aún: con el fin de garantizar un aprendizaje significativo, su secuenciación gradual ha de ser imprescindible, además de su adecuación temporal al tiempo real asignado al proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Pérez García (2009):

El profesor/a debe poseer los recursos conceptuales y operativos, al igual que las restantes fases de la programación didáctica, que le permitan adoptar decisiones fundamentadas para la selección y tratamiento de los contenidos en la planificación y desarrollo de la enseñanza (p. 73).

Aunque los criterios manejados en tal secuenciación pueden ser diversos, en la enseñanza de la lengua y la literatura, de acuerdo con un enfoque metodológico comunicativo y constructivista, es posible tomar como referencia los ofrecidos por Lomas, Osoro y Tusón (1998, pp. 90-92):

- Punto de partida del alumnado y modo en que se producen los aprendizajes lingüísticos: para que cada estudiante pueda ir construyendo y ampliando sus estructuras cognitivas lingüísticas, habrá que partir de los contenidos más generales y simples, para pasar posteriormente a lo más significativo y complejo.
- Construcción de los aprendizajes: si se quiere que sean significativos y se integren en las estructuras cognitivas del alumnado, deben partir de los conocimientos previos. Por ello, la secuenciación de los contenidos se llevará a cabo desde las prácticas discursivas más próximas y habituales en el entorno comunicativo del alumno, para avanzar progresivamente hacia el uso, comprensión y reflexión de formas discursivas más complejas y formales.
- Funcionalidad de los aprendizajes: han de ser seleccionados aquellos contenidos más útiles para responder a las necesidades comunicativas (personales, sociales y académicas) del estudiante. Por tanto, deben integrarse contenidos lingüísticos y extralingüísticos útiles para comprender y producir de forma adecuada mensajes orales y escritos, así como aquellos que le permitan

reflexionar sobre las características de dichos usos y tipologías textuales empleadas en estos.

2.9.8.4. Metodología

La metodología es el componente de la planificación docente que mejor refleja las ideas del profesor/a, su estilo didáctico, sus formas de articular y llevar a cabo la acción pedagógica; y está constituida por la manera de plantear y acometer el proceso de enseñanza-aprendizaje, merced a la selección y utilización de medios, recursos y actividades adecuadas para conseguir los objetivos propuestos (¿cómo enseñar?).

Aunque hay quienes utilizan de forma indistinta como sinónimos método y metodología, estimamos conveniente traer a colación la diferenciación que establece Rodgers (2001), para quien método es el conjunto sistemático de prácticas de la enseñanza que, a su vez, está basado en las teorías de aprendizaje de lenguas; frente a la metodología, que hace referencia, más específicamente, a la relación que existe entre la teoría y la práctica.

Un año después, Núñez (2002) apostilla, a propósito del método, que este constituye realmente el cómo de la acción didáctica, el conjunto de criterios y decisiones que determina la organización de la práctica en el aula, en relación con el rol que han de desempeñar profesorado y alumnado, empleo de medios y recursos, tipo y secuencia de actividades, temporización y espacios, agrupamientos, etc. El método será el responsable de definir el estilo de un docente, de un equipo y de un centro educativo.

Se caracteriza, de forma un tanto paradójica, por su apertura, por albergar en sí muchos aspectos de la programación educativa y, sobre todo, por su proximidad a la práctica en comparación con los enfoques y los métodos, que sin duda tienen que ver con ella, pero que integran una mayor componente teórica. Tal paradoja queda resuelta si coincidimos en que, en el marco de concepciones basadas en el desarrollo de competencias, la tradicional separación entre lo que se aprende y el cómo se aprende no tiene sentido, pues la planificación se convierte en un proceso integrado de toma de decisiones sobre el qué y el cómo enseñar y evaluar (Núñez & Santamarina, 2015, pp. 6-7)

En el caso de la enseñanza de lenguas, resulta evidente plantarse como meta la competencia comunicativa del alumnado, y para ello se sigue indagando en los llamados enfoques funcionales, pragmáticos y comunicativos desde planteamientos didácticos que favorezcan dicha competencia, no solo teniendo en cuenta la mejora

del uso lingüístico, sino además la inclusión, la interculturalidad y la formación de ciudadanos críticos competentes.

Los modelos didácticos orientados en esta línea pueden resumirse en el llamado modelo de las cuatro ces (4c) de Coyle (1999):

- Contenido: lo que se empleará para el desarrollo de las habilidades y que forma parte del currículo.
- Comunicación: proceso de negociación implícito.
- Cognición: el contenido y la comunicación abren el acceso a la comprensión del desarrollo de habilidades cognitivas en el aprendiz.
- Cultura: la negociación de los contenidos a través de la lengua y el desarrollo de habilidades permitirán una mejor comprensión del mundo del otro y del propio.

Todas las investigaciones pedagógicas, y de ello somos partidarios en estas páginas, reivindican constantemente una nueva concepción de los roles del alumnado y del profesorado para poder garantizar la innovación y lograr que el fin de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas sea el de conseguir formar personas más reflexivas, investigadoras y cooperativas (León & Latas, 2005; Cano-García, 2008), lo que implica, necesariamente, disponer de una metodología ajustada y coherente para desarrollar la competencia en comunicación lingüística en el aula y repensar en los modos de hacer que posibiliten el cumplimiento de tales propósitos.

La lengua se convierte en un instrumento de interacción y su uso es la base para la construcción del conocimiento, “la lengua sirve para aprender, para construir el conocimiento y es un instrumento privilegiado para el desarrollo intelectual” (Camps, 1998, p. 43).

La adopción de este nuevo enfoque centrado en el proceso investigador que propone la alteración de roles reclama, además, una reconsideración del resto de elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje frente al orden jerárquico apoyado en la enseñanza tradicional. Sírvanos el siguiente esquema (Tabla 3), según la comparación entre los nuevos enfoques metodológicos y los pretéritos que nos ofrecen Montero, Íñiguez y Zurita (2000, pp. 123-125) y empleado también por Prado (2011, p. 92).

Tabla 3

Comparación entre antiguos y nuevos enfoques metodológicos

Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje	Centrado en el docente	Centrado en el proceso de investigación
Posición del docente	Domina la clase. Su conocimiento es completo y transmite mediante lecciones magistrales.	Planificador, coordinador y analista reflexivo de un proceso de búsqueda y construcción de conocimiento.
Posición del alumno/a	Receptor del conocimiento. Reproduce y memoriza lo recibido.	Protagonista compartido de ese proceso. No solo aprende, sino que aprende a aprender.
Papel de los objetivos	Son referencias muy coyunturales.	Se definen bien para cada Proyecto. La lengua como fin y como medio.
Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje	Centrado en el docente	Centrado en el proceso de investigación
Caracterización de los contenidos	Son la clave del proceso de enseñanza. Predominan los conceptuales sobre los procedimentales.	Hay un equilibrio entre los tres tipos: conceptos, procedimientos y actitudes.
Importancia del aula	Es un lugar neutro. Puede ser una u otra. La clase no varía. Las mesas están orientadas hacia el docente.	El lugar para situar, revisar y validar el proceso de investigación.
Valor de los materiales	El libro de texto, los apuntes del docente o guías seleccionadas constituyen la base del trabajo.	Muy importante su variedad, adecuación al objeto de estudio y análisis.
Atención a la diversidad	Se plantea una línea común de actuación, con métodos homogéneos.	Niveles diferentes de complejidad.
Evaluación	Se reduce a la calificación y la final o sumativa permite calibrar lo aprendido.	Se inserta en el proceso y en la propia realidad escolar investigada.

En el caso de la enseñanza de la literatura, ha de seguirse, asimismo, el desarrollo de la competencia comunicativa desde enfoques funcionales, pragmáticos y comunicativos no solo para conseguir una formación en las claves del lenguaje literario, y poder interpretarlos y disfrutarlos, sino además abrir puertas a la inclusión, la interculturalidad y la creación de ciudadanos críticos competentes. No obstante, no siempre ha sido así. La enseñanza de la Literatura ha variado su perspectiva a lo largo de la historia en función de los valores sociales y de la mentalidad de cada época. Martín Vegas (2009) sintetiza en cuatro los modelos metodológicos:

- *Modelo retórico*, seguido desde la Edad Media hasta el siglo XIX, donde la lectura de los clásicos se orienta didácticamente como modelo con el objetivo

de dominar el llamado “arte del discurso”, es decir, conocer figuras y reglas para la oratoria y para aprender a escribir.

- *Modelo historicista*, que tiene como base el modelo positivista. La literatura se concibe como reflejo de la ideología de un pueblo y el valor que el romanticismo da al conocimiento, a través de la poesía, favorece la enseñanza de una literatura con el fin de educar en una conciencia nacionalista. De esta manera, se focaliza el estudio en el aprendizaje de repertorios de estudios y obras, desplazando la atención a los textos en sí. Este enfoque historiográfico ha continuado vigente hasta la actualidad porque, indudablemente, organiza bien los contenidos para la enseñanza y es fácil de manejar. Sin embargo, al emplearlo de forma exclusiva, es la causa principal del alejamiento y hastío que manifiestan los jóvenes por el texto literario, dado que implica un aprendizaje memorístico y no se detiene en otros elementos relevantes para el fomento del hábito lector (Del Moral Barrigüete y Molina-García, 2018; Mata, 2020; Molina-García y Del Moral Barrigüete, 2019).
- *Modelo textual*, basado, sobre todo, en la práctica del comentario de textos, como vía para el desarrollo de la competencia literaria y de la comprensión lectora. Este modelo surge en los años sesenta del siglo XX con el auge del formalismo y del estructuralismo y concibe el texto como unidad de comunicación lingüística y literaria.
- *Modelo basado en el conocimiento de los textos: la educación literaria*. En los años ochenta, tras surgir el concepto de “formación literaria” frente a la “enseñanza de la literatura”, el interés ya no recae tanto en el texto literario, sino en el proceso de lectura, en desarrollar una competencia lectora en el alumnado y animarle a leer. Se buscan textos más cercanos a sus intereses para crear hábitos de lectura. Las teorías constructivistas, la teoría de la recepción y las ideas aportadas por la semiótica sustentan este nuevo modelo. Aunque ya se ha adelantado y se argumentará también más adelante, somos partidarios de este último modelo, no solo porque hay estudios que comprueban que los anteriores sistemas no han conseguido, por sí solos, el desarrollo de la competencia literaria, sino porque abre puertas a enfoques interdisciplinarios y la creación de un hábito lector que traspasa el ámbito de la clase de Literatura.

Toda metodología, independientemente de su naturaleza más o menos innovadora y del elemento del proceso que elija como hegemónico, debe abastecerse de tres ingredientes fundamentales: estrategias, recursos y actividades/ejercicios/ tareas. Si

bien en este momento nos detenemos en la conceptualización de las actividades, ejercicios y tareas con la finalidad de intentar delimitar sus peculiaridades, obviamos teorizar sobre las estrategias metodológicas y los recursos, dado que estos serán tratados de forma pormenorizada en el capítulo dedicado a la programación de nuestra asignatura.

Actividades, ejercicios y tareas

Aunque, a veces, estos términos se utilizan como sinónimos, lo cierto es que presentan matices que dejan vislumbrar la concepción didáctica o el enfoque desde el que se programa la actuación docente. El término “ejercicio” es el más tradicional y tiene como objetivo el dominio de algún contenido básico y concreto, consiguiéndolo mediante repeticiones mecánicas que buscan afianzar y fijarlo. El término “actividad”, surgido con la implantación de la Ley General de Educación del 70, requiere aplicar un proceso mental sencillo para su resolución, por lo que implica comprensión y toma de decisiones. Por su parte, “tarea”, que ha estado reservado sobre todo para designar al conjunto de trabajos que debe realizar el discente en casa (como sinónimo de deberes), ha asumido una nueva acepción, pues se vincula con la aplicación de competencias, al presuponer un producto resultante, inserto en una práctica social.

Si revisamos la literatura existente sobre la distinción precisa entre uno y otro término, vemos que la falta de acuerdo entre los especialistas es una máxima común y que las disquisiciones teóricamente argumentadas no son abundantes.

Cañal (2000) establece una relación de inclusión inversa a la que se concibe comúnmente hoy día, esto es, defiende el carácter globalizador otorgado a la “actividad” frente a la “tarea”, que formaría parte de esta:

En el curso de una actividad los alumnos, el profesor y los diferentes medios o fuentes de información mantienen relaciones de interacción diversas, cada una de las cuales constituye una determinada tarea. De esta forma, cada actividad queda caracterizada como un conjunto organizado de tareas de los alumnos y tareas del profesor en relación con la finalidad de la actividad (p. 8).

Por su parte, Gimeno (1988) vincula el concepto de “tarea” con contenido de aprendizaje frente a “actividad” o esquemas de conducta en términos del espacio físico, número de participantes, recursos utilizados, etc.:

El análisis de las tareas dominantes en un determinado modelo o estilo educativo es imprescindible para determinar el valor del mismo, en función de qué actividades sean

dominantes en él. Pedagógicamente, la utilidad del concepto de tarea implica no solo ver en él una estructura condicionante del proceso de transformación de la información, sino también un marco regulador de la conducta, de la actividad en general (p. 252).

Yinger (1979) restringe el concepto de actividades como unidades básicas y de programación dentro de la clase. Las caracteriza como elementos esenciales de la metodología por ser conductas que se producen en un contexto controlado, en unos límites espaciales y temporales concretos, en un medio y con unos recursos determinados, con arreglo a un patrón definido de lo que se ha de realizar y por medio de la interacción entre los elementos físicos y las pautas de conducta.

Llobera (1995), para distinguir entre “actividad” y “ejercicio”, se basa en la diferencia entre un saber declarativo (conocimientos que están en la memoria profunda y que se guardan porque son significativos) y un saber procedimental (conocimientos que permiten poner en práctica lo que sabemos). Las actividades son solo una parte del proceso de aprendizaje de las formas de una lengua o de la literatura y este aprendizaje se percibe como un cúmulo de procesos psicológicos y de acciones, gestionadas autónomamente, en muchos casos, por los estudiantes.

En el campo que nos compete, la enseñanza de la lengua y la literatura, y tomando como referente la perspectiva comunicativa, Nunan (1996) revisa varias definiciones de “tarea” e indica que todas ellas coinciden en que la realización de tareas lleva consigo un uso comunicativo, en el que interés se centra más en el significado que en la estructura lingüística o literaria. Las actividades, en cambio, son elementos que pueden derivarse de una tarea, ya que especifican qué debe hacer el estudiante exactamente con la información obtenida de entrada, punto de arranque de una tarea. Son tres los criterios que propone para caracterizar las actividades: a) autenticidad (del material y de las actividades en sí); b) adquisición y uso de habilidades; c) orientación hacia la corrección o hacia la fluidez.

Núñez (2002, pp. 117), quien nos ayuda a rescatar las propuestas teóricas de los autores aquí mencionados, sitúa la diferencia entre los tres términos en los siguientes términos:

- Ejercicio: componente de una actividad, un paso en el desarrollo de esta, con el objetivo de afianzar un contenido específico. Se trata de un tipo de trabajo más mecánico y restringido, una ejercitación (de una estructura gramatical, por ejemplo).

- Actividades: conjuntos complejos de acciones (ejercicios, interacciones, explicaciones, negociación, etc.), que ponen en juego mecanismos cognitivos más complejos. Por medio de ellas toman forma los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que, tanto las actuaciones del profesorado como las del alumnado, pueden considerarse actividades.
- Tareas: proyectos de trabajo de larga duración y de elaborada estructuración que pueden abarcar multitud de actividades y de ejercicios, “un conjunto de actividades prolongadas en el tiempo, que desencadenan procesos cognitivos y comunicativos, dirigidos al aprendizaje de la lengua y la literatura, integradores de cultura, y diseñadas con objetivos, estructuras, esquemas de actuación y evaluación” (Hernández & Sepúlveda, 1993, citado por Núñez, 2002, p. 117).

Con respecto a la selección de las tareas y actividades en los programas para la enseñanza de la lengua y la literatura, ha de tenerse en cuenta la atención a los diversos ritmos de aprendizaje y los distintos intereses comunicativos de los discentes.

Nos basamos, una vez más, en el trabajo de Núñez (2003, pp. 129 y ss.) para establecer los criterios que han de barajarse a la hora de diseñarlas:

- Abundantes y variadas, para permitir al docente seleccionarlas, ordenarlas o distribuirlas según el tipo de contenido de que se trate, según los objetivos perseguidos o según las necesidades de la programación.
- Seleccionadas y ordenadas según el nivel de dificultad en relación con las capacidades y necesidades comunicativas de cada estudiante y según los objetivos propuestos.
- Adaptables a agrupamientos²⁷ variados para introducir, como parte de la misma actividad, el proceso de discusión y elaboración del plan de trabajo, esto es, abundantes interacciones de distinto tipo entre alumnado y profesorado y de los alumnos/as entre sí. “Las tareas en grupos reducidos, que tienen como fin la resolución de problemas por medio del intercambio de información entre los participantes, son las más eficaces para la enseñanza comunicativa de la lengua”. (p. 129)
- Atención a los distintos ritmos de aprendizaje, facilitando al docente posibilidades reales de atender la diversidad que va a encontrar en el aula. Las

²⁷ El tipo de agrupamiento debe ir indicado en cada actividad, si bien en cualquier situación ha de potenciarse la gestión autónoma del aprendizaje por parte del alumnado a través del lenguaje.

actividades propuestas presentarán distinto grado de dificultad y podrán, incluso, fragmentarse, en tareas más sencillas.

- Consideraciones sociolingüísticas, con la inclusión de textos orales y escritos de distintas variedades sociales, geográficas, situacionales, etc., en pro de la diversidad. De esta forma podrá acercarse al alumnado al dominio de registros progresivamente más formales y a textos más abstractos y difíciles, pero siempre a partir de su propia modalidad de uso.
- Revelación de estereotipos sexistas, racistas, etc., en el uso de las lenguas y la literatura.
- Formulación, por escrito u oralmente, en un estilo dinámico, sobre el cómo deberán llevarse a cabo, los materiales necesarios, los fines perseguidos, etc.
- Dimensión extrínseca de proyección hacia la vida real, “tanto por las situaciones reales que se utilizan como base, como por la reflexión que constantemente hay que potenciar respecto a los beneficios sociales y personales de manejar correctamente la lengua oral y escrita” (p. 130).
- Implicación de la investigación, la manipulación y la experiencia directa para facilitar el aprendizaje y, por supuesto, la motivación.
- Relación intrínseca con la evaluación del desarrollo del trabajo y de los resultados obtenidos para que el alumnado se implique en su proceso de aprendizaje. Ha de evaluarse además el rendimiento didáctico de cada actividad o tarea (consecución de los objetivos propuestos, situaciones de aprendizaje generadas, variedad de intercambios, coherencia con el resto de la secuencia, etc.).
- Armonía entre las distintas capacidades discursivas: comprensivas y expresivas, orales y escritas.
- Tratamiento conjunto de conceptos, procedimientos y actitudes y enfoque interdisciplinar²⁸.
- Integración entre los diversos códigos (verbales, icónicos, musicales) y soportes distintos que permitan acceder a múltiples posibilidades de comunicación²⁹.
- Adquisición de contenidos nuevos y consolidación de contenidos anteriores del área, para garantizar el enfoque comunicativo e instrumental de esta.

²⁸ No olvidemos la naturaleza dual de la lengua que es, al mismo tiempo, objeto e instrumento de aprendizaje, es decir, instrumento de comunicación e instrumento del pensamiento y, por ende, de acceso al conocimiento.

²⁹ Para favorecer la comprensión y expresión de textos que utilicen códigos y soportes de distinta naturaleza, los materiales han de ser heterogéneos: cómic, prensa, cine, imagen fija, etc.

- Tipología textual abundante y variada.
- Combinación del uso de la lengua con la reflexión sobre los usos en grados de profundidad distintas según la etapa o el nivel educativo. Las actividades que exigen pensar sobre la naturaleza de la lengua resultan más complejas que aquellas que únicamente implican su uso.
- Carácter sugerente, lúdico y motivador. Deben ser incluidas al hilo de los contenidos, no solo para facilitar la adquisición de estos, sino para que los estudiantes no las perciban como los tradicionales ejercicios que hay que hacer después de estudiar un tema. “Es tarea del profesorado de lenguas transmitir a su alumnado el amor por las palabras, así como la capacidad para disfrutarlas y para asombrarse de sus posibilidades” (p. 131).

Con la asunción de estos criterios, perfilamos un modo de concebir no solo la educación lingüística y literaria, sino también nuestra labor docente. Este protagonismo atribuido a las actividades revela que las tareas de diseño y desarrollo de programas de enseñanza-aprendizaje trascienden su dimensión técnica y configuran un proceso de investigación en la acción que revierte en la mejora de la práctica y en la cualificación profesional de los docentes. De esta forma el profesor se convierte en diseñador de sus propios materiales y no en gestor de los que otros han diseñado por él. Formula hipótesis cuya factibilidad va a encontrar en el aula su campo de ensayo, de error o de acierto y, a partir de ahí la oportunidad de obtener propuestas de mejora.

Entre el contenido de los programas —cuyo enfoque debería ir de lo particular a lo general y no de lo general a lo particular, y cuyo contenido debería derivar, en lo posible, del propio profesorado—, la práctica —que debe considerarse como actividad investigadora y aprendizaje permanente—y la formación del profesorado se establece un constante flujo de ida y vuelta en el que las tareas o actividades ocupan un lugar primordial por su importancia para la práctica y porque se tornan en puerta de acceso a otras áreas de la planificación curricular, de aplicación y de evaluación (Núñez, 2002, p. 133).

Solo de esta forma podremos elevar la enseñanza de la lengua y la literatura a la noble condición que se merece y en este cometido la responsabilidad reside en el docente, encargado de convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en una oportunidad a su servicio para demostrar que, aunque difícil, es plausible.

Monterio, Íñiguez y Zurita (2000, p. 129) proponen una relación de actividades, entre las que el docente puede seleccionar las más adecuadas a los objetivos propuestos y los contenidos seleccionados en cada momento, según la metodología articulada:

Tabla 4
Relación de actividades con contenidos

CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Comprensión	Seleccionar y organizar las ideas más importantes de un texto oral o escrito.
Expresión	Hablar o escribir para exponer ideas, conceptos, opiniones. Narrar, describir, referir e interpretar oralmente de forma expresiva y componer creativamente textos poéticos, narrativos y dramáticos. Dramatizar situaciones reales o inventadas.
Motivación	Establecer relaciones con los conocimientos previos y comprender su necesidad de aprendizaje.
Reflexión	Pensar de forma razonada, a partir de los propios usos lingüísticos, sobre los mecanismos que rigen el uso de la lengua en distintas situaciones de comunicación y con distintas finalidades comunicativas.
Observación	Percibir las características textuales de distintas tipologías, así como los rasgos de la macroestructura y microestructura de estos.
Síntesis	Obtener conclusiones relevantes de las ideas expuestas por el docente o fuentes consultadas.
Creación	Escribir, manipular o inventar textos de distinta tipología y género, con diversas finalidades, observando las características y convenciones propias de estos.
Interpretación	Ofrecer opiniones razonadas y críticas sobre textos leídos u oídos.
Aplicación	Usar, de forma adecuada, los conocimientos lingüísticos adquiridos en situaciones reales y diversas de comunicación.
CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Investigación	Indagar sobre temas de interés, consultando fuentes diversas para la recogida de la información (diccionarios, enciclopedias, monografías, etc.), poniendo en práctica técnicas de trabajo (subrayado, resumen, esquemas, etc.) y tratando la información de forma personal para extraer conclusiones individuales y personalizadas.
Memorización	Retener en la memoria y recordar conceptos gramaticales (clases de palabras, tiempos verbales, reglas ortográficas, etc.), datos (nombres de autores/as, títulos de obras, etc.)
Evaluación	Detección de ideas previas, progreso y final del proceso de aprendizaje para observar los progresos conseguidos.

Nota. Adaptación de Montero, Íñiguez y Zurita(2000, p.129)

2.9.8.5. Evaluación

La evaluación responde a varias cuestiones: para qué, cuándo, cómo y a quién evaluar.

a. Concepción sobre la evaluación

La evaluación debe ser entendida como la reflexión crítica sobre los componentes y los intercambios en el proceso didáctico, con la finalidad de determinar cuáles están siendo o han sido los resultados y poder tomar las decisiones más adecuadas para la consecución de los propósitos educativos proyectados.

Se puede considerar que la evaluación cumple la doble vertiente de actuar como instrumento didáctico de carácter formativo y como medio de investigación, dado que no se trata solo de medir la asimilación de contenidos por parte del discente, sino de servir como medio de “control” del desarrollo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto a la valoración de todos los elementos que intervienen y las fortalezas y debilidades en la praxis educativa.

Prado (2011, p. 98) distingue dos funciones para la evaluación:

1. Permitir un ajuste pedagógico a las características individuales de los estudiantes, mediante el conocimiento de su situación de partida (evaluación inicial) y determinar cuáles son sus progresos y dificultades a lo largo del proceso, con el fin de establecer la ayuda pedagógica necesaria (evaluación formativa).
2. Determinar el grado en el que se han conseguido las intenciones educativas (evaluación sumativa) y si el proceso se ha desarrollado de forma adecuada.

Sobre las diversas concepciones que acerca de la evaluación tienen los docentes de Educación Primaria y Secundaria se centraron los trabajos de Brown, 2004; Harris y Brown, 2009; que resumen en tres tales concepciones:

- La evaluación como mejora, comprendida como una actividad que proporciona información útil para la transformar la práctica docente, así como el aprendizaje de los estudiantes.
- La evaluación como instrumento de rendición de cuentas del propio estudiante, considerada como el momento en el que estos demuestran sus aprendizajes y el grado de consecución de los objetivos planteados.
- La evaluación como un proceso irrelevante, concibiendo la evaluación como un proceso poco útil para el aprendizaje ya que solo sirve para calificar y clasificar al alumnado, lo cual afecta a su autoconcepto y no ayuda a su aprendizaje.

Por ello, es importante conocer las ideas implícitas que tienen profesorado y estudiantado acerca de la evaluación, dado que de ello dependerá la práctica profesional (Hidalgo y Murillo, 2017).

La investigación sobre las concepciones de los docentes sobre la evaluación es fundamental para comprender la complejidad del proceso de enseñanza- aprendizaje (especialmente de la práctica evaluativa). A pesar de que numerosos investigadores son conscientes de la importancia de la relación entre la evaluación, las concepciones y la práctica, aún sigue siendo un campo de estudio en el que se ha profundizado insuficientemente. Es evidente que tales concepciones no siempre se traducen en una práctica evaluativa concreta. Así, concebir la evaluación como mejora de la evaluación no supone llevar a cabo una práctica evaluativa con el mismo fin, especialmente porque las políticas educativas, las directrices del centro educativo y las evaluaciones externas dirigen la evaluación desarrollada en el aula. Esto se traduce en una clara brecha entre concepciones previas y práctica evaluativa, siendo fundamental ir estrechando esa diferencia. (Hidalgo & Murillo, 2017, p. 122).

b. Tipos de evaluación

Cuando los autores/as reflexionan sobre los distintos tipos de evaluación, sobresalen, entre los conceptos más clásicos: evaluación inicial, evaluación continua, evaluación final, evaluación diagnóstica, evaluación formativa, evaluación sumativa, evaluación cuantitativa, evaluación cualitativa, evaluación observacional, evaluación experimental, evaluación objetiva, evaluación subjetiva, autoevaluación, coevaluación ³⁰ Como conceptos más innovadores en la literatura internacional, de gran interés desde el punto de vista pedagógico, despuntan: evaluación alternativa, evaluación formadora, evaluación para el aprendizaje, evaluación auténtica, evaluación integrada, evaluación orientada al aprendizaje. Cada uno de estos últimos títulos aporta matices significativos a la forma de entender la evaluación educativa, no obstante, creemos que la mayor parte de sus planteamientos ya están recogidos en el concepto de “evaluación formativa”, entendido en un sentido amplio.

Casanova (2016, p. 99) diferencia los tipos de evaluación según su funcionalidad, temporización, destinatarios e instrumentos utilizados:

³⁰ Cfr. Álvarez-Méndez, 1993, 2000, 2001, 2003; López-Pastor, 2006; Santos-Guerra, 1993, 2003.

Tabla 5

Tipos de evaluación

¿Para qué evaluar?	Según su funcionalidad	• <i>Formativa</i>: evaluar el proceso y mejorarlo • <i>Sumativa</i>: evaluar el proceso final
¿Cuándo evaluar?	Según su temporización	• <i>Inicial</i>: al comienzo del proceso • <i>Procesual</i>: a lo largo del proceso • <i>Final</i>: al término de éste
¿A quién evaluar?	Según a quién se aplica	• <i>Al alumno</i>, para valorar el progreso • <i>Al profesor</i>, para valorar su eficacia • <i>Al proceso</i>, para valorar la adecuación de los elementos curriculares
¿Cómo evaluar?	Según los instrumentos empleados	• <i>Recogida y análisis de información</i>: observación, cuestionarios, triangulación, fichas personales • <i>Reflejo de los resultados</i>: listas de control, escalas de valoración, diarios de clas

Nota. Adaptación de Casanova, 1995, p. 67-68

b.1. Evaluación formativa

La evaluación formativa (*Formative Assesment*) hace referencia a todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Permite la autorregulación de los aprendizajes para que estos tengan el carácter de significativos y puedan ser aplicados en la vida práctica. Azevedo (2007); Pintrich, Smith, García y McKeachie (1993); Schunnk, (2004), citados por Zambrano, Albarrán y Salcedo (2018) se refieren a la autorregulación del aprendizaje como el conjunto de acciones cognitivas y metacognitivas que realiza un sujeto para sistematizar conductas, afectos y estrategias de aprendizaje, con el propósito consciente e intencional de lograr conocimientos y desarrollar habilidades. Es el propio estudiante el que establece sus objetivos de aprendizaje, selecciona las estrategias que considera más convenientes para lograr un aprendizaje significativo, a partir de su propia motivación y creación.

Este tipo de evaluación es parte de los currículos abiertos, encaminados a orientar los procesos del saber hacer y el saber ser en donde los estudiantes se convierten en el centro de atención. No está orientada al producto, sino al proceso. Fernández (2017), considera que los “contenidos, metodología y evaluación son indisociables en un

currículo de procesos, de ahí que la evaluación formativa se asocie a los currículos procesuales, abiertos, cíclicos, centrados en el alumno, currículos donde el camino, el método, el proceso son realmente la clave del éxito” (p. 38).

En las últimas décadas, algunos autores están utilizando el concepto de evaluación orientada al aprendizaje (Learning-oriented Assessment)³¹ como superador del concepto clásico de “Formative Assessment”. Sus defensores destacan la implicación de tres condiciones: a) plantear tareas de evaluación auténticas y ajustadas a los propósitos; b) implicar a los estudiantes en el proceso de evaluación; c) dar retroalimentación con perspectiva de futuro y posibilidades de mejora reales.

La evaluación para el aprendizaje (Assessment for learning)³², muy próxima a la anterior, está orientada a mejorar el aprendizaje del discente, en vez de estarlo al mero control de este y su calificación. Es una concreción muy específica y parcial del concepto de evaluación formativa, dado que se centra exclusivamente en el aprendizaje del alumnado.

b.2. Evaluación formadora

La evaluación formadora busca generar procesos sistemáticos de autorreflexión sobre el propio aprendizaje, de forma que, poco a poco, sea el alumnado el que desarrolle un mayor control sobre sus propios procesos de aprendizaje. Se busca que el alumnado sea consciente de cómo aprende y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo. Por tanto, hace referencia al desarrollo de destrezas metacognitivas de carácter regulador. Comparte, en este sentido, muchas de las características señaladas para la evaluación formativa y para la evaluación orientada al aprendizaje³³.

b.3. Evaluación auténtica

El concepto de evaluación auténtica (*Authentic Assessment*) es utilizado cada vez con mayor frecuencia (Biggs 2005; De Miguel, 2005a, 2006b; Dochy, Segers & Dierik, 2002; Cano-García, 2005; Torrance, 1994; Veal, 1988) y se emplea para hacer referencia al hecho de que las técnicas, instrumentos y actividades de evaluación estén claramente aplicados en situaciones y contextos que propicien contenidos reales

³¹ Cfr. Carless, 2007; Carless, Joughin & Mok, 2006.

³² Cfr. Biggs, 2005; Black McCornick, James & Pedder, 2006; Bonsón & Benito, 2005; Brown & Glsner, 2003; Dochy & McDowell, 1997; Gibbs, 2003; Knight, 1995; Marshall & Drummond, 2006; Taras, 2002.

³³ Boud y Falchikok (2006) hablan de “evaluación orientada al aprendizaje” para referirse a estos mismos procesos de desarrollo de capacidades de autorregulación en el propio aprendizaje y de aprendizaje a lo largo de la vida.

de aprendizaje en oposición a las circunstancias puntuales y artificiales de evaluación, alejadas de la práctica real o de la aplicación real de dichos conocimientos. Este tipo de evaluación cumple tres tipos de preceptos (Desrosiers, Genet-Volet & Godbout, 1997): a) está integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje; b) comparte el proceso de evaluación con el alumnado; c) da más importancia a una evaluación con una clara orientación formativa.

Tras una revisión de la literatura que versa sobre la evaluación auténtica, podemos reunir las siguientes características principales:

- Emplea múltiples técnicas e instrumentos, para poder evaluar diferentes capacidades y competencias en situaciones reales o que tengan transferencia con la vida real fuera del aula.
- Se centra en la evaluación de aprendizajes verosímiles, aplicables en la vida real. No se limita al simple control del conocimiento adquirido, sino también a cómo es aprendido y aplicado en situaciones reales.
- Utiliza, de forma regular y sistemática, la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Evalúa tanto el producto como la calidad del proceso y otorga la posibilidad de compartir la responsabilidad de la evaluación con el estudiante, logrando que este se implique más en su propio proceso de aprendizaje. El alumnado sabe cómo va a ser evaluado, lo que mejora su interés y motivación.
- Necesita emplear más tiempo para planificarla y llevarla a cabo.

b.4. Evaluación integradora

El concepto de evaluación integrada (*Integrated Assessment*) guarda una estrecha vinculación con el de evaluación auténtica, hasta el punto de poder concebirse como una de sus características. Refuerza la idea de que la evaluación debe estar integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, formando parte de manera continua y habitual. Es el planteamiento opuesto a la tradición educativa de evaluar de forma preferentemente de forma puntual, mediante exámenes, pruebas, test, etc. La evaluación integrada apuesta por que las propias actividades de aprendizaje, que se llevan a cabo en el aula de forma habitual, sean las que generen procesos de evaluación formativa y den la suficiente información para facilitar la calificación final sin necesidad de pruebas específicas puntuales. Por consiguiente, este concepto de evaluación también está relacionado con los conceptos de evaluación formativa,

evaluación orientada al aprendizaje y evaluación continua, así como con el uso del portafolio y la implicación del estudiantado en los procesos de evaluación³⁴.

b..5. Evaluación alternativa

La evaluación alternativa se corresponde con las técnicas y métodos de evaluación que pretenden superar la metodología tradicional basada en la simple realización de pruebas y exámenes, con la finalidad única o principal de calificar. Existen numerosos debates sobre la delimitación exacta de este concepto y hay quienes consideran sinónimos términos como evaluación auténtica o evaluación innovadora³⁵.

A continuación, se recogen en una tabla los distintos tipos de evaluación más innovadores que distinguimos en estas páginas:

Tabla 6

Nuevos tipos de evaluación del aprendizaje

TIPO	PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS
Evaluación formativa	Proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Triple finalidad: a) Que el alumnado aprenda más. b) Que el profesorado mejore su práctica docente. c) Poder mejorar sobre la marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es llevada a cabo durante el trimestre, semestre o curso académico.
Evaluación para el aprendizaje	Debe estar claramente orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado, en vez de estarlo al mero control de este y su calificación. Hay quienes lo consideran equivalente al término “evaluación formativa”.
Evaluación orientada al aprendizaje	Hace referencia al desarrollo de capacidades de autorregulación del propio aprendizaje a lo largo de la vida. Está fuertemente relacionado con la participación del estudiante en los procesos de evaluación y con el desarrollo de procesos y situaciones de evaluación auténtica.
Evaluación formadora	Promueve la autorreflexión y el control sobre el propio aprendizaje. Se busca que el estudiante sea consciente de cómo aprende y qué tiene que realizar para seguir aprendiendo. Hace referencia al desarrollo de destrezas metacognitivas de carácter regulador.
Evaluación auténtica	Las técnicas, instrumentos y actividades de evaluación deben estar claramente aplicadas en situaciones, actividades y contenidos reales de aprendizaje, o claramente relacionados con competencias profesionales. Se opone a las situaciones puntuales y artificiales de evaluación, alejadas de la práctica real.
Evaluación integrada	Los sistemas y procesos de evaluación deben estar integrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, formando una parte lógica de

³⁴ Cfr. López-Pastor, 1999, 2006, 2009.

³⁵ Cfr. Dochy, Segers & Dierik, 2002; Knight, 1995; Lorente & Kirk, 2013; Zhu (1997).

este, no un simple apéndice final con la única pretensión de calificar. Las propias actividades de aprendizaje deben formar parte de los procesos de evaluación, sin necesidad de realizar tantas pruebas, como suele ser habitual.

TIPO	PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS
Evaluación integrada	Algunos autores consideran que debe suponer la integración del alumnado en los procesos de evaluación que se desarrollan en el aula.
Evaluación alternativa	Técnicas y métodos de investigación que intentan superar a la metodología tradicional, basada en la simple realización de exámenes y pruebas, con la única finalidad de calificar.

c. Participación del alumnado en el proceso de evaluación

Como hemos podido comprobar, a propósito de la tipología de evaluación distinguida, todas las tendencias más recientes abogan por elevar al estudiante como protagonista del proceso. Veamos de qué forma puede canalizarse este protagonismo a partir de los nuevos términos manejados: autoevaluación, coevaluación, evaluación compartida, autocalificación, calificación dialogada.

c.1. Autoevaluación

La autoevaluación (*Self-Assessment*) es la evaluación —individual o grupal³⁶— que una persona realiza de sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal. Normalmente esta designación se utiliza para referirse a la autoevaluación del alumnado, pero también puede trasladarse a la autoevaluación del profesorado en pro del perfeccionamiento profesional.

c.2. Coevaluación

El concepto de coevaluación (*Peer-assessment*) se suele utilizar habitualmente para referirse a la evaluación entre pares, entre iguales. Su empleo en la literatura especializada suele limitarse a la evaluación entre estudiantes. Cuando un docente evalúa a otro compañero/a, normalmente dentro de procesos de formación permanente del profesorado o investigación educativa, no suele usarse este término, sino conceptos como “profesor-observador”, “amigo crítico” u “observador externo”. Al igual que ocurre con la autoevaluación, si las actividades de aprendizaje son de carácter grupal, los procesos de coevaluación también pueden y deben ser grupales.

³⁶ Cuando las actividades sean de carácter grupal y/ o colaborativo, lo coherente es que el proceso de autoevaluación sea también grupal.

De hecho, sería conveniente valorar tanto los aspectos grupales como las aportaciones individuales de cada miembro del grupo (Álvarez Valdivia, 2008).

c.3. Evaluación compartida

Con evaluación compartida (*Co-assessment*³⁷) nos referimos a los procesos dialógicos que mantiene el profesorado con su estudiantado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza- aprendizaje. Estos diálogos pueden estar relacionados con procesos previos de autoevaluación y/o coevaluación, así como con procesos paralelos o complementarios de autocalificación y calificación dialogada. Aunque es una etiqueta mucho menos utilizada en la literatura especializada frente a los más comunes de autoevaluación o coevaluación, Hargrevas (2007) defiende su validez y la estrecha relación con el aprendizaje colaborativo.

Salinas (2002) emplea evaluación compartida para referirse a la puesta en común y coordinación entre el profesorado de un centro sobre los sistemas de evaluación usados en sus materias, el conjunto de criterios, etc. Para él es muy importante promover la evaluación compartida entre docentes en los centros, puesto que contribuirá a poner sobre la mesa criterios y juicios de valor relacionadas con la educación y no tan constreñidos a la mera instrucción y control.

López-Pastor (2006, 2009, 2012), en cambio, habla de evaluación compartida para referirse a las dinámicas dialógicas y evaluativas realizadas con el alumnado sobre su proceso de aprendizaje. Suponen una comunicación individual con cada alumno, aunque en repetidas ocasiones este tipo de conversaciones evaluativas son también grupales, colectivas, tanto en lo que afecta a cuestiones genéricas de los trabajos, como en las tutorías en que se revisan los trabajos por pequeños grupos. Así, existen en una misma materia, tres vías principales, complementarias entre sí, para llevar a cabo una evaluación compartida: a) individual; b) por grupos de trabajo y c) por asamblea (todo el grupo-clase).

Las confusiones con el empleo del concepto co-evaluación son muy frecuentes. Aunque tradicionalmente ha sido utilizado con el significado de “evaluación entre iguales”, algunos docentes universitarios han realizado una traducción literal del término inglés “Co-assessment”, utilizando el término “coevaluación” con el significado

³⁷ El término inglés no tiene el mismo significado que nosotros le otorgamos, sino más bien alude a las labores de tutorización, revisión y control por parte del docente sobre los procesos de autoevaluación y/ o coevaluación del alumnado de cara a la calificación final del trabajo, llegando incluso a identificar este término con los de “collaborative assessment” y “cooperative assesment”.

de “evaluación colaborativa”. Esta situación está generando una confusión terminológica en los congresos y publicaciones especializadas, dado que un mismo término se está utilizando con dos significados diferentes. Una posible solución sería dejar de utilizar el término de “coevaluación” y utilizar los términos “evaluación entre iguales” o “evaluación colaborativa”, en función de a qué tipo de evaluación nos estamos refiriendo realmente. (López-Pastor, 2017, p. 44).

c.4. Autocalificación

Con autocalificación (*Self-mark*) se denomina el proceso a través del cual cada alumno/a fija la calificación que cree merecer. Aunque hay muchas formas de llevar a cabo este proceso, se requiere en cualquier caso que existan unos criterios de calificación claros y públicos desde el principio del proceso de aprendizaje. Este tipo de diálogos y acuerdos previos con el alumnado sobre los criterios de calificación suelen formar parte de procesos más amplios de negociación curricular.

c.5. Calificación dialogada

La calificación dialogada (*Dialogic mark*) viene derivada de la necesidad de poner calificaciones al final de cada trimestre o cuatrimestre y cada curso. Hay autores (López-Pastor, 2017) que se oponen a este tipo de calificación y creen que deberían llevarse a cabo en aquellas situaciones en las que son estrictamente necesarias, esto es, al final de cada trimestre en primaria y secundaria y al final de cada cuatrimestre en la universidad. En educación infantil no sería necesario llevar a cabo procesos de autocalificación ni calificación dialogada, ya que en esta etapa no existen las calificaciones, pero sí puede resultar muy interesante realizar procesos de evaluación compartida.

Ofrecemos un resumen de los conceptos que hemos esbozado con respecto a la participación del alumnado en la evaluación (Tabla 7).

Tabla 7

Posibilidades de participación del estudiante en el proceso de evaluación

TIPO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES
Evaluación compartida	Procesos de diálogo mantenidos entre el docente y el alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los diálogos (que pueden ser individuales o grupales) suelen estar basados o relacionados con procesos previos de autoevaluación y/o evaluación entre iguales.
Autocalificación	Proceso a través del cual cada estudiante fija la calificación que cree merecer, normalmente tras un proceso previo en el que el docente acuerda con él ciertos criterios.
Calificación dialogada	Proceso por el cual alumnado y docente dialogan sobre la calificación definitiva y acuerdan, en relación con los criterios de calificación previamente establecidos. Puede ser individual, en pequeños grupos o en gran grupo.
Autoevaluación	Evaluación, individual o grupal, que una persona o grupo realiza sobre sí misma o sí mismo, o sobre un proceso y/o resultado personal o grupal. Puede ser del alumnado o del profesorado.
Coevaluación o Evaluación entre iguales	En el escenario español, donde sobresale una inevitable confusión terminológica, se ha utilizado el concepto de “coevaluación” para referirse a la evaluación entre iguales. Puede ser individual (actividades de aprendizaje individuales) o colectiva (actividades en grupo). En las segundas, suele ser conveniente valorar tanto los aspectos grupales como los que cada individuo aporta al trabajo grupal (evaluación intragrupo).

d. ¿Cómo evaluar desde un enfoque competencial?

Tras conocer la tipología de evaluación existente, sus fines y características, es el momento de dilucidar qué enfoque seguir. López-Pastor (2017, p. 46) advierte que aún prevalece en el sistema educativo (en todos los niveles) el concepto de evaluación como sinónimo de calificación y, casi siempre, de calificación cuantitativa y no cualitativa, que, al menos, paliaría algo. Según el autor, ello se debe a:

1. El peso de la tradición y del paso por el sistema escolar. Todos (profesorado y alumnado) estamos habituados a un sistema de evaluación calificativo y cuesta adaptarse a otro que no sea igual. Ello hace que, en enseñanza secundaria y universidad, continúe la tendencia y se reproduce así algo que está asumido y se conoce bien, aunque no resulte óptimo.

2. Las funciones ocultas y tendenciosas de la evaluación: control del aula, selección social —a través del éxito o fracaso—, exclusión —fracaso y abandono—. Hay varios factores culturales asociados a estas funciones sociales (lenguaje, valores, rutinas, etc.), pero el mecanismo que las manifiesta de forma contundente es la calificación. El aprobado o el suspenso se convierte en el instrumento por el que estas funciones sociales de la escuela se certifican y ejecutan (ser un fracasado o ser una persona de éxito)³⁸.

Como soluciones a esta problemática, López-Pastor (2012) habla de:

1. Puede y debe haber evaluación sin calificación. “Precisamente cuando la utilizamos así es cuando tiene un mayor valor formativo y ayuda a nuestro alumnado a aprender más” (p. 47).
2. Tener muy claro que la base legal apoya al profesorado que quiere llevar a cabo en el aula una evaluación formativa y compartida y no a los que se empeñan en reproducir modelos de evaluación tradicional heredados. El hecho de que sean mayoría los que reproducen los sistemas tradicionales de evaluación-calificación, por una excesiva influencia de la tradición y por una mala formación inicial y permanente, no significa que la ley les ampare. Esta es otra de las muchas paradojas que actualmente existen en educación.

El reto está en cambiar nuestro pensamiento más profundo sobre qué es la evaluación educativa y cómo utilizarla. Dicho cambio afectará a nuestras creencias personales, nuestras convicciones, nuestras costumbres. Se trata, por tanto, de un cambio de construcción cultural que es lento y complejo. Dochy, Segers y Dierick (2002) anuncian que el reto más importante de nuestros sistemas educativos es pasar de una “Cultura del examen” a una “Cultura de la evaluación”, entendiendo por esta última una evaluación formativa, encaminada a mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado y a favorecer su implicación en los procesos evaluativos.

Cuando hablábamos de la evaluación formativa, hablábamos de sus bondades, no obstante, aunque la pongamos en práctica diariamente, al final de cada trimestre y cada año estamos obligados a calificar. López-Pastor (2017) orienta en este cometido partiendo de un conocimiento técnico y profesional, además del desarrollo y mejora de las competencias docentes:

³⁸ En este sentido, es recomendable el libro de Álvarez-Méndez (2000), *Evaluar para aprender, calificar para excluir*, de la editorial Morata, en el que se reflexiona sobre estos procesos y sus consecuencias.

1. Ser consciente de que la calificación supone una serie de implicaciones personales y sociales. El sistema de calificación que se establezca suele condicionar el comportamiento, las estrategias, el esfuerzo y la forma de enfocar el aprendizaje de nuestro estudiantado. Por ello, muchos autores estiman que toda innovación docente que no tenga en cuenta el sistema de evaluación y calificación está condenada al fracaso. El sistema de calificación utilizado puede reforzar el proceso de enseñanza o quebrarlo. Por tanto, es muy importante pensar de forma cuidadosa cómo hacerlo.
2. Es necesario conseguir una coherencia, lo más elevada posible, entre los siguientes elementos curriculares: a) competencias, objetivos o finalidades de aprendizaje; b) actividades de aprendizaje; c) sistemas de evaluación formativa para mejorar el aprendizaje; d) peso de tales actividades de aprendizaje en la calificación trimestral y anual.
3. Para obtener un funcionamiento eficaz de estos sistemas, es muy importante que, en los primeros días de clase, se establezcan unos criterios claros y públicos. Es importante que tales criterios estén consensuados con el estudiante, hecho que suele ayudar a que este se implique más en su proceso de aprendizaje. Dichos criterios tendrán que recordarse tantas veces cuantas sea necesario.

A partir de estos planteamientos, para dar el salto de una evaluación formativa a una calificación final, habría de:

1. Asignar porcentajes de calificación a cada tipo de actividad de aprendizaje (producción) o evaluación planificada (cuaderno, prácticas, trabajos, ensayos, informes, pruebas, exámenes, etc.). Es muy importante detallar de forma clara los criterios para la evaluación y calificación de cada actividad. Todas las evidencias acumuladas durante el trimestre o cuatrimestre o semestre se recopilan en un portafolio o carpeta, que sirve para aterrizar en la calificación al finalizar el trimestre.
2. Utilizar escalas graduadas de calificación. Se precisa detallar de forma clara los criterios que han de cumplirse en cada grado de calificación (qué ha que haber hecho para un aprobado, qué para un notable, qué para un sobresaliente).

Para que las propuestas que venimos esbozando sean factibles, necesitamos un elemento fundamental: la formación del profesorado. Es difícil que un docente pueda poner en práctica en el futuro sistemas y procesos de evaluación formativa y compartida si no los ha vivido y experimentado durante su formación inicial. Esto es

aún más importante cuando toda nuestra formación actual está enfocada al desarrollo de competencias profesionales.

López-Pastor, Manrique y Vallés (2011) ponen de manifiesto que los estudios de Grado parecen haber generado cambios significativos en los procesos de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. Entre tales cambios sobresalen:

1. Ofrecer al estudiante diferentes vías de aprendizaje y evaluación, con prioridad a la vía de evaluación continua.
2. Diversificar el sistema de calificación del aprendizaje del alumnado. El examen pierde mucho peso frente al resto de evidencias y actividades³⁹.
3. Promover la participación del discente en el proceso de evaluación (autoevaluación, evaluación entre iguales y/ o evaluación compartida).

Los resultados son constatados por Palacios y López (2013) en el estudio realizado sobre las diferentes tipologías de profesorado universitario, en función de si están desarrollando sistemas de evaluación formativos y compartidos (profesorado innovador), si siguen reproduciendo modelos tradicionales (profesor tradicional) o si están introduciendo algunos cambios, pero de forma paulatina y en convivencia con los tradicionales (profesorado ecléctico).

Lamentablemente, los primeros están todavía en minoría, aunque la tendencia a adoptar los nuevos sistemas de evaluación es cada vez mayor sobre todo teniendo en cuenta que estos garantizan un mayor rendimiento académico y una disminución de los niveles de fracaso y abandono⁴⁰.

Entre las ventajas recopiladas por López-Pastor (2006, 2009) con respecto a la evaluación formativa podemos citar:

- Suele mejorar considerablemente la motivación e implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje.
- Ayuda a corregir las lagunas y problemáticas surgidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permite mejorar dicho proceso.
- Constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma.

³⁹ Concretamente, en la Normativa sobre Evaluación de la Universidad de Granada ninguna de las pruebas utilizadas en la evaluación podrá tener un valor superior al 70%.

⁴⁰ Cfr. Fraile-Aranda, López-Pastor, Castejón & Romero-Martín, 2013; Panadero, Alonso-Tapias & Huertas, 2012; Panadero, Alonso-Tapias & Reche, 2013; Panadero & Jonsson, 2013; Romero-Martín, Fraile-Aranda, López-Pastor & Castejón-Oliva., 2014.

- Es la forma de evaluación más lógica y coherente cuando la docencia se basa en sistemas de aprendizaje dialógico y/o en los modelos centrados en el aprendizaje del estudiante y en el desarrollo de competencias.
- Facilita el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y la autocrítica.
- Desarrolla la responsabilidad y autonomía del alumnado en los procesos de aprendizaje, con lo que adquiere un gran potencial de cara al desarrollo de estrategias de aprendizaje permanente.
- Suele mejorar el rendimiento académico, como efecto lógico de las ventajas enunciadas anteriormente.

Siguiendo el diseño de López-Pastor (2017), avalado por su experiencia de más de veinte años, para conseguirlo, es imprescindible la distinción de tres pasos:

1. Elaboración de unos criterios de calidad educativa.
2. Fijación de algunas líneas de actuación (técnicas e instrumentos), de modo que cada docente pueda encontrar el sistema de evaluación adecuado para su caso.
3. Puesta en práctica e iniciación de ciclos de investigación-acción (plan, acción, observación, análisis), con el propósito de ir mejorando progresivamente.

En los sucesivos apartados se amplía esta información.

d.1. Criterios de calidad educativa

Los criterios de calidad educativa propuestos deben tomarse en consideración como principios de procedimiento, ya que orientan a la hora de decidir cómo poner en práctica los sistemas de evaluación concretos en cada contexto y cada materia. Son los siguientes (López-Pastor, 2017 p. 57):

- *Adecuación*, en función a un tripe nivel: a) respecto al diseño curricular de la asignatura (contenidos, actividades de aprendizaje, estándares); b) respecto a las características del alumnado y el contexto; c) respecto a los planteamientos educativos, a las convicciones propias que tengamos cada docente.
- *Relevancia*: evaluación de lo más importante, lo esencial del aprendizaje. Parte del hecho de que es imposible evaluar todos los aspectos (sobre todo, si el número de estudiantes es elevado). Es necesario seleccionar cuáles son los aspectos elegidos para ser evaluados.
- *Veracidad*: credibilidad y fiabilidad de la evaluación. Para ello, es preciso disponer de suficientes evidencias en que apoyar nuestro juicio.

- *Formación*: debe servir para mejorar el proceso y contribuir a un mayor aprendizaje.
- *Integración*, con respecto a los procesos cotidianos de enseñanza- aprendizaje; a la implicación del alumnado en los procesos de evaluación; y a la combinación de los diferentes ámbitos, contenidos y competencias en los mismos instrumentos y procesos de evaluación.
- *Viabilidad*: en las condiciones reales de docencia de cada docente. Este criterio dependerá del número de estudiantes, de la situación personal y carga de trabajo acumulada por diferentes motivos, etc. Ha de tenerse en cuenta que los sistemas de evaluación formativa suponen una fuerte sobrecarga de trabajo si no se calcula bien las implicaciones de cada instrumento y la técnica utilizada. En este sentido, es aconsejable ser prudentes e ir experimentando poco a poco. La metamorfosis debe ser gradual y no radical.
- *Ética*: por un lado, el tratamiento de la información y datos tiene que cumplir las exigencias de confidencialidad. Por otro, no se puede utilizar la calificación como arma de poder en el aula, de amenaza, castigo, venganza o coacción.

d.2. Técnicas e instrumentos

Se sugiere la utilización de diversos instrumentos de medición cualitativa (Mendoza, 1997): cuestionarios, escalas y guías de observación, escalas descriptivas, escalas de valoración, escalas de autoevaluación, además de otros recursos: anecdóticos, fichas y diarios de clase, observadores externos

Una revisión de la literatura especializada permite comprobar que no es fácil diferenciar de manera inequívoca entre medios, técnicas, instrumentos, recursos, métodos, enfoques, dispositivos y procedimientos de evaluación. Muchos autores los utilizan de forma sinonímica provocando un caos terminológico difícil de descifrar. Tal vez la primera clasificación rigurosa se la debemos a Rodríguez e Ibarra (2011), que ofrece la distinción entre medios, técnicas e instrumentos:

- *Medios para evaluar*: “pruebas o evidencias que sirven para recabar información sobre el objeto a evaluar” (Rodríguez & Ibarra, 2011, p. 70). Estas evidencias, productos o actuaciones, realizadas por los estudiantes, son los medios que informan sobre los resultados de aprendizaje y que utiliza el evaluador para llevar a cabo las valoraciones correspondientes. Dependerán del tipo de competencia o aprendizaje que se pretenda evaluar. Como ejemplos, pueden citarse: a) proyecto de investigación: para valorar la

aplicación y destrezas de investigación; b) estudio de casos: para valorar destrezas profesionales; c) presentación o entrevista: para valorar competencias comunicativas.

- *Técnicas de evaluación*: “estrategias que utiliza el evaluador para recoger sistemáticamente información sobre el objeto evaluado. Pueden ser de tres tipos, la observación, la encuestación (entrevistas) y el análisis documental y de producciones” (Rodríguez & Ibarra, 2011, pp. 71-72).
- *Instrumentos de evaluación*: “herramientas reales y tangibles utilizadas por la persona que evalúa para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos” (Rodríguez & Ibarra, 2011, pp. 71-72). Algunos ejemplos son: las listas de control, las escalas de estimación, las rúbricas, las escalas de diferencial semántica, las matrices de decisión o incluso instrumentos mixtos donde se mezclen más de uno.

Hamodi, López-Pastor y López-Pastor (2015) detectan en esta clasificación la ausencia de la participación del alumnado en la evaluación. Según los autores, no se contempla ni la autoevaluación, ni la evaluación entre iguales, ni la evaluación compartida. Con el propósito de completar dicha clasificación, proponen:

- Los medios de evaluación son todas y cada una de las producciones del alumnado que el profesorado puede recoger, ver y/ o escuchar, y que sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido a lo largo de un proceso determinado. Pueden adoptar tres formas diferentes: escritos, orales y prácticos.
- Las técnicas de evaluación son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (de los medios). Son diferentes en función de si el alumnado participa o no en el proceso de evaluación.

Cuando las técnicas son aplicadas unilateralmente por el docente, se han de utilizar unas u otras dependiendo de la forma del medio (escrito, oral o práctico); si el medio que se pretende evaluar es escrito, se utilizará la técnica del análisis documental y de producciones (o revisión de trabajos); si el medio a evaluar es oral o práctico, se utilizará la observación o el análisis de una grabación (audio o video).

Si el alumno/a participa en el proceso evaluativo, las técnicas de evaluación pueden ser las siguientes:

- a) *autoevaluación*: evaluación que hace el estudiante de su propia evidencia o producción, atendiendo a unos criterios que han sido negociados con anterioridad. Se puede llevar a cabo mediante la autorreflexión y/o el análisis documental;
- b) *evaluación entre iguales o coevaluación*: proceso mediante el cual el alumno/a evalúa de manera recíproca a sus compañeros del grupo- clase, aplicando criterios de evaluación que han sido negociados previamente. Se puede llevar a cabo mediante el análisis documental y/o la observación.

Dependiendo de las propias habilidades del docente (no existen recetas magistrales) y de las circunstancias específicas de los estudiantes y del contexto educativo en el que se desarrolle el proceso enseñanza- aprendizaje, se habrá de optar por una u otra técnica.

Los instrumentos de evaluación son las herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica.

López-Pastor (2017) incluye en su relación los siguientes elementos:

- *Cuaderno del profesor*, más o menos estructurado, dependiendo de las características de este.
- *Actividades de aprendizaje específicas*: prácticas de laboratorio, proyectos de aprendizaje, estudios de caso, prácticas de campo, talleres, etc.
- *Producciones del estudiante y fichas de observación* de seguimiento sistemático del proceso de aprendizaje.
- *Procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales y evaluación compartida*. Estos requieren elaborar instrumentos concretos adaptados: rúbricas, reflexiones, debates
- *Dinámicas y ciclos de investigación educativa y/o evaluación del sistema de evaluación (meta-evaluación)*. Se trata de dinámicas de formación permanente del profesorado y desarrollo profesional.

Este tipo de procesos los lleva a cabo el profesorado que participa en seminarios permanentes o grupos de trabajo de profesores, en dinámicas de investigación sobre la propia práctica, en proyectos de formación en centros, etc. A veces, también se llevan a cabo en Trabajos de Fin de Grado, Trabajos Fin de Máster o Tesis doctorales. Por último, también hace referencia a la evaluación del propio sistema de evaluación que se utiliza al finalizar cada trimestre y) o cada curso, para irlo perfeccionando poco a poco (López-Pastor, 2017, p. 59).

En la siguiente tabla se expone una relación de medios, técnicas e instrumentos de evaluación a partir de los trabajos de Castejón, Capllonch, González y López-Pastor (2009), Rodríguez e Ibarra (2011) y Hamodi, López-Pastor y López-Pastor (2015):

Tabla 8

Medios, técnicas e instrumentos de evaluación

	TIPO
TÉCNICAS (el alumnado no interviene)	Análisis documental y de producciones (revisión de trabajos personales y grupales). Observación, observación directa del alumnado, observación del grupo, observación sistemática, análisis de grabación de audio o vídeo.
TÉCNICAS (el alumnado participa)	Autoevaluación (mediante la autorreflexión y/o análisis documental). Evaluación entre pares (mediante análisis documental y/o la observación). Evaluación compartida o colaborativa (mediante una entrevista individual o grupal entre el docente y el alumnado).
INSTRUMENTOS	Diario del docente Escala ⁴¹ de comprobación Escala de diferencial semántica Escala verbal o numérica Escala descriptiva o rúbrica Escala de estimación Ficha de observación Lista de control Matrices de decisión Fichas de seguimiento individual o grupal Fichas de autoevaluación Fichas de evaluación entre iguales Informe de expertos Informe de autoevaluación
MEDIOS ESCRITOS	Carpeta o dossier, carpeta colaborativa Control (examen) Cuaderno, cuaderno de notas, de campo Cuestionario Diario reflexivo, diario de clase Estudio de casos Ensayo Examen Foro virtual Memoria Monografía Informe Portafolio, portafolio electrónico Póster

⁴¹ Cuando hablamos de escala, podemos pensar en el concepto más utilizado en las evaluaciones actuales: rúbrica, teniendo en cuenta los matices diferenciales entre una y otro. Se entiende por rúbrica un registro evaluativo que posee ciertos criterios o dimensiones evaluables, siguiendo unos niveles o gradaciones de calidad y tipificando los estándares de desempeño. En sentido estricto, la rúbrica “se asimila a una matriz de valoración que incorpora en un eje los criterios de ejecución de una tarea y en el otro eje una escala y cuyas casillas interiores están repletas de texto (no en blanco, como sucede en las escalas para que el valorador señale el grado de adquisición de cada criterio). En cada casilla de la rúbrica se describe qué tipo de ejecución sería merecedora de ese grado de la escala” (Cano García, 2015, p. 266).

	Proyecto
	Prueba objetiva
	Recesión
	Test de diagnóstico
	Trabajo escrito
MEDIOS ORALES	Comunicación
	Cuestionario oral
	Debate, diálogo grupal
	Exposición
	Discusión grupal
	Mesa redonda
	Ponencia
	Pregunta de clase
	Presentación oral
MEDIOS PRÁCTICOS	Práctica supervisada
	Demostración, actuación o representación
	Role-playing

Nota. Adaptación de Castejón, Capllonch, González y López-Pastor (2009), Rodríguez e Ibarra (2011) y Hamodi, López-Pastor y López-Pastor (2015)

d.3. Criterios de evaluación

Respecto a los criterios de evaluación, se deberá tener en cuenta la peculiaridad de la materia objeto de enseñanza, en este caso la Lengua y la Literatura, y el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta, basada fundamentalmente en la interacción comunicativa y el diálogo, ya que se valorarán no solo los conocimientos específicos adquiridos durante el proceso, sino también el dominio de las habilidades y estrategias comunicativas actualizadas en el proceso de interacción, los aspectos implicados, que no pueden ser valorados de forma exclusivamente cuantitativa, sino que exigen poner en práctica estrategias valorativas de tipo cualitativo.

Respecto a la evaluación de los estudiantes con necesidades específicas y diversas, aunque se dedicará un apartado monográfico, queremos adelantar las palabras de Casanova (2001) quien defiende que es necesario “disponer de un modelo evaluativo con que sea posible respetar las diferencias y disponer de datos de modo continuado para ir adaptando el currículum a su ritmo de progreso e ir registrando los aprendizajes que día a día consigue” (p. 177).

Entre los instrumentos distinguidos en nuestra exposición, Casanova, en la obra citada, cree que la escala de valoración resulta muy útil para este tipo de alumnado, ya que se elabora en exclusividad para cada caso, y el logro de cada aprendizaje va escalonado en cuatro o seis grados, desde que no está conseguido en absoluto hasta que lo alcanza definitivamente. Se van anotando los datos progresivamente y se

comprueba la evolución del alumno y los tiempos en que la realiza (p. 176). A ello, podemos añadir el empleo de rúbricas y de diarios de registro o cuaderno de anotaciones.

CAPÍTULO 3

PLURALIDAD LINGÜÍSTICA Y ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN

3.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo reflexionamos sobre la formación lingüística desde un enfoque intercultural, con el propósito de abordar didácticamente, de manera eficaz, la realidad multicultural y plurilingüe cada vez más visible en el contexto escolar inmediato y que, en Melilla, es una característica ideosincrática. Para ello, partimos del reconocimiento de realidades diversas con necesidades educativas distintas y del respeto a esa diversidad como un valor enriquecedor, no discriminatorio ni excluyente.

Comenzaremos con una aproximación conceptual a términos como diversidad, multiculturalidad e interculturalidad, acotando el análisis a los ámbitos lingüístico y cultural. Desde perspectivas sociológicas y sociolingüísticas, revisaremos la variedad de prácticas y usos comunicativos presentes en la sociedad actual para analizar su incidencia en los procesos educativos. Ante este mosaico intercultural, proponemos una educación lingüística y literaria en valores que prevenga, combata y erradique actitudes negativas hacia las lenguas y sus hablantes, y que promueva actitudes de respeto hacia la diversidad cultural y lingüística también mediante la educación literaria, con muestras de la literatura multicultural. Finalizaremos abordando, de forma más profunda, la competencia lectora plurilingüe y pluricultural, en el contexto actual del MCER y de la LOMLOE, para establecer así el marco de aplicación en nuestro proyecto docente.

3.2. EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y CONTEXTO SOCIOCULTURAL

La enseñanza de la lengua no puede desvincularse del marco sociocultural en el que se produce. Este principio —ya intuitivo por la antropología lingüística— quedó nítidamente formulado gracias a aportaciones de otras ciencias del lenguaje, como la sociolingüística y la sociología, que evidenciaron la variedad de usos geográficos, sociales e individuales de cada lengua, así como la complejidad de la convivencia entre dos o más lenguas y culturas en un mismo contexto. Igualmente, la etnografía de la comunicación ha situado en el centro de su interés las interacciones en contextos educativos y ha constatado la estrecha relación entre usos lingüísticos y contextos sociales, lo que obliga a que la enseñanza de la lengua tenga en cuenta dichos contextos para que el alumnado desarrolle estrategias que permitan adecuar, en cada momento, sus prácticas comunicativas al contexto y a la situación específica.

El dominio de estas estrategias configura la competencia sociolingüística del hablante, que, en palabras de Canale (1995, p. 67), “se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos, dependiendo de factores contextuales, como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas convencionales de la interacción”.

En la actualidad, términos como “exclusión”, “aislamiento”, “discriminación”, “choques culturales” o “inadaptabilidad” aparecen con frecuencia en el discurso escolar. Por ello, es necesario fortalecer el desarrollo de la competencia sociolingüística —como parte de la competencia comunicativa y plurilingüe— y de la competencia sociocultural, entendida como una extensión de la anterior que incorpora los conocimientos y razones de raíz cultural que influyen en la realización adecuada de la función comunicativa, dado que la lengua expresa una cultura y un modo de concebir la realidad y de organizar las relaciones interpersonales. Ya se abordó anteriormente el alcance del concepto competencia comunicativa y sus subcompetencias vinculadas.

Dentro de la competencia sociolingüística se atiende, entre otros, a:

- Factores contextuales (situación, tipo de relación entre participantes, información compartida, propósitos de la interacción, normas y convenciones).
- Normas de cortesía (positiva, negativa, descortesía, etc.).

- Marcadores lingüísticos de relaciones sociales (saludos, formas de tratamiento, turnos de palabra, etc.).
- Expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos, etc.).
- Diferencias de registro, dialecto y acento (clase social, procedencia regional, grupo profesional, etc.).

Pastor Cesteros (2004) define la competencia sociocultural como el conocimiento de reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permiten adecuar las intervenciones a los contextos. Se concibe, además, como parte del conocimiento del mundo, que incluye saberes sobre lugares, instituciones y hechos.

La relación entre lo sociolingüístico y lo sociocultural es evidente. Como apunta Prado (2011, p. 132):

en cualquier acto de comunicación, la interpretación del sentido se construye a partir de la interacción entre los enunciados lingüísticos explícitos y los conocimientos socioculturales implícitos en la mente de los hablantes y compartidos por estos; de modo que, si estos últimos conocimientos son deficientes por parte de alguno de los interlocutores, fallará la comunicación y la intercomprensión entre ellos.

El contenido sociocultural debe considerarse, por tanto, un componente más del aprendizaje lingüístico y no quedar aislado en los materiales. Pese a las reiteradas defensas de la inseparabilidad entre lengua y cultura, la didáctica ha tendido a separarlas; es preciso corregirlo. En este sentido, el profesorado que enseña una lengua a hablantes de otra cultura debe asumir como objetivo fundamental capacitar para comunicarse con la comunidad de la lengua meta (Cfr. Martínez Iglesias, 2009). No basta con enseñar léxico, gramática, pronunciación u ortografía: es imprescindible dar a conocer las particularidades de la comunidad de acogida. Aprender una lengua implica también interpretar y relacionarse con una realidad sociocultural diferente.

Esta capacidad de interacción entre hablantes con competencias socioculturales distintas en un mismo contexto se ha redefinido como competencia intercultural, un enfoque y término que, apoyado en la teoría de la competencia comunicativa, debe entenderse como un avance y no como una teoría completamente nueva. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001 y 2018) propone dotar al alumnado de la capacidad de relacionar la cultura de origen con la de los otros. Ahora bien, no basta con conocer algunas diferencias culturales entre hablantes de distintas etnias para hablar de interculturalidad; es imprescindible promover relaciones no discriminatorias, basadas en el respeto mutuo y la tolerancia.

La competencia intercultural ha de disminuir tensiones y desencuentros derivados de la diversidad sociocultural mediante la comunicación y el diálogo. Los códigos lingüísticos son, en este sentido, indicadores del grado de interculturalidad de una comunidad.

La motivación es, además, un componente básico de la competencia comunicativa intercultural: debe partir del deseo de comunicarse con personas culturalmente distintas, lo que implica conocer otros referentes y estar dispuesto a reconstruir la propia identidad a partir de la experiencia intercultural (Nikleva, 2009).

En España, el número de alumnos escolarizados cuya lengua materna no es el español crece de forma sostenida. Atender sus necesidades de manera adecuada es una prioridad. Este fenómeno resulta especialmente visible en Melilla, ciudad española limítrofe con Marruecos, donde la coyuntura social —acelerada por los procesos de globalización— ha diversificado el mosaico étnico, cultural y, por tanto, lingüístico. A las culturas tradicionalmente reconocidas —europeo-cristiana, árabe-musulmana, judeo-hebraica e hindú-brahmanista— se han sumado otras a raíz de los flujos migratorios, conformando una sociedad pluricultural y multilingüe. Como en Ceuta, se observa un biculturalismo acentuado por el peso relativo de dos grandes grupos: el cristiano occidental (aún mayoritario, pero en retroceso) y el árabe-musulmán (minoría creciente por los flujos migratorios y por una alta natalidad). Dado que la escolarización es común para ambos, existe riesgo de desarraigo o de no integración del alumnado de origen marroquí.

Aunque el español es la única lengua oficial, el panorama lingüístico del aula incluye un grupo de estudiantes monolingües hispanohablantes y un porcentaje significativo cuya lengua materna es el tamazigh, variedad oral no codificada, ampliamente extendida en la franja norte de Marruecos (Boukous, 1992)⁴². Entre este alumnado es

⁴² Sobre la lengua amazige —denominada tamazight por sus hablantes—: es de origen camito-semítico y comparte numerosos rasgos fonéticos y estructuras morfológicas con el árabe y el hebreo. Cuenta con más del 50 % de hablantes en la población marroquí y cerca del 25 % en la argelina, además de núcleos en Túnez, Libia, Mauritania y Chad. Hasta 2011 solo había logrado la oficialidad en Níger y Mali (Tilmatine, Molghy, Castellanos & Banhakeia, 1998). No obstante, la Constitución marroquí de 1 de julio de 2011 la reconoce como lengua oficial junto al árabe: “lengua materna de todos los beréberes, que convivieron con varios pueblos: fenicios, cartagineses, romanos, vándalos, bizantinos, árabes, franceses y españoles” (Ettahri, 2015, nota 1). Debido a su amplia dispersión no es una lengua homogénea, sino que se fragmenta en distintos dialectos, lo que dificulta la comunicación entre hablantes (especialmente en el léxico y en la articulación de ciertos fonemas). Dentro del tarifit, la variedad rifeña taquer’act (habla amazige de la región de Nador) es la más usada en Melilla. Esta lengua —antiguamente escrita en tfinagh y hoy en neo-tfinagh— y la cultura, fundamentalmente oral, que representa han sido objeto de numerosos estudios; con el fin de difundirla, su escritura se ha latinizado

frecuente la alternancia o mezcla de códigos, fenómeno característico de comunidades en contacto de lenguas. El sistema educativo, por su parte, tiende a la asimilación a la lengua mayoritaria y oficial (el español), considerada dominante por su frecuencia y ámbitos de uso, su utilidad y prestigio social, además de ser la lengua vehicular de la escuela. En términos pedagógicos, se trata de un modelo de submersión: programas monolingües en los que la L2 del alumnado (el español) es la única lengua de instrucción. Se evalúa como si la lengua materna fuera el español, “lo que constituye [] una de las causas principales del fracaso escolar” (Ayora, 2017, pp. 39-40) o, al menos, puede resultar un riesgo que es preciso eludir.

En consecuencia, desde el primer momento deben considerarse los múltiples factores que intervienen en la escolarización de este alumnado: las dificultades no se reducen a lo lingüístico, sino que incluyen dimensiones culturales y de mentalidad; las prácticas y valores transmitidos en el hogar musulmán pueden contrastar con la cultura escolar, generando conciencia de minoría. A ello se suma la distancia social, que incide en el rendimiento: el desajuste cultural y lingüístico entre familia y escuela produce desequilibrios. En muchos hogares apenas se desarrolla la competencia comunicativa en español —lengua de escolarización— porque los progenitores no la dominan, o lo hacen de manera insuficiente; además, no siempre existe un interés explícito en que los hijos dominen ambas lenguas. Todo ello no puede ignorarse en la planificación lingüística.

Suscribimos, para un contexto equivalente como el ceutí, las palabras de Carmen Ayora (2017):

La situación de nuestro contexto educativo podría cambiar de forma significativa si de verdad hubiera un clima intercultural —multicultural ya existe—; pero la realidad es que el conocimiento poco profundo o inadecuado está generando estereotipos que, a su vez, desarrollan los citados prejuicios entre las diferentes culturas. Es obvio que la multiculturalidad se convierte en la mayoría de las ocasiones en fuentes de conflictos, entre otras cosas por tener muchas implicaciones políticas, pero también nos lo podemos plantear como reto e intentar afrontar el problema de manera constructiva (nota 16).

3.3. DIVERSIDAD, MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD

Partimos de una revisión bibliográfica para delimitar los conceptos de *diversidad*, *multiculturalidad* e *interculturalidad*.

El término *diversidad* posee múltiples significados: no solo alude a lengua, religión u origen étnico, sino también al contraste entre medio rural y urbano, sexo, edad, clase social, variedades regionales o dificultades sensoriales. Para Díaz de Rada (2023, p. 3), “la diversidad del ser humano es compleja y múltiple”, de modo que la identidad de cada persona “está determinada por la pertenencia a varios grupos”, lo que nos hace únicos, distintos y complejos. En el aula, esta autora identifica diversidad avalada por:

- Diferencias raciales y pertenencia a una etnia y cultura.
- Pertenencia a diferentes tipos de estructuras familiares.
- Diferencias de género e incluso de orientación sexual.
- Pertenencia a una determinada clase o entorno social.
- Relación con una opción religiosa o carencia de esta.
- Diferencias de destrezas o capacidades.

Todo este abanico de posibilidades está presente en las aulas y requiere una atención específica y un tratamiento didáctico que erradique la discriminación, basado en el respeto, la tolerancia y la valoración positiva y enriquecedora de las diferencias, asumiendo que todos somos distintos y adaptando técnica y pedagógicamente el sistema educativo a esta diversidad (Casanova, 2002). La atención a la diversidad no debe entenderse solo como una cuestión metodológica, sino como un compromiso educativo y social que concrete qué aspectos atender, con qué recursos, cuándo y cómo.

El concepto de *multiculturalidad* implica el reconocimiento y la coexistencia de varias culturas en un mismo contexto (Casanova, 2002), fruto del intercambio cultural constante y de la presencia creciente de minorías en la escuela. Esta multiplicidad invita a ampliar los límites educativos locales, regionales o nacionales hacia un *horizonte cultural sin fronteras, donde la educación se construye desde el respeto a múltiples perspectivas como fuente de enriquecimiento.

Como respuesta a esa multiculturalidad se articula la *interculturalidad*, entendida como un proyecto que reconoce las lenguas y culturas presentes en el aula y promueve su respeto, valoración y tratamiento en igualdad mediante aprendizaje cooperativo, diálogo y estima por la diversidad, en el que todos aportan y aprenden. Sánchez y Mesa (2002, pp. 18-19) distinguen: “La multiculturalidad centra su atención en «los otros», la interculturalidad en «nosotros» y «los otros».”

Si la escuela desea responder a las demandas actuales, debe plantearse un tratamiento didáctico eficaz de la diversidad, desde su reconocimiento y respeto;

asimismo, ha de “impulsar la educación de sus escolares hacia una visión amplia de la cultura, como forma de encuentro y conocimiento solidario entre los pueblos, con un fin común: construir un mundo mejor basado en el igualitarismo” (Prado, 2011, p. 112).

Entre las respuestas adoptadas históricamente —recogidas en Sales y García, 1997, pp. 17-20; Muñoz Sedano, 2003, pp. 37-40— y que, lejos de resolver, han generado inestabilidad y conflicto, destacan:

- *Asimilacionismo*: absorción de grupos étnicos y culturales por la cultura dominante, con frecuencia mediante inmersión lingüística, partiendo de que la diversidad dificulta la educación, la integración y la cohesión social.
- *Segregación*: separación de minorías étnicas o raciales por considerarlas de peores resultados, aplicándoles programas compensatorios.
- *Integracionismo*: postula la igualdad de las culturas presentes y la creación de una cultura única a partir de su integración.

Frente al fracaso de estos enfoques, se ha abogado —aunque con menor implantación— por:

- *Pluralismo*: reconocimiento de la diversidad cultural con pleno derecho de igualdad para las distintas culturas.
- *Interculturalismo*: favorece diálogo, interacción, cooperación y reconocimiento mutuo de la diferencia como hecho enriquecedor⁴³.

Hasta ahora hemos hablado de la actitud del docente pero García Castaño, Pulido y Montes (1997) nos advierten de los estereotipos y prejuicios que puedan tener también los estudiantes ante la otredad. Algunas investigaciones nos indican que hay que hallar fórmulas didácticas para cambiar esas actitudes negativas, si las hubiere (Gutiérrez-Bueno y Molina-García, 2019).

3.4. LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y SUS DEMANDAS DIDÁCTICAS

Los avances en las ciencias del lenguaje han desplazado el foco desde la figura del “hablante ideal” hacia la heterogeneidad de los usos en contextos sociales. La variación ya no se entiende como un fenómeno asistemático e individual, sino como un rasgo inherente al uso de la lengua. Del mismo modo que la sociedad no es

⁴³ Otros enfoques son el “entendimiento cultural”, la “educación bicultural”, la “reconstrucción social” y la “educación antirracista” (Cfr. García Castaño, Pulido, Montes, 1997).

homogénea —coexisten grupos, clases, etnias y géneros—, tampoco lo es la realidad lingüística (Martín Rojo, 1995, p. 35). Así, en una misma comunidad convergen múltiples lenguas y modalidades, estilos, registros y variedades que, más que líneas divisorias, constituyen un patrimonio compartido por sus miembros (Unamuno, 1995).

Frente a la noción homogénea de “comunidad lingüística” promovida por el estructuralismo y el generativismo, cobra relevancia el concepto de “comunidad de habla”, con formas organizativas y comunicativas propias, cuya seña de identidad es la diversidad y la heterogeneidad sociocultural, económica y lingüística.

Desde una perspectiva sincrónica, Prado (2011, p. 114) identifica varias causas que condicionan la diversidad lingüística:

- Geográficas: ligadas al origen de los hablantes y a la difusión de las lenguas en territorios de distinta extensión, dan lugar a variedades diatópicas (dialectos, hablas o modalidades de zonas concretas).
- Sociales: determinadas por edad, clase social o cultural, sexo, etc., generan variedades diastráticas.
- Pragmáticas: dependen de la situación comunicativa y conforman las variedades diafásicas o de registro.

Un mismo hablante puede activar simultáneamente estas variaciones. Como señala Lomas (2010, p. 162), al hablar podemos emplear:

- Variedades geográficas o dialectos, que ponen de manifiesto el origen o procedencia.
- Variedades sociales o sociolectos, que reflejan la pertenencia a grupos (clase, actividad, sexo, edad, etc.).
- Variedades funcionales o situacionales, es decir, registros ajustados al contexto, el tema, la intención o los interlocutores.
- Estilos o idiolectos⁴⁴, que remiten a rasgos individuales.

En consecuencia, la diversidad lingüística es consustancial a la lengua y a sus usos sociales. Estas consideraciones resultan centrales para la enseñanza orientada al desarrollo de la competencia comunicativa, basada precisamente en el uso social de la lengua, plural y diverso. Por ello, el trabajo en el aula debe partir del conocimiento y

⁴⁴ Idiolecto: variedad dialectal propia de cada hablante en función de su origen geográfico y social, edad, sexo y circunstancias (Cassany, Luna & Sanz, 2003, p. 439).

reconocimiento de estas variedades para integrarlas de forma explícita en las propuestas de educación lingüística.

3.5. DIVERSIDAD POR CAUSAS GEOGRÁFICAS

La variación asociada al origen geográfico de los hablantes genera distintas lenguas y sus modalidades dialectales. Es habitual que en un mismo Estado convivan varias lenguas con influencias recíprocas de diversa intensidad (Tusón, 1984, p. 290), algo especialmente visible en la actual era de globalización. Ahora bien, en las comunidades plurilingües no todas las lenguas gozan del mismo reconocimiento y, del mismo modo, en las comunidades monolingües los dialectos o variedades de una misma lengua tampoco disfrutan de idéntico prestigio. En gran medida, ese prestigio depende de lo que Bourdeau (citado por Tusón, 1997, p. 52) denomina “fuerzas del mercado lingüístico”, es decir, de cómo el poder de los grupos sociales otorga mayor valoración y capital simbólico a unos usuarios frente a otros; al fin y al cabo, los intereses políticos y económicos acaban condicionando los usos lingüísticos y el modelo de lengua de una comunidad. Como resume Carbonero (1997, p. 27):

“las colectividades que poseen un mayor prestigio sociopolítico y cultural son aquellas cuya lengua está, paralelamente, mejor considerada, o viceversa, en las conciencias de los hablantes. Por ello, un ideal de lengua no es establecido aisladamente por una persona, ni una autoridad intelectual, sino por la propia sociedad.”

3.5.1. Bilingüismo y diglosia

La cuestión de las lenguas en contacto ha suscitado un notable interés reciente y ha sido abordada desde la sociolingüística, la lingüística general, la sociología y la psicología. El contacto de lenguas suele conducir al bilingüismo, pero es preciso delimitar con rigor cuándo cabe hablar de bilingüismo, dada la coexistencia de definiciones más o menos exigentes. Se habla incluso de tipologías. Appel y Muysken (1996, pp. 10-13) y Moreno (1998, pp. 212-216) distinguen entre bilingüismo social —propio de sociedades donde se hablan dos lenguas— y bilingüismo individual, referido al sujeto que posee competencia comunicativa en dos lenguas⁴⁵.

Dentro del bilingüismo social, Appel y Muysken (1996, p. 10) diferencian tres situaciones:

⁴⁵ Definiciones clásicas de bilingüismo: Blomfield (1935): “el dominio nativo de dos lenguas”; Haugen (1953): hablante bilingüe es quien “utiliza expresiones completas y con significado en otras lenguas”; Weinreich (1953): “la práctica de dos lenguas usadas alternativamente” (Cfr. Moreno, pp. 216-226).

- a) dos lenguas habladas por dos grupos distintos, y cada grupo es monolingüe;
- b) todos los hablantes son bilingües;
- c) un grupo es monolingüe y el otro bilingüe.

Para estudiar el bilingüismo, Ayora (2008) propone considerar: a) grado (nivel de competencia del bilingüe); b) función (usos asignados a cada idioma); c) alternancia (medida en que alterna entre lenguas); y d) interferencia (capacidad para mantener separadas ambas lenguas). Entre las ventajas educativas, Moreno (1998) destaca no solo las de índole social —acceso a otras lenguas y culturas—, sino también beneficios cognitivos constatados empíricamente. Con todo, advierte de las dificultades para una educación bilingüe efectiva por la confluencia de factores como “los objetivos lingüísticos del Sistema Educativo, el lugar de las lenguas en el currículo, la relación entre la lengua del alumno y la utilizada en la enseñanza o la homogeneidad lingüística del alumno” (pp. 219-223).

El término *diglosia*, acuñado por Ferguson (1959) y desarrollado por Fishman (1979), es de uso más frecuente en la tradición norteamericana que en la europea. Ferguson (1959, citado por Hudson, 1981, p. 64) ofrece la siguiente definición:

Diglosia es una situación lingüística relativamente estable en la que, además de los dialectos primarios de la lengua (que puede incluir un estándar o estándares regionales), existe una variedad superpuesta, muy divergente y altamente codificada (a menudo gramaticalmente más compleja), vehículo de un corpus extenso y respetable de literatura escrita, bien de una época anterior, bien de otra comunidad lingüística, que es extensamente aprendida en la educación formal y que es utilizada en la mayoría de sus funciones formales escritas y habladas, pero que no es utilizada por ningún sector de la comunidad en la conversación ordinaria.

De aquí se deduce que hay diglosia cuando una variedad prestigiosa se reserva para ámbitos formales, mientras que otra variedad baja se usa en contextos informales. En sentido estricto, puede darse en situaciones bilingües, siempre que la distribución funcional de las lenguas dependa de normas y privilegios sociales, políticos, económicos o culturales. Fishman (1979, p. 120) amplía el concepto y sostiene que la diglosia “no solo existe en variedades multilingües que oficialmente reconocen varias lenguas y no solo en las sociedades que utilizan niveles clásicos y vernaculares, sino también en las que emplean dialectos, registros diferenciados o niveles lingüísticos diferenciados de la clase que sean”.

Considerando la interrelación entre bilingüismo y diglosia, Fishman (1979, pp. 121-123) clasifica las comunidades lingüísticas en cuatro tipos:

1. Diglosia y bilingüismo: poco frecuentes las naciones totalmente bilingües; hay más ejemplos de diglosia estable que coexiste con bilingüismo.
2. Diglosia sin bilingüismo: comunidades políticamente, religiosamente o económicamente articuladas que, pese a diferencias socioculturales, mantienen separadas sus lenguas. “Este modelo es característico de sociedades que están económicamente subdesarrolladas e inmovilizadas y que presentan grupos encerrados en extremos opuestos del espectro social” (Fishman, 1979, p. 128).
3. Bilingüismo sin diglosia: suele aparecer con la industrialización y las migraciones; las funciones de las lenguas se entremezclan y la situación tiende a ser transitoria, hasta que, sin separación funcional, “aquella lengua o variedad que tiene la fortuna de ser asociada con la corriente predominante de las fuerzas sociales tienen a desplazar a las otras” (Fishman, 1979, p. 132).
4. Ni diglosia ni bilingüismo: casos infrecuentes, propios de comunidades pequeñas, aisladas y poco diversificadas, aunque incluso en ellas existen usos de acceso limitado (p. ej., por edad) que generan repertorios diferenciados.

En la pluralidad lingüística actual son habituales contextos donde diglosia y bilingüismo conviven, y su relación se ha complejizado con los movimientos migratorios recientes. Estas situaciones demandan “políticas lingüísticas que traten, desde el respeto a la diversidad, establecer la igualdad lingüística y mantener y promocionar las lenguas utilizadas por los distintos grupos sociales” (Lovelace, 1995).

En el contexto melillense, se reconoce una situación diglósica: coexisten español y tamazigh con claro desequilibrio a favor de la lengua fuerte (español). Si observamos el ámbito escolar del alumnado de origen bereber que desconoce el español al incorporarse al sistema, se trataría de bilingüismo precoz sucesivo (Sánchez & Forteza, 1987): adquisición de una segunda lengua en la primera infancia, pero posterior a la primera. Sus efectos, señala Molina-García (2003), pueden ser muy positivos cuando el entorno socioeconómico, cultural y motivacional es favorable; cuando esto no ocurre, siguiendo a Lambert (1974), hablaríamos de un bilingüismo sustractivo, esto es, sustitución gradual de la lengua minoritario por la de mayor prestigio.

En cuanto al contacto hispano-rifeño, Ettahri (2015, p. 215) afirma que:

1. La forma más evidente se ajusta al “uso exclusivo del español” o “bilingüismo unidireccional”: “No se trata de diglosia, ni de bilingüismo y ello tiene su

justificación en que la comunicación entre españoles y rifeños siempre se realiza en español”.

2. Siempre ha estado supeditado a factores geográficos, históricos, políticos, económicos y/o culturales.
3. Origina préstamos e interferencias, fenómenos necesarios para los intercambios comerciales y los intereses económicos que unen a ambas comunidades.

En síntesis, el contacto entre el español y el rifeño posee un estatus privilegiado y continúa siendo imprescindible para los intercambios económicos, algo que la lengua no hace sino evidenciar. Por último, conviene subrayar el impacto cultural del contacto de lenguas: no solo transforma la estructura y función de los sistemas lingüísticos, sino que incide directamente en los comportamientos individuales y colectivos, generando nuevos hábitos culturales y contribuyendo a modificar, alterar y enriquecer la cultura de partida.

3.6. DIVERSIDAD POR CAUSAS DE TIPO SOCIAL

En este epígrafe abordamos variables como edad, sexo, grupo social y nivel de instrucción del hablante, factores que inciden en la variación lingüística y generan un uso socialmente heterogéneo de la lengua.

3.6.1. Variables sociales

Las variables de edad, sexo, clase y nivel de instrucción originan los dialectos sociales o sociolectos, entendidos, con Moreno (1998, p. 48), como el “conjunto de características lingüísticas propias de un grupo, estrato o clase social”, cuyos límites no son nítidos y tienden a coexistir y fusionarse (Martín Rojo, 1995). Moreno (1998) distingue:

- a) sociolecto alto (nivel sociocultural alto o culto),
- b) sociolecto medio (nivel sociocultural medio),
- c) sociolecto bajo (nivel sociocultural bajo o popular).

Respecto a la edad, el propio Moreno (1998, p. 40) subraya que “es uno de los factores sociales que con mayor fuerza y claridad pueden determinar los usos lingüísticos de una comunidad de habla”, hasta el punto de condicionar con más intensidad la variedad lingüística que otros factores como el sexo o la clase social. Así,

hijos, padres y abuelos presentan rasgos diferenciadores; los jóvenes desarrollan formas propias —a menudo creativas y alejadas de la norma— frente a usos más conservadores de generaciones precedentes (p. ej., comodines *tío*, *en plan*, *qué fuerte*; extranjerismos o calcos como *lol*, *edredoning*, *porfaplis*, *weekend*, *random*, hacer *twerking*). Este factor puede solaparse con el nivel de instrucción; en teoría, los grupos jóvenes (más escolarizados) tenderían a la norma, si bien la realidad muestra comportamientos diversos.

Sobre la adquisición del dialecto y del sociolecto, Labov y Chambers (citados por Moreno, 1998, p. 43) distinguen tres periodos:

- Infancia: la lengua se desarrolla bajo la influencia familiar (especialmente madre) y de amistades.
- Adolescencia: predomina la influencia de pares y jerga/argot para diferenciarse del mundo adulto, a veces con intenciones identitarias.
- Edad adulta joven: los usos se normalizan y fijan en función de aspiraciones sociales.

En cuanto al sexo, Moreno (1998, p. 37) documenta que “las mujeres muestran una actitud más positiva que los hombres hacia los usos que se ajustan a la norma, a la vez que los hombres suelen ceñirse con mayor intensidad a los vernáculos y a variedades locales”. Tusón (1997), además, describió diferencias conversacionales — léxico y temas— entre estilos masculinos y femeninos.⁴⁶

Las variedades lingüísticas siempre se asientan en lo social: “si un grupo humano comparte una serie de rasgos que le caracterizan y que le distinguen de otro grupo es porque mantiene unas redes de relación estrechas creadas a partir de unos intereses y de unas prácticas comunes” (Tusón Valls, 2016, p. 150). Esto conecta con las comunidades de práctica (Eckert y McConnell-Ginet, 1992, citado en Wodak, 1997, p. 9): no extraña, por tanto, que hombres y mujeres muestren estilos discursivos distintos cuando han participado históricamente en redes y prácticas diversas.

En relación con el nivel de instrucción, conviene recordar la *teoría del déficit*⁴⁷, según la cual los niños de clase trabajadora dispondrían de un “código restringido” frente al

⁴⁶ Desde la perspectiva lingüístico-discursiva, trabajos de referencia sobre diversidad lingüística y diferencia sexual incluyen: Lakoff (1975); Lozano (1995); Maltz y Borker (1982); Martín Rojo (1996); Tannen (1982, 1986, 1990, 1993, 1994); Wodak (1997); Yaguello (1978).

⁴⁷ En Estados Unidos, como alternativa a teorías biologicistas, surgió la *teoría del déficit o privación cultural* para explicar el bajo rendimiento de alumnado de minorías étnicas y raciales. Autores como Bereiter y Engemann (1966) sostuvieron que estos niños padecían privación verbal y cultural por falta de experiencias ricas en su medio de origen, lo que motivó

“código elaborado” de clases medias y altas, lo que levantaría barreras educativas. Esta interpretación fue ampliamente cuestionada por sociolingüistas y antropólogos.

3.6.2. Variedades especiales

Quienes comparten una actividad generan rasgos lingüísticos comunes y formas de expresión propias —como alternativa a la lengua común— con léxico especializado no siempre accesible a quienes están fuera del grupo. Como señala Fishman (1979, p. 133), “todos los repertorios lingüísticos contienen ciertos términos desconocidos para algunos miembros de la comunidad, y otros términos usados de modo diferente por diferentes subconjuntos de hablantes”. A estas variedades las denominamos *argot*, *jerga* o *tecnolecto*.

Julio Casares (1950, p. 281) habla de *hablas particulares* o *particularismos* (dentro y, a la vez, fuera de la lengua común) y distingue:

- Particularismo social (*argot*/*germanía*): léxico propio con tendencia al cripticismo para evitar la comprensión externa; mantiene estructura morfosintáctica de la lengua común y se usa en zonas restringidas de la comunicación familiar (contactos con *germanía*, *caló*, terminología artesanal y tecnicismo científico).
- Particularismo profesional (*jerga*, particularismo artesanal y técnico): léxico inestable y préstamos frecuentes (Casares, 1950, p. 288).
- Particularismo geográfico: no forma parte del patrimonio general por no traspasar fronteras locales; conserva vocabulario tradicional y suma neologismos ligados a nuevas escuelas o procedimientos (Casares, 1950, p. 294).

Alarcos (1970) evita “lenguajes especiales” y propone:

- a) *argots* o *jergas* (finalidad críptica: *malhechores*, *prostitución*, *cárcel*, *delincuencia*);

programas de educación compensatoria (p. ej., *Head-Start*). Esta explicación fue duramente criticada por sociolingüistas y antropólogos (véase Jociles, 2006). Entre los primeros destaca Labov (1985), cuyas etnografías sobre el inglés no estándar afro-norteamericano concluyen: (1) la teoría del déficit cultural “desvía la atención de los verdaderos defectos de nuestro sistema educativo dirigiéndola hacia unos imaginarios defectos del niño” (1985, p. 146); (2) la cultura y el lenguaje de origen de estos niños son tan lógicos y complejos como los de las clases medias; (3) muchas “privaciones” detectadas por la escuela derivan de instrumentos de evaluación y dinámicas adulto-niño que generan malos resultados, frente a lo observado en contexto natural.

- b) lenguajes sectoriales (profesiones/actividades sin finalidad críptica: deporte, política);
- c) lenguajes científico-técnicos (sin propósito críptico, pero opacos para no especialistas: Medicina, Biología, Informática, Economía, Arte, Derecho, etc.).

Cordero (2009) usa denominaciones como lenguajes técnicos, “lenguajes especiales”, científico-técnicos, tecnolectos, microlenguas o lenguaje diatécnico, atendiendo a variedades y subcódigos que se generan.⁴⁸

Entre estas variedades, reviste especial interés didáctico la jerga juvenil, con usos específicos y mecanismos propios de creación: conviene considerarla para ampliar repertorios y facilitar el acceso a otros registros.⁴⁹

3.7. DIVERSIDAD POR CAUSAS PRAGMÁTICAS Y FUNCIONALES

Todo hablante maneja varias variantes de su lengua materna y las activa según la situación comunicativa, el lugar, los interlocutores, el tema y el objetivo del intercambio; de ahí que, en función del contexto, adopte un registro y/o un estilo concretos.

Llamamos *estilo* a los rasgos lingüísticos peculiares de un hablante; por *registro*, entendemos las variantes que ese hablante pone en juego según el contexto y la situación de comunicación.

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2003, pp. 451-455), los registros dependen de cuatro factores presentes en toda situación comunicativa:

- Tema: condiciona el léxico y la sintaxis del texto; así, un vocabulario más coloquial, culto, técnico o científico dependerá de la naturaleza del asunto tratado.
- Canal de comunicación: el carácter oral o escrito marca el grado de elaboración y formalización. La oralidad suele permitir mayor espontaneidad que la escritura, aunque existen conversaciones orales formales (p. ej., un discurso) y otras informales (p. ej., charla entre amigos), del mismo modo que hay escritos muy formales (informe, artículo) y otros menos formales (correo a

⁴⁸ Sobre lenguas especiales, véase el estado de la cuestión y repertorio de estudios en Soler Costa (2018).

⁴⁹ Martín Ayala (1998) revisa técnicas creadoras y recursos expresivos del **argot juvenil (truncamientos, derivaciones, composición, etc.).

un amigo). La *formalización*, las *estructuras* y el *vocabulario* varían en cada caso.

- Propósito o intención: determina el tipo de texto (informar, convencer, preguntar, etc.) y el carácter más objetivo o subjetivo, según la implicación del hablante.
- Nivel de formalidad: refleja el grado de relación entre emisor y receptor.

En esta dinámica, también influyen fenómenos de innovación léxica y de contacto entre registros. Resulta ilustrativa la creatividad juvenil —palabras tomadas de otros idiomas, falsas etimologías, metáforas, errores y neologismos—, que produce una lengua rica y viva alejada de la norma más academicista. A este respecto, Catalá y Perdomo (2017) analizan la expresión “en plan”, muy extendida entre las nuevas generaciones, y ofrecen un estudio sobre la oralidad juvenil como fuente de creación léxica.

Según el grado de formalidad, el hablante opta por usos más o menos formales. La combinación de los factores anteriores genera una gran diversidad de registros que el hablante debe ajustar a cada situación comunicativa. Como afirman Cassany, Luna y Sanz (2003, p. 455), “la adquisición de la competencia comunicativa implica también la adquisición de criterios y de normas sociales que determinan la elección de la variedad y el registro adecuado para cada situación”.

En consecuencia, la enseñanza de la lengua ha de cuidar la instrucción en distintos registros y el entrenamiento en estrategias para seleccionar el más adecuado en función de cada contexto comunicativo.

3.8. DIVERSIDAD CULTURAL Y LITERATURA MULTICULTURAL

Los conflictos sociales y culturales y las preguntas sobre la identidad son constantes históricas en la literatura y, en la actualidad —en un mundo en continuo cambio—, cobran especial visibilidad. Prueba de ello es la proliferación de obras de literatura infantil y juvenil (LIJ) que abordan estos temas, hasta configurar una categoría específica: la literatura multicultural.

El interés despegó en Estados Unidos en los años sesenta, ligado al movimiento de educación multicultural. En 1965, Larrick publica *The All-White World of Children's Books*, que pone el foco en la cuestión. Las investigaciones arrancan en los setenta (Chall et al., 1975; y publicaciones del Council on Interracial Books of Children) y se

intensifican en los ochenta y noventa (Nieto, 1983; Bishop, 1985; Harris, 1993; Yokota, 1993). En Europa, destacan estudios sobre una literatura intercultural en alemán escrita por inmigrantes en la RFA de los setenta, fenómeno también presente en Austria y Suiza (Rosell, 2007). Para España, puede consultarse un panorama general en Rostecka y Ascanio (2021), con un desarrollo que despegó a comienzos del siglo XXI. En LIJ multicultural existe ya una amplia trayectoria crítica: proyectos como Only Connect (Bentley y Cerrillo, 2006) y trabajos de los grupos Lazarillo (Tejerina Lobo, 2008), GRETEL (Colomer y Fittipadi, 2012) o Pascua Febles et al. (2007); la atención continúa en años posteriores (Ballester e Ibarra, 2015; Bermúdez, 2019; Molina y Casado, 2020, entre otros).

Siguiendo a Cai y Bishop (1994), pueden distinguirse dos tipos de definiciones: Literarias (intrínsecas), centradas en rasgos específicos de los textos; edagógicas (extrínsecas), orientadas a la implementación de la educación multicultural. Para estos autores, la controversia principal reside en cómo cumple su función educativa, concluyendo que se trata más de un término pedagógico que literario. Chovancova (2015) distingue, además, enfoques estético-formales, temático-representacionales, de autoría y axiológicos; en España predominan las caracterizaciones temático-representacionales.

En cuanto a su alcance, el término se ha ampliado con el tiempo. En su origen norteamericano designa la literatura de o sobre personas de color (afroamericanas y, después, asiáticas o hispanas), incorporando más tarde otros grupos con representación en el país (judíos, europeos, amish, apalaches, etc.) (Yokota, 1993). Otras posturas rechazan restringirlo a lo racial o étnico (Rochman, 1993) y abogan por visiones más amplias, hasta el extremo de considerar toda la literatura como multicultural (Shannon, 1994).

Un eje clásico ha sido la diferenciación entre culturas dominantes y dominadas y/o grupos mayoritarios y minoritarios (no representados). Norton (1995) la identifica con “literature about racial or ethnic minority groups that are culturally and socially different from the white Anglo-Saxon majority in the United States, whose largely middle-class values and customs are most represented in American literature” (p. 560). Perera y Ramón (2007) parten de esta definición para extender el concepto a otros marcos y, aunque admiten que “todo texto literario es cultural” y, por tanto, “la multiculturalidad es una característica intrínseca del fenómeno literario”, delimitan como literatura multicultural “aquellas obras cuyos protagonistas pertenecen a culturas minoritarias” (p. 98). En un sentido amplio, también se equipara a “literatura multiétnica” que refleja

culturas de distintas nacionalidades y grupos (Smolen y Oswald, 2011). En esta línea, Marcelo (2007, p. 63) la define como “una literatura que presenta o que pone en contacto varias culturas en un mismo contexto socio-histórico y con unos personajes generalmente infantiles o juveniles”, con una finalidad pedagógica: reconocer a quienes se sienten extranjeros en el sistema anfitrión y explicar a sus compañeros su cultura, mentalidad y religión. Perspectivas más recientes incorporan diferencias de “nationality, ethnicity, class, gender, religion, disability, age, sexual orientation, family status, geographic difference, linguistic variation, and any other possible differences from the mainstream culture” (Cai, 2002, p. 7), en sintonía con la reflexión sobre educación intercultural (Bekerman, 2020).

En un sentido amplio, puede identificarse con “books that reflect the racial, ethnic, and social diversity that is characteristic of our pluralistic society and of the world” (Bishop, 1997, p. 3). Esta perspectiva —que visibiliza culturas menos representadas sin excluir el conjunto— ayuda a entender el papel de esta literatura hoy. Aunque todo texto es susceptible de una lectura cultural, resulta evidente la necesidad de una literatura específicamente multicultural mientras no existan sociedades plenamente inclusivas.

En el ámbito educativo, su relevancia no se limita a valorar las diferencias, sino que actúa como motor de transformación y justicia social (Bista, 2012, p. 317). El enfoque puede ampliarse hacia una literatura multicultural que muestre la realidad de las minorías en un contexto concreto y, también, hacia una literatura global (Lehman et al., 2010; Martens et al., 2015) que aborde cuestiones de alcance mundial.

Desde un canon abierto y flexible, es preciso proponer tipologías de lectura útiles para una educación intercultural:

- Textos que tematizan exilio, migración o adopción.
- Obras para reflexionar sobre la individualidad y el respeto a la alteridad. Es la llamada *literatura de la diferencia* (Perera y Ramón, 2007, p. 99).
- Textos de las culturas coexistentes y, en general, de las culturas del mundo.
- Textos que tratan asuntos globales (sociales, históricos, ecológicos).

En contextos de alumnado recién incorporado a una nueva realidad cultural y lingüística, resultan útiles las ediciones multilingües y las versiones adaptadas; la no ficción funciona como complemento eficaz y motivador. Con todo, lo decisivo es una mediación que favorezca lecturas interculturales. Se ha constatado la utilidad de modalidades dialógicas que combinan lectura mediada, dialogismo y pensamiento crítico en la línea de Freire (Martínez et al., 2018; López Valero et al., 2021), así como

propuestas basadas en la discusión entre iguales —círculos de lectura y conversaciones literarias en diversas variantes (Colomer y Fittipaldi, 2012; Goicoetxea y Martínez, 2015; Ruiz-Guerrero et al., 2021).

Pérez-Valverde y Ruiz-Cecilia (2014) afirman que los enfoques actuales parten de la consideración del lenguaje como un fenómeno social, un medio de comunicación y un vehículo de entendimiento entre los pueblos. Por ello, el respeto y la aceptación del “Otro” son factores clave, pero para comprender otras culturas, es necesario desarrollar previamente la competencia intercultural (Guijarro-Ojeda, 2005).

Creemos firmemente que familiarizar a los niños y niñas con la literatura multicultural desde el principio puede ayudarles a experimentar de forma vicaria el cruce de estas fronteras. Cai (2002: xviii) afirma que, a través de la literatura multicultural, “definimos a cada individuo como un ser humano y ayudamos a formar un vínculo humano entre diferentes culturas”. Este es el elemento clave para cruzar las fronteras culturales, lograr la comprensión mutua y la armonía intercultural. En este sentido, la literatura multicultural es la “herramienta educativa para cambiar la actitud de las personas hacia la diversidad cultural” (Cai, 2002: XV). Además, Mora (2025:198) indica que, para reducir la tensión étnica, la literatura puede utilizarse como una forma de arte que “mueve a los lectores a escuchar la voz de otro ser humano y, así, experimentar las dudas, miedos y alegrías de una persona que puede no parecerse ni sonar en absoluto como nosotros”.

En conclusión, resulta pertinente incorporar —en su acepción amplia— la LIJ multicultural a la educación literaria, dado su impacto en la competencia intercultural y en el desarrollo integral del alumnado. Para hacerlo efectivo, se requiere atención continuada a la diversidad y capacitación específica del profesorado.

3.9. HACIA UNA EDUCACIÓN PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL

La competencia plurilingüe (CP) es una de las novedades del enfoque competencial que propone la LOMLOE, como ya hemos referido, cuya integración en el currículo parte de las demandas de la UE de vincular nuestro sistema educativo con los retos y desafíos del siglo XXI (LOMLOE).

Como advierte Cifone (2024), en las últimas décadas Europa ha sido testigo de movimientos masivos dentro (y fuera) de nuestras fronteras, y es en este constante flujo donde, inevitablemente, las lenguas y culturas se encuentran, se fusionan y se

adaptan a nuevos contextos. Vivimos en una era interconectada globalmente, donde la capacidad de comunicarnos va más allá de una simple habilidad para convertirse casi en una necesidad, lo que ha suscitado la urgencia de establecer un diálogo intercultural como objetivo educativo en todo el continente (Robles-Ávila y Palmer, 2020).

¿Dónde se enmarca la CP en este contexto? La propia definición será nuestro punto de partida:

La competencia plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática (EDUCAGOB)

Por tanto, de esta definición puede desprenderse que se trata de:

1. Más allá del habla: la competencia plurilingüe no solo implica comunicarse en diferentes lenguas, sino que también comprender, leer, escribir y usar esas lenguas en diversos contextos. Aúna, por tanto, toda una serie de habilidades lingüísticas.
2. Una competencia dinámica: requiere la capacidad de adaptarse a diferentes situaciones y contextos, movilizandando de forma flexible todos los recursos lingüísticos.
3. Importancia de valorar la diversidad: la CP está directamente vinculada a la revalorización de la diversidad lingüística y cultural. Esto implica aprender diferentes lenguas a la vez que se comprenden y respetan sus culturas. Esta dimensión intercultural es vital en un mundo globalizado como el de hoy.
4. El papel de la lectura: en este contexto, la lectura juega un papel crucial, ya que permite mediar entre diferentes lenguas y culturas, facilitando las transferencias lingüísticas y promoviendo el respeto hacia la diversidad.

En este sentido, volvemos a diferenciar entre el *multilingüismo*, que se refiere a la convivencia de varias lenguas en un determinado territorio, comunidad o entorno, por lo que tiene una dimensión social y refleja una realidad sociopolítica y *plurilingüismo*, que se refiere a la capacidad individual de una persona para integrar y combinar sus

conocimientos lingüísticos y culturales. No se trata solo de conocer esas lenguas, sino de ser capaz de utilizarlas de forma adaptativa y eficaz en diferentes contextos comunicativos. Es una competencia dinámica que permite hacer transferencias entre las lenguas y adaptar los recursos lingüísticos según lo que demande la situación. Y esta es la competencia que debemos trabajar con nuestro alumnado.

El objetivo de la educación en lenguas (como veíamos en la definición de CP) no es simplemente dominar varios idiomas de manera aislada, sino crear un repertorio lingüístico en el que las lenguas interactúen. Por lo tanto, las lenguas deben ser tratadas de manera integrada en las instituciones educativas.

Trujillo (2008), en su trabajo sobre el plurilingüismo en el aula, aborda cómo las escuelas deben (o deberían) adaptarse a la diversidad lingüística de sus estudiantes de cara a favorecer este plurilingüismo. Un análisis previo implica identificar las lenguas de los estudiantes, sus competencias lingüísticas, el contexto sociolingüístico, y los recursos disponibles. En este sentido, el autor distingue:

- Lenguas de los estudiantes: incluye las lenguas maternas y las lenguas que los estudiantes pueden conocer por contacto con otras culturas o por su historia familiar. La diversidad lingüística de los estudiantes puede ser enorme y abarcar lenguas extranjeras, regionales, o incluso lenguas minoritarias no reconocidas oficialmente.
- Lenguas de enseñanza: son las lenguas que se utilizan para la enseñanza, como las lenguas oficiales o lenguas extranjeras que se enseñan en una institución (por ejemplo, inglés, francés, etc.).

A modo de ejemplo, en un centro de A Coruña resulta obvio que la mayoría de los estudiantes hablarán el gallego y el español (lenguas de los estudiantes). Y, seguramente, en su Proyecto Educativo de Centro se estudiará inglés o francés (lenguas de enseñanza). Pero en ese centro puede haber estudiantes marroquíes, alumnado proveniente de países asiáticos y, por ejemplo, alumnado ucraniano. Por lo que, junto al español y el gallego, el árabe, el chino o el ucraniano también se convierten en lenguas de los estudiantes. El centro se convierte así en un microcosmos plurilingüe, un universo perfecto para la adquisición de esta competencia. ¿Por qué no aprovecharlo?

Por tanto, como docentes, nuestro primer trabajo es intentar reflexionar sobre la realidad de nuestros centros educativos, más allá del aprendizaje de segundas lenguas: ¿cuántos alumnos y alumnas de otros países conviven? ¿Cuántas lenguas,

incluso que no se enseñan, están presentes de manera implícita en el aula? ¿Cómo pueden beneficiarse los docentes?

Un material muy adecuado que permite analizar la pluralidad lingüística de un centro o un aula es el Portafolio Europeo de las Lenguas, un documento personal que ha promovido el Consejo de Europa para que pueda ser utilizado por los docentes, en el que, quienes aprenden o han aprendido una lengua, ya sea en la escuela o fuera de ella, pueden registrar sus experiencias de aprendizaje reflexionar sobre ellas, tanto a nivel lingüístico como cultural. Se divide por etapas (Infantil, Primaria, Secundaria y Adultos) y consta de un pasaporte de lenguas, que refleja lo que un estudiante sabe de cada una de las lenguas; una biografía lingüística y un dossier personal. Todo ello en las distintas lenguas que conviven en el territorio español (además de la versión multimodal): <https://sepie.es/iniciativas/portfolio/papel.html>

Ya hemos visto que la LOMLOE supone un punto de inflexión al diferenciar la competencia plurilingüe de las demás, pero, a su vez, señalarla como competencia clave. ¿Cómo se traslada esta directriz general a los Reales Decretos de las etapas de educación infantil y educación primaria?

En la etapa de educación infantil, y según el RD 95/2022, la competencia plurilingüe se introduce desde el inicio del proceso educativo. Según el artículo 2.b), forma parte de las competencias clave que deben desarrollarse progresivamente. Esta competencia se trabaja especialmente en el área de “Lenguajes: comunicación y representación”, donde se propone que los niños y niñas entren en contacto con distintas lenguas a través de interacciones cotidianas y lúdicas, respetando y valorando el bagaje lingüístico de cada uno.

Asimismo, el área “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” puede contribuir indirectamente al desarrollo de esta competencia cuando se valora y reconoce la lengua de origen del niño o niña como parte de su identidad, fomentando así el respeto hacia los demás.

La transversalidad de los enfoques en Infantil, unida al principio del Diseño Universal para el Aprendizaje (art. 5.4), permite que el plurilingüismo se integre de forma implícita en todas las experiencias de aprendizaje.

En educación primaria (RD 157/2022), la competencia plurilingüe se recoge en el artículo 10, a través del Perfil de salida del alumnado, que establece tres descriptores operativos clave:

- CP1: uso funcional de al menos una lengua adicional,
- CP2: realización de transferencias básicas entre lenguas,
- CP3: valoración de la diversidad lingüística como fuente de enriquecimiento.

Esta competencia se trabaja de forma directa en área como Lengua Castellana y Literatura, Primera Lengua Extranjera y, cuando se oferta, Segunda Lengua Extranjera. Cada una de ellas incorpora competencias específicas vinculadas directamente a los CP1, CP2 y CP3, orientando los aprendizajes hacia un desarrollo auténticamente plurilingüe.

Otras áreas, como Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística, e incluso Educación Física, incluyen entre sus competencias específicas el uso de lenguajes expresivos variados y la interpretación crítica de mensajes, lo cual fomenta habilidades transferibles entre lenguas (CP2).

La competencia plurilingüe se vincula también al respeto a la diversidad cultural. Áreas como Educación en Valores Cívicos y Éticos (introducida en el tercer ciclo) trabajan el reconocimiento y valoración de la pluralidad, lo que fortalece el componente ético y social del plurilingüismo (CP3).

Por tanto, la LOMLOE y su desarrollo en los Reales Decretos nos presentan el plurilingüismo como una competencia viva, funcional y culturalmente rica, que acompaña al alumnado desde su primera escolarización hasta el final de la enseñanza básica. Más allá de la enseñanza de idiomas, se apuesta por una formación para la ciudadanía global, capaz de valorar las lenguas como puentes para la comunicación, el entendimiento mutuo y la inclusión. Se apuesta por una formación multicultural.

Por ello, muchos autores advierten que la CP está íntimamente ligada a la competencia pluricultural, que se define como “la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas”. Ambas se incorporaron inicialmente en el MCER en 2001 y, posteriormente, se han desarrollado y articulado en el Volumen Complementario del MCERL, con la inclusión de descriptores para cada nivel de competencia (Consejo de Europa, 2018): <https://inee.educacion.es/2024/09/16/la-competencia-plurilingue-en-la-evaluacion-general-del-sistema/>

Ser pluricultural no se limita a conocer las costumbres o valores de otras culturas, sino también ser capaz de relacionarse y adaptarse a contextos interculturales con respeto y empatía. Así, un individuo que posee competencia plurilingüe también debería

mostrar una actitud reflexiva sobre las lenguas y las culturas que domina, lo que incluye reconocer las diferencias, valorar la diversidad y participar en la construcción de un diálogo intercultural.

Siguiendo esta senda, la LOMLOE también relaciona la CP con el concepto de multiculturalidad, especialmente a través de la competencia ciudadana (CC) y de la competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC). Por un lado, al aprender diferentes lenguas y comprender las culturas que las acompañan, los estudiantes amplían su repertorio lingüístico y se convierten en ciudadanos más respetuosos y empáticos a la hora de convivir en una sociedad plural. Por otro, implica un contacto directo con diversas formas de expresión cultural, formando a personas activas a la hora de apreciar y preservar la diversidad cultural. Como vemos, se vuelve a insistir en el hecho de la importancia de formar a individuos que no solo se comuniquen en distintas lenguas, sino que aprecien y valoren la riqueza cultural que conlleva.

Así, López Pérez y Maya Retamar (2021: 84) recopilan las características que debe presentar un sistema educativo con esta idiosincrasia:

Un sistema educativo plurilingüe es aquel que promueve la concienciación acerca de por qué y cómo se aprenden las lenguas y sobre el uso de las habilidades de aprendizaje lingüístico susceptibles de ser transferidas a nuevas situaciones de aprendizaje, un respeto hacia el plurilingüismo de los demás, el valor de las lenguas y sus variedades, las culturas relacionadas con las lenguas que habla y hacia las identidades culturales ajenas, una habilidad para percibir las relaciones entre las diferentes lenguas y culturas y para hacer de mediador entre ellas y un enfoque global e integrado de la didáctica de lenguas en el currículo.

En este sentido, la lectura se erige como una herramienta poderosa, puesto que ofrece una ventana a otras culturas. Los textos, ya sean literarios, periodísticos, científicos u otros (también en su vertiente multimodal) ofrecen un espacio para reflexionar sobre diferentes realidades y cuestionar sus propios prejuicios y estereotipos.

¿Y cómo llegar de la competencia plurilingüe a la lectura plurilingüe?

Las relaciones entre la competencia plurilingüe, la multiculturalidad y la lectura nos conducen al concepto de “lectura plurilingüe”. Este concepto implica desarrollar destrezas de comprensión de textos escritos y orales en diferentes lenguas, además de adoptar actitudes de respeto hacia cada lengua y cultura asociada.

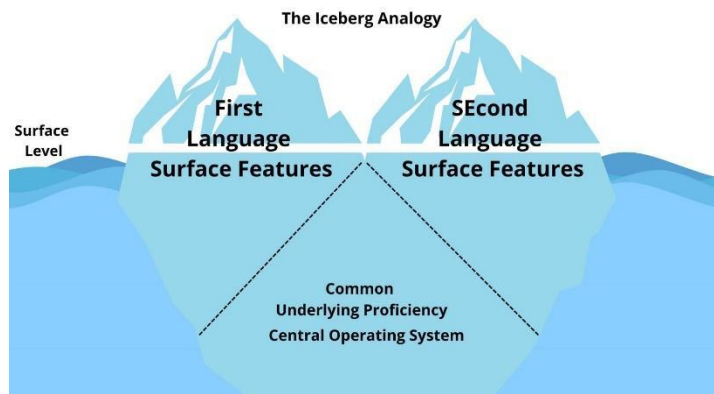
Un enfoque que está en la línea de nuestro planteamiento es el de la intercomprensión de lenguas emparentadas, que López Pérez y Maya Retamar (2021) definen como un método de enseñanza y aprendizaje fundamentado en la capacidad de comprender otros idiomas basándose en las similitudes con uno o más idiomas presentes en el repertorio del oyente. Así, el conocimiento lingüístico y cultural se aprovecha para comprender lenguas desconocidas, favoreciendo una comprensión lectora plurilingüe más flexible y accesible.

Este proceso de intercomprensión está profundamente influido por la *teoría de la interdependencia de lenguas* postulada por Cummins (1979), ya mencionada, que afirma que “en tanto en cuanto la instrucción en una lengua minoritaria sea efectiva a la hora de promover la competencia en dicha lengua, la transferencia de esta competencia a la lengua mayoritaria se dará siempre que haya una exposición adecuada a la lengua mayoritaria (ya sea en la escuela o en el entorno) y se dé una motivación adecuada para aprender la lengua mayoritaria”. Cummins destaca que en programas bilingües (que impliquen lenguas cooficiales o adquisición de L2 o lenguas adicionales) la enseñanza en la lengua minoritaria no solo desarrolla las habilidades de lectoescritura en esa lengua, sino que también mejora las competencias cognitivas y académicas que están estrechamente relacionadas con la alfabetización en la lengua mayoritaria. Es decir, los niños y niñas no solo aprenden a leer y escribir en un idioma, sino que desarrollan habilidades que pueden transferirse entre lenguas, gracias a una competencia cognitiva subyacente que es común.

Este fenómeno de transferencia se ilustra mediante la famosa metáfora del doble iceberg. En ella, la parte visible de las lenguas, como el vocabulario, las estructuras superficiales, es solo una pequeña fracción de la habilidad lingüística total; mientras que la parte sumergida del iceberg, que no vemos, representa la capacidad lingüística profunda que se comparte entre las lenguas. Es decir, las lenguas no están separadas en el cerebro, sino que son interdependientes, lo que hace posible la transferencia de la competencia cognitiva y académica, como puede ser la comprensión lectora. Así, cuando los estudiantes adquieren la competencia lectora en su lengua materna (L1), estas habilidades pueden transferirse a cualquier otra lengua que aprendan, ya que todas las lenguas comparten esa base cognitiva común. Por tanto, un estudiante que sea capaz de comprender textos en su L1, utilizará los mismos mecanismos de comprensión en el resto de lenguas; una alumna que sea capaz de inferir información y esquematizarla en su propia lengua, llevará a cabo la misma operación mental de cara al resto.

Figura 7

Representación en iceberg de la teoría de Cummins



Una de las metodologías que se adapta perfectamente a este enfoque de lectura plurilingüe es el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)/CLIL (Content and Language Integrated Learning), que permite a los estudiantes aprender contenidos académicos (como ciencias, matemáticas, historia) mientras desarrollan sus competencias lingüísticas en diversas lenguas. El AICLE/CLIL, al integrar contenidos y lenguas, no solo enseña a los estudiantes a leer en varios idiomas, sino que también les ayuda a interactuar con el contenido de manera más contextualizada. Al aplicar la metodología AICLE en la enseñanza de la lectura, se fomenta la comprensión de textos en diferentes idiomas, ayudando a los estudiantes a hacer transferencias entre lenguas y desarrollar habilidades críticas de lectura, esenciales para comprender y analizar textos en diversos contextos.

Todo esto nos lleva a la necesidad de trabajar la competencia lectora plurilingüe en el ámbito educativo. Pero esto no significa simplemente añadir palabras en distintos idiomas o aumentar las horas de lengua extranjera en el horario escolar. Supone asumir una mirada pedagógica amplia y profunda, donde las lenguas no son compartimentos estancos, sino puentes de sentido, de comunicación y de comprensión intercultural. Para abordar este reto, es necesario apoyarse en una serie de principios pedagógicos que guíen el diseño de las situaciones de aprendizaje y orienten la práctica docente de forma coherente y transformadora, especialmente cuando hablamos del desarrollo de la competencia lectora plurilingüe. Aquí no nos referimos solo a leer textos en diferentes lenguas, sino a desarrollar la capacidad de comprender, comparar, interpretar y valorar discursos procedentes de múltiples contextos lingüísticos y culturales. Para ello, es imprescindible seguir los siguientes principios:

- Enfoque inclusivo y respetuoso con la diversidad lingüística y cultural. Desarrollar la competencia lectora plurilingüe requiere partir de una premisa básica: las lenguas que habitan en el aula importan. El alumnado necesita sentir que sus propias lenguas y las de sus compañeros son valoradas como vehículos legítimos de conocimiento. En términos prácticos, esto significa que no solo se debe leer en las lenguas oficiales del currículo, sino también acercar al aula textos que representen las lenguas familiares o de herencia de los estudiantes: cuentos, canciones, pequeñas noticias, leyendas tradicionales, cómics, refranes o incluso mensajes cotidianos. Al visibilizar estas lenguas en los materiales de lectura, se refuerza la autoestima lingüística, se transmite la idea de que todas las lenguas son ventanas al mundo y se favorece una actitud abierta y curiosa hacia las diferencias. Este enfoque permite trabajar no solo la capacidad de leer textos, sino también la de valorar críticamente el papel de las lenguas como parte de la identidad cultural.

Una obra de referencia clave para comprender esta perspectiva es el libro *La competencia plurilingüe en la escuela* (Palou Sangrà & Fons Esteve, 2021), donde confluyen investigación y docencia desde el grupo de investigación *Plurilingüismos y Aprendizaje de Lenguas* (PLURAL). Esta obra se construye sobre tres conceptos esenciales: acoger, es decir, hacer visibles las lenguas y culturas que cruzan la puerta del centro educativo, reconociendo la complejidad de vivir en situaciones de exilio o migración; crear vínculos, acercarse al otro sin prejuicios, reconociendo que todos necesitamos sentirnos valorados, respetados y queridos; y contrastar para aprender, entendiendo que en la educación plurilingüe nadie ni nada es extraño, porque se transita constantemente entre formas diversas de sentir, hacer y decir, y que todo contraste verdadero nos transforma, porque el conocimiento que viaja a lugares desconocidos nunca vuelve igual.

- Transversalidad del aprendizaje. La competencia lectora plurilingüe no se desarrolla solo en las clases de lengua o lectura: se construye en todas las áreas del conocimiento. Cuando el alumnado lee textos de ciencias en inglés, investiga un hecho histórico en francés, compara recetas de cocina tradicionales de diferentes países o explora canciones de culturas diversas, no solo amplía su dominio lingüístico, sino que entrena su comprensión lectora en contextos significativos y diversos. Esta transversalidad refuerza la idea de que la lectura plurilingüe no es un ejercicio aislado, sino una práctica real y funcional que conecta saberes, lenguas y competencias.

- Aprendizaje funcional y significativo. La lectura cobra sentido cuando responde a un propósito real. Leer cuentos en distintas lenguas para montar una representación teatral, comparar noticias internacionales en varias versiones para entender un acontecimiento global, leer blogs o redes sociales de jóvenes de otros países para descubrir intereses comunes, investigar las etiquetas de productos para entender el comercio global... Todas estas son actividades que convierten la lectura plurilingüe en una herramienta práctica, vinculada al día a día y al mundo. Este principio apuesta por diseñar situaciones en las que el alumnado lea para actuar, no solo para completar ejercicios, favoreciendo así que desarrollen estrategias de comprensión funcional: extraer información, comparar perspectivas, deducir significados, identificar intenciones comunicativas.
- Transferencia y conciencia metalingüística. La competencia lectora plurilingüe se fortalece enormemente cuando los estudiantes aprenden a transferir estrategias de una lengua a otra. Es necesario que tomen conciencia de que, aunque las lenguas sean diferentes, comparten estructuras, recursos y mecanismos que pueden ayudarles a comprender mejor los textos. Esto implica trabajar explícitamente la reflexión metalingüística: ¿qué palabras se parecen entre lenguas?, ¿cómo funcionan los títulos, los resúmenes, las palabras clave?, ¿cómo podemos usar los conocimientos que ya tenemos en una lengua para deducir información en otra? Además, es esencial enseñar a manejar estrategias específicas para leer en lengua extranjera, como apoyarse en imágenes, usar conocimientos previos, hacer inferencias por el contexto o identificar palabras internacionales (por ejemplo, términos científicos, tecnológicos o culturales).
- Enfoque cooperativo y relacional. La lectura plurilingüe debe convertirse en un espacio de intercambio, diálogo y construcción colectiva. Leer en parejas o grupos textos en diferentes lenguas y luego explicarse mutuamente lo comprendido, comparar versiones de una misma historia en varias lenguas, debatir sobre las diferencias culturales que se perciben en los textos, invitar a las familias a compartir relatos tradicionales en su lengua materna. Todo ello convierte la lectura en una experiencia social, donde las lenguas no solo sirven para entender textos, sino para conectar personas. Este principio favorece también la empatía cultural y el respeto mutuo, fortaleciendo las dimensiones éticas y sociales de la competencia plurilingüe.
- Implementación gradual. Trujillo (2008) advierte de que el enfoque de lectura plurilingüe debe implementarse de manera gradual. En Educación Infantil, el

foco debe estar en fomentar actitudes positivas hacia las lenguas y sus comunidades. Para ello, es recomendable el uso de juegos y narraciones en diferentes lenguas. En Educación Primaria, además de desarrollar actitudes positivas, se debe fomentar la socialización lingüística mediante actividades en diferentes lenguas, como talleres y la creación de textos multilingües. En Educación Secundaria, el objetivo debe ser la integración del plurilingüismo en los contenidos curriculares, para lo cual pueden utilizarse textos en las lenguas maternas de los estudiantes y ofrecer asignaturas optativas en las lenguas presentes en el aula.

Profundizar en estos principios nos permite comprender que desarrollar la competencia lectora plurilingüe no es simplemente leer en varias lenguas, sino aprender a moverse entre lenguas, entre culturas, entre visiones del mundo, usando la lectura como puente. En un mundo cada vez más interconectado, leer en diferentes lenguas es mucho más que un objetivo escolar: es una herramienta para participar, comprender, dialogar y actuar como ciudadanos críticos y abiertos al mundo.

3.9.1. Estrategias para trabajar la competencia lectora plurilingüe y pluricultural

Tras lo expuesto, Molina-García et al (en preparación), proponen estrategias para ser implementadas en el aula, teniendo en cuenta que van dirigidas no solo a las lenguas extranjeras del currículo, sino a cualquier lengua que forme parte del repertorio lingüístico del aula, incluyendo las lenguas maternas del alumnado, aunque no sean objeto de estudio formal. Esta perspectiva responde al principio de respeto por la diversidad lingüística y cultural, que es uno de los pilares de este proyecto. Aprovechar las lenguas familiares del alumnado no solo enriquece su aprendizaje, sino que fortalece el sentido de pertenencia, la autoestima lingüística y la apertura a los matices culturales que otras lenguas pueden aportar.

Es importante destacar que las estrategias que aquí se presentan no son las únicas posibles, pero sí constituyen una buena representación de la forma en que se pueden aplicar los principios pedagógicos abordados en este proyecto: respeto por la diversidad lingüística, competencia comunicativa, inclusión e interculturalidad, aprendizaje significativo, motivación y reflexión crítica. Cada docente podrá adaptarlas, combinarlas o desarrollar nuevas propuestas según las necesidades y características de su alumnado y su contexto educativo.

Para facilitar su comprensión, estas diez estrategias se han organizado en tres categorías, en función del nivel de comprensión que potencian en el desarrollo de la competencia plurilingüe:

- Nivel literal: centrado en el reconocimiento básico de palabras, expresiones y estructuras.
- Nivel inferencial: centrado en la interpretación de significados implícitos, emociones, metáforas y contextos.
- Nivel crítico: centrado en el análisis profundo, la reflexión intercultural y el cuestionamiento de estereotipos y valores.

Para el primero, el nivel literal (reconocimiento básico y comprensión directa) se sugieren:

➤ Rutinas en diferentes idiomas

Objetivo: familiarizarse con palabras y expresiones básicas en varias lenguas (no solo la L2, sino también las lenguas maternas del alumnado) a través de saludos, despedidas y expresiones cotidianas.

Valor plurilingüe: refuerza la conciencia de que todas las lenguas tienen valor en el aula y permite reconocerlas como parte del día a día, fortaleciendo la inclusión y la autoestima lingüística.

➤ Palabra del día

Objetivo: introducir diariamente palabras de distintas lenguas, ampliando el vocabulario multilingüe y comparando significados, formas y usos.

Valor plurilingüe: estimula la curiosidad, activa la conciencia metalingüística y refuerza la idea de que las lenguas son sistemas relacionados que enriquecen la expresión.

➤ Nombres de los compañeros

Objetivo: descubrir el origen, significado y pronunciación de los nombres propios del alumnado, valorando su historia y su carga cultural.

Valor plurilingüe: visibiliza la diversidad del grupo, fomenta el respeto mutuo y convierte cada nombre en un puente hacia otras lenguas y culturas.

Para el nivel inferencial (interpretación de significados implícitos y contextuales)

➤ Canciones

Objetivo: interpretar mensajes, emociones y metáforas presentes en canciones de distintas lenguas, partiendo de los gustos e intereses del alumnado.

Valor plurilingüe: conecta lo lingüístico con lo emocional y cultural, favoreciendo una comprensión más profunda y motivadora del mensaje.

➤ Películas, vídeos y anuncios

Objetivo: analizar contenidos audiovisuales atendiendo no solo al lenguaje verbal, sino también a los gestos, entonaciones y referencias culturales.

Valor plurilingüe: ayuda a captar significados implícitos, comprender los mensajes en su contexto y desarrollar sensibilidad hacia los códigos socioculturales.

➤ Juegos de rol y simulaciones lingüísticas

Objetivo: representar situaciones comunicativas reales en distintas lenguas, interpretando no solo palabras, sino también gestos, tonos e intenciones.

Valor plurilingüe: desarrolla empatía cultural, flexibilidad comunicativa y capacidad para afrontar contextos plurilingües de forma estratégica y creativa.

Por último, para el nivel crítico (análisis, reflexión, cuestionamiento cultural y lingüístico), se plantean:

➤ Maleta de las lenguas

Objetivo: reflexionar sobre valores, costumbres e identidades transmitidos por las lenguas, explorando objetos, relatos y canciones de diferentes culturas.

Valor plurilingüe: Promueve la competencia intercultural, permite cuestionar estereotipos y refuerza el pensamiento crítico sobre la diversidad lingüística.

➤ Biografía lingüística

Objetivo: analizar la propia historia lingüística, identificando experiencias personales de contacto con distintas lenguas y compartiéndolas con el grupo.

Valor plurilingüe: ayuda a reconocer que cada persona es un mosaico lingüístico único y fortalece la conciencia de la diversidad como experiencia compartida.

➤ Mitos, personajes y leyendas

Objetivo: analizar mitos, leyendas y personajes tradicionales de diferentes culturas, identificando símbolos, valores y significados, comparando versiones internacionales de los relatos e incorporando vocabulario y expresiones de diversas lenguas.

Valor plurilingüe: estimula el pensamiento crítico y la competencia intercultural al mostrar cómo las lenguas no solo transmiten palabras, sino también historias, imaginarios colectivos y visiones del mundo, permitiendo reconocer tanto lo común como lo diverso entre culturas.

➤ Explorar signos lingüísticos en la ciudad

Objetivo: observar y analizar la presencia de lenguas en el entorno urbano (carteles, rótulos, grafitis, anuncios), reflexionando sobre su función y significado.

Valor plurilingüe: conecta el aprendizaje escolar con la realidad social, desarrolla una mirada crítica hacia la convivencia lingüística y refuerza la conciencia intercultural.

➤ Taller de comparación lingüística

Objetivo: comparar palabras, estructuras, sonidos o expresiones de distintas lenguas, identificando semejanzas, diferencias y patrones comunes.

Valor plurilingüe: desarrolla el metalenguaje y la capacidad de reflexionar sobre las lenguas como sistemas, favoreciendo estrategias conscientes de transferencia y aprendizaje plurilingüe.

En el desarrollo de la asignatura de este proyecto docente, se incluye el tratamiento de la competencia plurilingüe y pluricultural mediante estas estrategias, con actividades diseñadas para educación infantil.

CAPÍTULO 4

LA EDUCACIÓN INFANTIL: TRAYECTORIA Y TRANSFORMACIÓN

4.1. INTRODUCCIÓN

Este apartado busca exponer la visión social contemporánea sobre la Educación Infantil y las implicaciones que esta tiene en su organización dentro del Sistema Educativo español. Se parte de la premisa de que dicha concepción influye directamente en la estructura y desarrollo de los planes de estudio dirigidos a la Formación Inicial del profesorado de esta etapa educativa. El propósito es ofrecer una panorámica del sistema educativo en lo que respecta a la Educación Infantil, destacando sus aspectos más relevantes. Para contextualizar la situación actual, se realiza un repaso de la evolución histórica de esta etapa, desde sus primeros reconocimientos hasta los desafíos surgidos y las respuestas dadas tanto por la ciudadanía como, especialmente, desde el ámbito legislativo. Asimismo, se presentan propuestas y líneas de acción orientadas a configurar escenarios que favorezcan la mejora sustancial de la formación de los profesionales, así como la creación de espacios que fomenten la participación, la democracia y la ciudadanía.

En este sentido, nuestra práctica docente, en constante construcción, pretende superar algunas de las limitaciones del contexto universitario en España, como la fragmentación temporal y de asignaturas, la individualización y falta de coordinación entre docentes, el predominio de la meritocracia investigadora en detrimento de la docencia, la precariedad laboral, la ausencia de espacios democráticos en la estructura académica y en las aulas, o la persistencia de modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Tales barreras dificultan una formación inicial del profesorado en contextos democráticos. Para contrarrestarlas, se apuesta por el cuestionamiento permanente, la reflexión crítica y la formación continua del propio profesorado mediante la investigación-acción, en nuestro caso bajo un enfoque cooperativo-formativo, concebida como herramienta para la construcción democrática y la transformación social.

La información se ha organizado con el objetivo de ofrecer una visión general de las características de la Educación Infantil dentro del marco del sistema educativo. Se expone el proceso que ha conducido a la configuración de un modelo educativo propio para esta etapa, así como los significados y alcances de los enfoques asistenciales y educativos que la han acompañado. Además, se presenta una aproximación a la evolución de la formación docente en este nivel, abordando tanto las transformaciones en la formación inicial como los fundamentos que orientan la preparación de maestras y maestros, en el contexto de la asignatura *Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil II*.

4.2. EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL: DEL ORIGEN A SU CONSOLIDACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

En el contexto europeo, la concepción inicial sobre la educación y atención que deben recibir los niños y niñas en los primeros años de vida ha estado estrechamente vinculada a las políticas de conciliación familiar. A partir de 1997, con la puesta en marcha de la *Estrategia Europea de Empleo*⁵⁰, se comenzaron a desarrollar proyectos destinados a compatibilizar la vida laboral y familiar, promoviendo una mayor participación de la mujer en el mercado de trabajo (Campillo Poza, 2010). Sin embargo, el punto de partida se remonta a la Resolución del Consejo de 21 de enero de 1974 relativa al *Programa de Acción Social*, que instaba a los Estados miembros a

⁵⁰ <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=101&langId=es>

impulsar medidas para garantizar la igualdad entre hombres y mujeres, identificando como uno de los factores de desigualdad la escasez de servicios dirigidos a las mujeres trabajadoras. A partir de este reconocimiento, se otorgó prioridad a la creación de dichos servicios.

Ese mismo año comenzaron a producirse avances significativos en materia de igualdad. Un ejemplo en el ámbito educativo es el punto 25 del *Informe final de la Tercera Conferencia de Ministros de Educación de los Estados Miembros de la Región de Europa*, en el que se subrayaron los esfuerzos para “desarrollar la enseñanza preprimaria y preescolar, favorecer el desarrollo de la personalidad y ofrecer la igualdad de oportunidades a los niños menos favorecidos en el comienzo de la vida escolar” (UNESCO, 1980, p.7). Posteriormente, la aprobación del *Acta Única Europea* en los años ochenta propició la creación de estructuras, instituciones e instrumentos clave para el marco regulador y legal de la Unión Europea, los cuales han tenido un impacto notable en los servicios de atención a la primera infancia y en su desarrollo (Ancheta, 2011, p.300).

Entre los logros más relevantes de esta etapa destacan los acuerdos adoptados en el *Programa de Igualdad de Oportunidades de Género*, que beneficiaron tanto a la población infantil como a las familias. Sobresale, en este sentido, la labor de la *Red del Cuidado Infantil y Otras medidas para Reconciliar el Empleo y las Responsabilidades Familiares* (*Network on Childcare and Other Measures to Reconcile Employment and Family Responsibilities*), activa entre 1986 y 1996, que trabajó en tres áreas: servicios para niños, permisos parentales y el papel de los hombres como cuidadores. Este grupo, creado por la Comisión Europea y compuesto por un representante de cada Estado miembro, tenía como misión “estudiar la evolución de las infraestructuras y de los servicios, para a continuación proponer medidas destinadas a su mantenimiento y ampliación” (Moss, 1990, pp.13-14). Su primer gran trabajo, el informe *Cuidado de los hijos e igualdad de oportunidades* (Comisión Europea, 1992), analizó la situación en la Comunidad Europea, poniendo especial atención al empleo femenino y formulando recomendaciones sobre políticas que favorecieran la igualdad de oportunidades, además de destacar la necesidad de garantizar la calidad de los servicios y del personal que los presta.

La perspectiva de género ocupó un lugar central en estas iniciativas, impulsando tanto la participación de las mujeres en el ámbito laboral como la implicación de los hombres en el cuidado y crianza. En 1992, los Estados miembros adoptaron la *Recomendación*

del Cuidado Infantil⁵¹, en la que se subrayaba que un sistema de *Educación y Atención a la Primera Infancia* (EAPI) de calidad es condición indispensable para lograr la igualdad de oportunidades laborales entre hombres y mujeres. Este documento establecía principios y objetivos comunes, recogidos en los *Quality Targets in services for young children*, desarrollados por la *Childcare Network*, para orientar las políticas nacionales en esta materia.

Durante las últimas décadas del siglo XX, el principal interés de la Unión Europea en ampliar los servicios de cuidado infantil en edades tempranas fue facilitar la inserción laboral de los padres, especialmente de las madres. Así, las políticas familiares recibieron mayor atención en respuesta a los cambios sociales, laborales y demográficos, así como a la transformación del papel social de la mujer y del modelo de Estado de bienestar (Kaufman, Kuijsten, Schulze y Strohmeir, 2002). Estas políticas impulsaron la creación y regulación de servicios de EAPI, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso al empleo (Ancheta, 2012).

La expansión de estos servicios se consolidó como una prioridad para los sistemas educativos europeos. En el Consejo Europeo de marzo de 2002, los Estados miembros aprobaron en Barcelona los objetivos de acceso a la educación y atención infantil: alcanzar, antes de 2010, una cobertura del 33% para niños menores de 3 años y del 90% para los de entre 3 y 6 años (European Council, 2002, p.2). La proliferación de infraestructuras de EAPI, derivada de las políticas de conciliación, puso de relieve la necesidad de garantizar la calidad de los servicios (Eurydice, 2014).

Si bien estas medidas aportaron beneficios socio-políticos, también evidenciaron que su planteamiento respondía más al derecho de los padres a trabajar que al derecho del niño a recibir educación (Sánchez, 2009), olvidando que la infancia es titular de derechos que trascienden la mera protección (Dávila y Naya, 2009). De hecho,

⁵¹ La declaración completa de este enfoque puede encontrarse en la Recomendación del Cuidado Infantil adoptada por el Consejo de Ministros en el 31 de Marzo de 1992, la cual supone una declaración política más que una directiva legalmente vinculante, pero que identificaba entre las cuatro áreas en las que las iniciativas debían ser tomadas: “los servicios de cuidado infantil (Art. 3); el ambiente, estructura y organización del trabajo para hacerlo sensible a las necesidades de los trabajadores con niños” (Art. 5) y la “mayor participación de los hombres, en orden de alcanzar una distribución más equitativa de las responsabilidades parentales entre hombres y mujeres” (Art. 6), (Council of Ministers of the European Community, 1992, p. 14).

Los 40 objetivos de calidad en los servicios para la primera infancia fueron el resultado de un sólido trabajo de campo de la EC Childcare Network en 1996 para implementar objetivos específicos e interconectados en un programa de acción para el desarrollo de servicios para los más pequeños, constituyendo más que una prescripción universal una base para la negociación y la discusión que también ayudó a informar sobre el establecimiento de la Recomendación del Cuidado Infantil (European Commission Childcare Network, 1996).

Woodhead y Moos (2008) señalan que la educación de la primera infancia se ha asociado frecuentemente con el cuidado, y Sánchez (2009) identifica en el primer ciclo (0-3 años) una percepción de “guardia y custodia” (p.61).

La Comisión Europea (2011) reconoce que “los primeros años son los más formativos en la vida de los niños” (p.6)⁵² y subraya la necesidad de superar la visión asistencialista para integrar educación y atención en esta etapa. No obstante, el informe *Cifras Clave de la Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa*⁵³ revela que, en países como España, la división de la Educación Infantil en dos ciclos ha consolidado un enfoque asistencial en el primero y educativo en el segundo (Eurydice, 2014). Esto provoca que el peso pedagógico recaiga en el segundo ciclo, concebido como preparatorio para la educación obligatoria, con una “excesiva formación cognitiva” (Sánchez, 2009, p.66).

En síntesis, esta fragmentación impide que la Educación Infantil cuente con una identidad unitaria como etapa, a pesar de ser el periodo de mayor potencial de aprendizaje por competencias (De Moya y Madrid, 2015). La Educación Infantil debe ser entendida como un proceso integral de desarrollo social, emocional, cognitivo y físico, capaz de sentar las bases del aprendizaje y el bienestar a lo largo de toda la vida, y de formar ciudadanos y ciudadanas críticos y responsables. Sin embargo, el origen de las políticas europeas ha generado una concepción social que influye en la relación educativa entre docentes y alumnado en ambos ciclos, condicionando la finalidad formativa de la etapa completa (Ancheta, 2008).

4.2.1. Perspectivas sobre la Educación Infantil: claves para comprender la atención a la primera infancia

Analizar la Educación Infantil como ámbito de formación docente implica partir de las principales orientaciones y perspectivas que ofrecen claves para comprender la atención que se brinda a la infancia. Tal y como se ha señalado, aunque la Educación y Atención a la Primera Infancia*(EAPI) ha ido ganando presencia en la agenda política europea durante las últimas décadas, persisten divisiones entre cuidado, asistencia y educación, así como entre la atención a menores y mayores de 3 años. Estas diferencias se reflejan en la organización y concepción de los servicios, bajo la

⁵² <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:EN:PDF>

⁵³ <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/cifras-clave-de-la-educacion-y-atencion-a-la-primera-infancia-en-europa-informe-de-eurydice-y-eurostat/educacion-infantil-y-primaria-europa/20136>

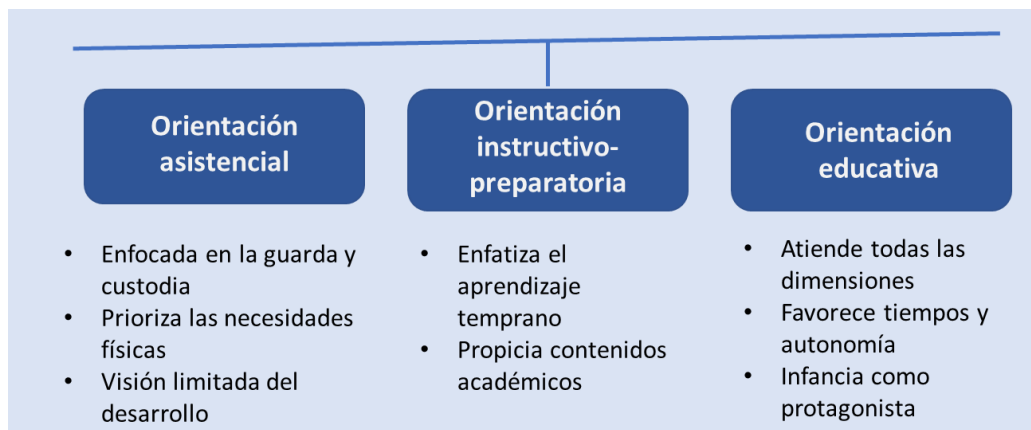
responsabilidad de distintos departamentos y niveles de gobierno, constatándose que “los servicios financiados públicamente vienen siendo más numerosos para niños mayores de 3 años de edad que para los menores de esa edad” (Flaquer, 2000, pp. 83-86), “en su mayoría confiados a un servicio de atención particular”, según las recomendaciones del Consejo de Europa (Eurydice, 2000, p. 45).

A partir de 2006, diversas iniciativas políticas y eventos europeos subrayaron la importancia de una EAPI de calidad, como el *Comunicado de la Comisión sobre Eficiencia y Equidad de la Educación y de los Sistemas Europeos* (2006), que reconocía la educación preprimaria como “un medio efectivo para el establecimiento de la base de futuros aprendizajes, prevenir el abandono escolar, aumentar la equidad de los resultados educativos y los niveles de habilidades generales” (European Commission, 2006).

En este marco, Argos (2006a) identifica tres grandes orientaciones que permiten interpretar las distintas formas de concebir la Educación Infantil: asistencial, instructivo-preparatoria y educativo-formativa.

Figura 8

Perspectivas sobre la Educación Infantil



4.2.1.1. Perspectiva asistencial

Esta perspectiva se centra fundamentalmente en la guarda y custodia de los menores, una función que se desarrolló paralelamente a la incorporación creciente de la mujer al trabajo remunerado. Las primeras instituciones para niños menores de seis años respondían a esta finalidad, privilegiando los cuidados físicos y las necesidades orgánicas frente a la intencionalidad educativa (Gassó, 2004). Desde esta visión, la infancia se entiende como carente de recursos y dependiente (Hoyuelos, 2003),

limitando sus posibilidades de desarrollo en todas sus áreas: cognitiva, lingüística, psicomotriz, social y afectivo-emocional (Argos, 2006a). Como apunta Hoyuelos (2003), se ofrece “lo mínimo a quienes deberían recibir lo máximo”.

Superar estas miradas reduccionistas exige reconocer la identidad propia de la etapa, explorando su potencial educativo en ambos ciclos y apostando por prácticas pedagógicas de calidad. En las últimas décadas, investigaciones científicas han puesto de manifiesto que los primeros años de vida son determinantes para la construcción de la personalidad, la inteligencia, las emociones y las actitudes sociales (Lobo, 1990, 2003). La neurociencia, además, ha evidenciado que, desde la concepción hasta los seis años, y de forma especial en los tres primeros, se establecen las bases para las habilidades y competencias vitales (Young y Fujimoto-Gómez, 2011).

Existe consenso entre los especialistas en que una escolarización temprana es clave para el desarrollo integral y para prevenir el fracaso escolar, compensar desigualdades y fomentar la cohesión social. El *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (1996) ya destacaba que los niños y niñas que reciben educación en la primera infancia se muestran más predispuestos hacia la escuela y con menor riesgo de abandono temprano. En España, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (LOGSE) supuso un cambio de paradigma al integrar la Educación Infantil en el sistema educativo, dejando atrás su concepción como servicio asistencial (Berea, 1992).

4.2.1.2. *Perspectiva instructivo-preparatoria*

Esta orientación pone el acento en el valor de los años preescolares como base para el desarrollo posterior. No obstante, en ocasiones se reduce a una preparación parcial, centrada en ciertas destrezas instrumentales como la lectoescritura y el cálculo, dejando en segundo plano lo social, lo lúdico y lo creativo (Argos, 2006b; Lobo, 1990).

Paniagua (2009) considera falsa la polémica sobre si la Educación Infantil debe preparar o no para la Primaria, ya que vivir plenamente el momento evolutivo y desarrollar aprendizajes propios de la edad es, en sí mismo, una preparación para etapas posteriores. Sin embargo, la anticipación excesiva de contenidos académicos responde a una cultura de la inmediatez (Hoyuelos, 2010), donde se prioriza la productividad sobre el proceso y se descuida la calidez educativa. Assman (2002) defiende recuperar el placer como motor del aprendizaje, una tarea que, como señalan

Flores (2010) y Briggs y Peat (1999), resulta compleja para los adultos, aunque es natural en la infancia.

4.2.1.3. *Perspectiva educativa*

La tercera orientación integra todas las dimensiones del desarrollo infantil, evitando la segmentación entre cuidado y educación (Argos, 2006b; Paniagua, 2009). Educar implica guiar de manera equilibrada las capacidades de los niños desde el nacimiento, respetando sus tiempos y favoreciendo su autonomía (Hoyuelos, 2003; Lobo, 1990). Se trata de reconocer a los niños como sujetos activos y protagonistas de su aprendizaje, no como proyectos inacabados a los que hay que “llenar” de conocimientos.

Desde esta perspectiva, la Educación Infantil debe ser un espacio y un tiempo para apoyar y potenciar todas las capacidades, favoreciendo interacciones que integren lo biológico, lo social y lo afectivo. No obstante, estas tres orientaciones coexisten en la actualidad: unas limitan las posibilidades de la infancia; otras, influenciadas por la cultura de la inmediatez, buscan adelantar etapas; y otras, más respetuosas, valoran el potencial educativo de lo cotidiano. Hargreaves y Fink (2008) advierten que cuando la rapidez se prioriza sobre la sustancia, los resultados se estancan (p. 90), generando pérdida de creatividad y estrés (Domenech, 2009). Como recuerda Díez (2007), a menudo tenemos prisa por que los niños crezcan rápido, acumulen habilidades y sean autónomos, olvidando que “un niño no se hace en un día” (p. 27).

Estas miradas globales, cuando son respetuosas, promueven la escucha, el acompañamiento y la creación de actividades diseñadas *con* el niño y no únicamente *para* el niño, reconociendo así su papel central en el proceso educativo.

4.2.2. De una visión de necesidades a una infancia de capacidades

En el contexto actual, la coexistencia de distintas miradas sobre la infancia y sobre la atención educativa que se ofrece en sus primeros años nos lleva a precisar, antes de abordar la formación docente, la concepción que asumimos para referirnos al niño y a la niña desde sus primeros momentos de vida: una persona en pleno desarrollo, con una historia individual y social propia, un ser irreplicable que piensa y siente de forma singular, y que manifiesta un deseo constante de descubrir y explorar el mundo que lo rodea.

Esta visión reconoce a los niños y niñas como actores sociales que participan activamente en la construcción y definición de sus propias vidas, así como en la de quienes les rodean y en la sociedad en general (Dahlberg, Moss y Pence, 1999). Implica, por tanto, superar la idea limitada que los sitúa en el “aún no” (Verhellen, 1992), es decir, aún no saben, aún no pueden ser, aún no son. Frente a ello, compartimos con Palou (2007) la concepción del niño o la niña como una persona capaz, rica en valores, derechos, deberes, capacidades, afectos y cultura. Se trata de una infancia fuerte, que puede aportar, participar activamente y construir su propio aprendizaje. En otras palabras, niños y niñas que aprenden y se desarrollan porque están plenamente inmersos en su realidad y participan intensamente de la vida cotidiana (Quinto, 2010), dotados de un gran potencial energético que surge de la fuerza de quien quiere crecer y de la curiosidad y capacidad de asombro propias de la infancia (Spaggiari, 2001).

Desde esta perspectiva, hablamos de una infancia con derechos y capacidades, como defendía Malaguzzi (citado por Altimir, 2010), al afirmar que:

Los niños tienen derecho a ser reconocidos como sujetos de derechos individuales, jurídicos, civiles y sociales: son portadores y constructores de culturas propias y, por tanto, participantes activos en la organización de su identidad, de su autonomía, a través de relaciones e interacciones, reales e imaginarios, de los mundos en comunicación (p. 30).

En sintonía con ello, Dávoli (2013) sostiene que la infancia forma parte indiscutible de la complejidad del mundo y que los niños y niñas deben ser protagonistas en la construcción de la comunidad en la que viven. Esta concepción rechaza definirlos por lo que aún no saben hacer y propone, en cambio, reconocerlos por sus capacidades, aquello que sí pueden realizar y que incluso pueden enseñar a los adultos.

Bajo este enfoque, la Escuela Infantil se concibe como un espacio donde se acompañan y potencian las capacidades de los más pequeños. Debe ser un entorno que despierte su curiosidad y los sorprenda, un lugar en el que, como indica Alpi (2003), se creen vínculos y redes que faciliten las relaciones. Un escenario de aprendizaje que no puede desligarse de las expectativas y la vida de quienes aprenden (Argos, Ezquerro y Castro, 2017), y que defienda una infancia protagonista, en la que el descubrimiento, la ilusión, la sorpresa, la exploración y la alegría por aprender acompañen cada etapa del desarrollo. En este sentido, resultan plenamente vigentes las palabras de Díez (2007): “el oficio del niño es descubrir, curiosear la vida y jugarla” (p. 115).

Ante la realidad actual de la Educación Infantil, resulta imprescindible reflexionar sobre la influencia que ejercen los constructos sociales en torno a la primera infancia y a los ciclos que conforman esta etapa, no solo en los procesos de aprendizaje de niños y niñas, sino también en la preparación de los futuros docentes que trabajarán en ella. En este sentido, surge una pregunta clave: ¿de qué manera la mirada hacia la infancia ha condicionado los modelos de formación inicial del profesorado de Educación Infantil en nuestro país?

4.3. EL MAESTRO Y LA MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Como se ha señalado previamente, en la actualidad se reconoce la necesidad de ofrecer una atención de calidad a los niños y niñas menores de seis años, respaldada por la evidencia sobre la relevancia que tienen los primeros años de vida en el desarrollo integral de la persona. A partir de esta premisa, resulta fundamental plantearse quiénes son, o quiénes deberían ser, las personas que se preparan para educar a la infancia. En este apartado se abordará, en primer lugar, la evolución de la formación del profesorado de Educación Infantil y, posteriormente, se analizarán los aspectos que definen de manera esencial a la Escuela Infantil como contexto educativo.

4.3.1. Reformas educativas y su papel en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil

El sistema educativo español se caracteriza por su constante transformación; las reformas suelen responder a la voluntad de equipos de gobierno, implementarse de forma discontinua, mediante decretos, y verse limitadas por la inercia de la práctica docente cotidiana, lo que reduce considerablemente el impacto de los cambios. Como consecuencia, el perfil de quienes enseñan a los más pequeños ha ido evolucionando a lo largo de la historia, adaptándose a la naturaleza y los fines de las instituciones destinadas a la infancia.

En este sentido, Martín y Thió de Pol (2007) realizan una revisión de la evolución histórica del perfil de los educadores de la primera infancia, señalando una serie de aspectos clave que permiten comprender el recorrido histórico que ha dado forma a la atención educativa en esta etapa.

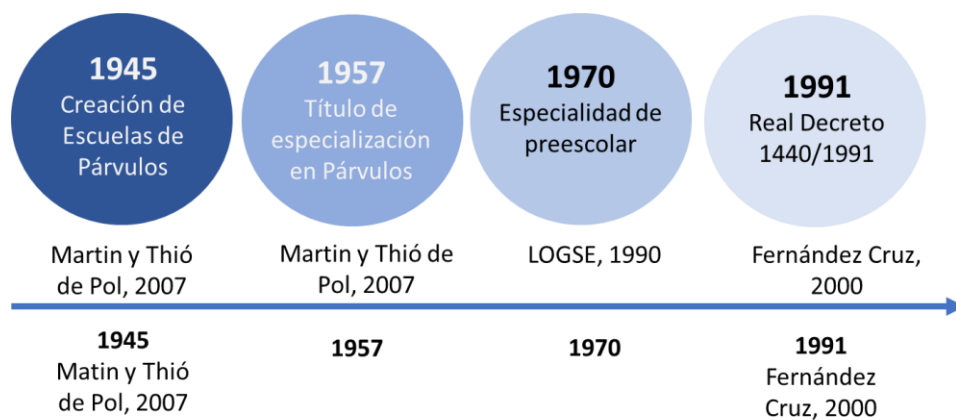
La Educación Infantil formal tiene un desarrollo relativamente reciente en España, lo que explica que la formación específica del profesional destinado a este nivel se estableciera más tarde que la de los docentes de Educación Primaria —antes denominados Profesores de Educación General Básica (EGB)—. No fue hasta bien avanzado el siglo XX cuando se configuró la formación requerida para ejercer en Educación Infantil, con la aprobación del Real Decreto 1440/1991, que instauró el nuevo título universitario oficial de Maestro o Maestra, incluyendo la especialidad de Educación Infantil dentro de las contempladas por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990).

Este proceso de transformación no estuvo exento de complejidad, ya que implicó un análisis exhaustivo de las titulaciones previas, de las necesidades formativas y profesionales, así como la búsqueda de consenso entre todos los agentes implicados. Por ello, resulta pertinente realizar un breve recorrido histórico de la formación de maestros y maestras en nuestro país, hasta llegar a la situación actual, considerando que “uno de los aspectos cruciales en la crisis de la formación docente se sitúa en el desequilibrio entre el ritmo acelerado de cambio de las políticas escolares — curriculares— y el ritmo sosegado de cambio de la intervención docente” (Fernández Cruz, 2000, p. 59).

La figura que se presenta a continuación resume y clarifica este recorrido. En ella, los distintos periodos por los que ha transitado la formación del profesorado de Educación Infantil se representan en forma de globos, que pueden vincularse a la visión que la sociedad ha tenido de la infancia en cada momento histórico.

Figura 9

Reformas educativas en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil



4.3.1.1. *Los antecedentes de la formación de maestros y maestras en el S. XIX*

En sus inicios, como ya se ha señalado, la expansión de instituciones de carácter asistencial —derivada de la creciente incorporación de la mujer al mundo laboral— generó la necesidad de contar con personas encargadas de realizar tareas de crianza de los niños atendidos en estos centros. En aquel momento, fueron mayoritariamente mujeres, sin requisitos formativos específicos, quienes asumieron estas funciones, bajo la creencia de que su condición femenina las capacitaba para sustituir a la madre en el cuidado de los pequeños.

Durante largo tiempo, la figura del educador careció de una formación especializada. Los primeros conocimientos exigidos eran de carácter sanitario, debido a la elevada mortalidad infantil y a la frecuencia de enfermedades e infecciones. La experiencia adquirida como aprendiz y las estrategias personales para resolver problemas prácticos se convirtieron en recursos de auto y heteroformación, transformándose en métodos de aprendizaje del oficio en el Antiguo Régimen (Escolano, 1996).

A partir del siglo XIX, el Estado liberal incorporó entre sus objetivos la formación del nuevo ciudadano mediante la tutela y control de la infancia dentro de un sistema escolar organizado. La educación elemental pasó a ser un instrumento político y cultural para consolidar el nuevo orden burgués frente al predominio educativo de la Iglesia en el Antiguo Régimen (Escolano, 1996).

La expansión de la escolarización provocó una fuerte demanda de maestros que no podía cubrirse con los sistemas tradicionales de aprendizaje. La creación de un sistema educativo moderno exigió la formación de un cuerpo docente en instituciones pedagógicas específicas, promovidas y supervisadas por el Estado. Así surgieron las Escuelas Normales, primero en Alemania, como medio para “normalizar” la formación del magisterio y establecer un control sobre los discursos pedagógicos acorde con los poderes ideológicos de la época (Escolano, 1996; Gómez, 1986).

En España, la institucionalización de la formación docente se inició a finales del siglo XVIII y principios del XIX, con entidades precursoras de las Escuelas Normales, como la Cátedra de Educación (1797), la Junta de Exámenes (1804), el Real Instituto Militar Pestalozziano (1806) y la Escuela Mutua de Madrid (1818) (Anguita, 1997). El acceso

de los liberales al poder en 1833⁵⁴ impulsó la creación de un sistema de instrucción pública de alcance nacional y la apertura de centros de formación profesional para maestros.

La Ley de 21 de julio de 1838 autorizó al Gobierno a establecer el Plan de Instrucción Primaria⁵⁵, y en 1839 se inauguró la primera Escuela Normal Central de Maestros en Madrid, dirigida por Pablo Montesinos. Cada provincia enviaba dos alumnos para formarse y, posteriormente, abrir normales subalternas en su territorio (Ballarín, 1987). Según Escolano (1996), este centro funcionaba como un “seminario” donde se inculcaban valores y conocimientos, combinando asignaturas culturales (lectura, escritura, matemáticas, ciencias, geografía, historia, religión y moral) con formación pedagógica y prácticas en una escuela aneja, tal y como se reguló en el Reglamento Orgánico de 1843.

La promoción de 1841, con 43 titulados, facilitó la rápida expansión de las Escuelas Normales⁵⁶, alcanzando en 1845 un total de 42 centros provinciales. Pese a su éxito inicial, estas instituciones eran eminentemente masculinas y atravesaron periodos de decadencia. La primera Escuela Normal de Maestras tardó dos décadas en crearse, aunque desde 1847 se impulsaban iniciativas en provincias (Anguita, 1997).

La formación docente estuvo siempre muy vinculada a los cambios políticos. Como señala Anguita (1997, p. 99), “la nota más característica de la formación del profesorado a lo largo del siglo XVIII y primer tercio del siglo XIX es la gran preocupación e intervención de los poderes públicos en la misma”. Los liberales buscaban un enfoque más práctico y profesional, mientras que los conservadores favorecían un carácter más académico (Melcón, 1992). Ejemplo de ello es el contraste entre el Plan Profesional de 1931, de marcado carácter práctico, y las reformas moralistas de la dictadura.

La Ley Moyano de 1857 reorganizó el sistema educativo, mantuvo las Escuelas Normales como centros profesionales y estableció una red central y provincial. Aunque reconocía la educación de párvulos, esta quedaba relegada a una recomendación, y se permitía que fuera impartida por personal sin titulación, con un simple “certificado de aptitud y moralidad” (Escolano, 1982).

⁵⁴ La configuración del Estado liberal se fue gestando durante el reinado de Isabel II (1833-1868)

⁵⁵ <http://bauldelasleyes.blogspot.com/2014/01/ley-de-21-de-julio-de-1838-que-autoriza.html>

⁵⁶ Por una Orden 1840 se encarga a la primera promoción de alumnos salidos de la Escuela Central, la organización y dirección de estas escuelas de prácticas.

En 1879 se inauguró la primera Escuela Modelo de Párvulos, “Jardines de la Infancia”, con metodología fröebeliana. El Real Decreto de 17 de marzo de 1882 otorgó a las mujeres la dirección de estas escuelas y creó un curso teórico-práctico para maestras de párvulos en la Normal Central de Maestras. Aunque este curso se suprimió en 1889, las prácticas continuaron en la escuela anexa.

A finales del siglo XIX, se instauró la libertad de enseñanza, lo que permitió a la Iglesia abrir Escuelas de Magisterio, especialmente femeninas (Anguita, 1997; Melcón, 1992). Esto contribuyó a la feminización de la profesión, ya que la docencia era una de las pocas salidas profesionales para las mujeres españolas (Sarramona, 2008; Santos, 2000).

En el siglo XX, las Escuelas Normales mantuvieron un nivel formativo bajo en comparación con otras profesiones (Varela y Ortega, 1984). Los métodos de Montessori, Decroly y Fröbel influyeron en la formación, introduciendo el concepto de “juego educativo” (Albertín y Zufiaurre, 2006). La creación del Ministerio de Instrucción Pública (1900) y la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio (1909) marcaron el inicio de una orientación universitaria (Ferrer, 1973).

La reforma de 1914 unificó los títulos de maestro y maestra⁵⁷, pero no contempló formación específica para párvulos. El Plan Profesional de 1931 sí incluyó especialización y prácticas en estas escuelas, dignificando la profesión durante la II República. Sin embargo, el franquismo supuso un retroceso, marginando las Normales y priorizando una formación académica y moralista (Saz, 2004; Escolano, 1982).

En 1945, la Ley de Educación Primaria estableció tres años de estudios tras el bachillerato, manteniendo la preferencia por profesoras para párvulos, reforzada por el Estatuto del Magisterio de 1947. La especialización podía obtenerse mediante cursos o en la Escuela Especial de Formación de Maestras Parvulistas creada en 1951 (Molero, 1999)⁵⁸. Sin embargo, la falta de maestras especializadas provocó que

⁵⁷ Sin embargo, la educación de las maestras mantuvo un mantenido un planteamiento más moralizante y religioso, sin permitirles el acceso a los conocimientos de Ciencias ni a los pedagógico-profesionales

⁵⁸ <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1948/017/A00226-00243.pdf>

Véase la Orden de 28 de febrero de 1941 por la que se autoriza y concede 5.300 pesetas para este curso, Boletín Oficial del Estado (B.O.E. en adelante), nº 78, de 19 de marzo y la Orden de 11 de julio de 1947, B.O.E., nº 209, de 28 de julio. Sobre éste último curso véase la información aportada por LIMÓN MIGUEL, C. (1947). Cursos para maestras de escuelas maternas y de párvulo. Revista Española de Pedagogía, nº 19, 441-448.

Decreto de 14 de junio de 1952 por el que se convoca un curso de estudios especiales para las Maestras de párvulos anteriores al Estatuto del Magisterio, B.O.E. nº 175, de 25 de junio.

muchas escuelas fueran atendidas por interinas o docentes sin habilitación específica (Torres, 1998).

Según Gimeno Sacristán (1981), el paradigma dominante en la formación del profesorado durante este periodo consistía en una mezcla de materias diversas con prácticas yuxtapuestas, centradas en un modelo culturalista. Con la llegada de la democracia, en los años setenta, surgieron movimientos pedagógicos de carácter crítico que, aunque influyeron en docentes en activo, apenas penetraron en las instituciones de formación (Anguita, 1997, p. 105).

Figura 10

Antecedentes del siglo XIX en la formación de docentes de la etapa



Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 29 de septiembre de 1969, B.O.E. nº 243, de 10 de octubre.

Decreto de 19 de enero de 1951 por el que se crea la Escuela de Formación de Maestras Parvulistas, B.O.E. nº 102, de 12 de abril.

4.3.1.2. *De las Escuelas Normales a los estudios de Diplomatura*

En 1971, como consecuencia de la Ley General de Educación (1970), las Escuelas de Magisterio se integraron en la Universidad, pasando a otorgar el título de Diplomatura Universitaria y transformándose en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB.

Para comprender la formación de maestros y maestras en los últimos casi cincuenta años, resulta imprescindible detenerse en la citada ley. Elaborada con el asesoramiento de la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), esta norma buscaba reformar el desfavorable panorama educativo de la España franquista, respondiendo a las demandas derivadas del desarrollo económico, el crecimiento demográfico, la migración y la presión de la ciudadanía urbana e industrial. Su objetivo era modernizar el sistema educativo sin cuestionar las bases ideológicas del régimen.

La ley estableció una escuela obligatoria, gratuita y unificada de ocho grados —la Enseñanza General Básica (EGB)— para todo el alumnado de 6 a 14 años, ubicando este ciclo en las antiguas escuelas primarias. En coherencia con esta reorganización, las Escuelas Normales se incorporaron a la Universidad, adquiriendo un estatus equivalente al primer ciclo universitario.

El articulado suponía abandonar el modelo pedagógico heredado de la posguerra e incorporar avances de la pedagogía europea del momento. No obstante, aunque el planteamiento progresista quedó reflejado en el texto legal, su aplicación fue limitada, ya que las nuevas orientaciones no fueron plenamente asumidas por el aparato franquista. Aun así, debe reconocerse su contribución al objetivo de escolarizar a toda la población infantil y al impulso que ofreció a los grupos renovadores, entonces semiclandestinos, favoreciendo proyectos y experiencias que anticipaban un cambio político próximo.

En lo que respecta a la formación del profesorado, la ley supuso una dignificación del magisterio. Sin embargo, la ambigüedad con la que se ejecutó su integración en la Universidad generó consecuencias de gran alcance que explican muchos de los problemas, incertidumbres y transformaciones que han caracterizado a la Educación Infantil desde entonces. Algunos de estos problemas se han ido resolviendo, mientras que otros persisten en la actualidad.

La diplomatura tenía una duración de tres años, y el título habilitaba para impartir enseñanza globalizada en la Primera Etapa de EGB y enseñanza especializada en la Segunda Etapa. El plan formativo pretendía preparar en ese corto periodo a maestros capaces de atender la escuela elemental y, al mismo tiempo, cubrir las áreas de conocimiento del antiguo Bachillerato Elemental. Esto implicaba una sobrecarga de objetivos, con menos recursos y sin una reforma previa que capacitara al profesorado encargado de esta tarea.

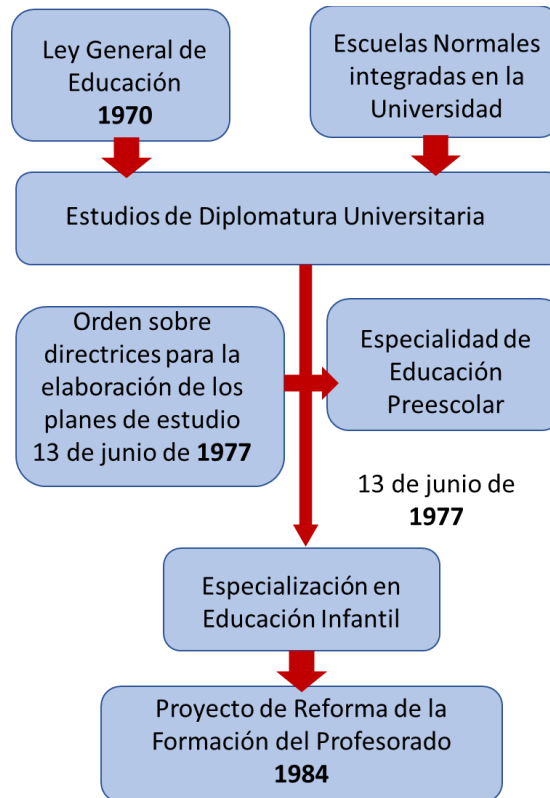
En este contexto, se organizaron especialidades en Filología, Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias Naturales. Posteriormente, mediante la *Orden sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica* (13 de junio de 1977), se incorporaron las especialidades de Educación Especial y Educación Preescolar. Este momento marcó la primera especialización en formación superior del profesorado de Educación Infantil, cuyas materias obligatorias incluían: *Psicosociología de la edad preescolar*, *Didáctica de la educación preescolar*, *Lengua de la edad preescolar*, *Área lógico-matemática de la edad preescolar*, *Música*, *Expresión plástica*, *Organización escolar* y *Didáctica* de las otras secciones orientada a la primera etapa de la EGB.

En 1984, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) convocó a un grupo de expertos para elaborar un *Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado* (MEC, 1984). Entre sus propuestas destacaban: integrar en una misma estructura todos los centros dedicados a la formación y perfeccionamiento docente, diferenciar claramente la formación inicial de la formación en ejercicio y aplicar reformas organizativas y curriculares.

En relación con la formación inicial, De Pablos (sf) subraya que los datos disponibles insistían en reforzar el componente profesional, buscando alternativas que garantizaran una especialización efectiva y corrigiendo la dispersión existente: diferentes instituciones universitarias —Escuelas de Profesorado de EGB, Institutos de Ciencias de la Educación y Secciones de Ciencias de la Educación— operaban sin coordinación y con competencias para habilitar para la docencia. La propuesta planteaba unificar estas estructuras en una *Facultad de Educación* como único órgano universitario encargado de impartir los currículos establecidos para cada titulación.

Figura 11

Recorrido desde las escuelas normales a los estudios de Diplomatura



4.3.1.3. La LOGSE (1990) y la redefinición de los requisitos formativos para docentes

Con la reforma educativa impulsada por la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE) en 1990, la formación inicial del profesorado experimentó una reestructuración significativa. Aunque se mantuvo en el mismo nivel académico que en la etapa anterior —es decir, estudios universitarios de primer ciclo o diplomatura—, el título pasó a denominarse oficialmente de maestro o maestra. Esta ley introdujo cambios relevantes para el profesorado de los niveles de Educación Infantil y Primaria, siendo uno de los más destacados la obligatoriedad del nuevo título de Maestro para ejercer profesionalmente en estas etapas. Esta titulación, de carácter universitario y primer ciclo, tenía una duración de tres cursos académicos, lo que supuso una diferencia importante respecto a la situación previa, en la que el acceso a la docencia en preescolar o en Educación General Básica podía realizarse con cualquier titulación universitaria de grado medio o superior.

La LOGSE marcó el primer intento real de regular y reconocer la relevancia pedagógica de la educación desde edades tempranas. Si bien la incorporación al

sistema educativo para el alumnado de Educación Infantil seguía siendo voluntaria, se estableció su organización en dos ciclos: el primero, desde los 4 meses hasta los 3 años; y el segundo, de los 3 a los 6 años.

Desde principios de los años noventa, la LOGSE también reguló el ámbito de la formación del profesorado, reconociendo las aportaciones de la Educación Infantil y la necesidad de garantizar la igualdad en el acceso al sistema educativo. Sin embargo, factores como la falta de financiación específica limitaron el impacto de la ley en el desarrollo de los servicios. La norma incorporó varias reivindicaciones históricas de los Movimientos de Renovación Pedagógica, tales como la inclusión de los niños de 0 a 3 años en el sistema educativo, la fijación de estándares mínimos de calidad y la responsabilidad pública en el desarrollo de las guarderías (Rubio, 2002).

El *Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto*, desarrolló esta reforma al establecer el título universitario oficial de Maestro en diversas especialidades, incluidas las contempladas por la LOGSE (1990), y con ello la Diplomatura de Maestro en Educación Infantil, que en la Universidad de Granada se impartió desde el curso 1992-1993 hasta la implantación de los grados.

Las Escuelas Universitarias de Profesorado ofrecían enseñanzas de primer ciclo, con una duración de tres años, conducentes al título de maestro o maestra. El programa se organizaba en siete especialidades: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera (Inglés y Francés), Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje.

De este modo, la formación inicial podía orientarse hacia la docencia general en Educación Infantil o Primaria, hacia la atención de colectivos específicos (Educación Especial o Audición y Lenguaje) o hacia áreas concretas (Lengua Extranjera, Educación Física o Música).

En el primer ciclo de Educación Infantil, podían participar otros profesionales que no fueran maestros, siempre que contaran con formación en la especialidad de *Jardín de Infancia* (rama de Hogar de Formación Profesional de primer grado), *Servicios a la Comunidad* (Formación Profesional de segundo grado) o la titulación de Técnico Especialista en Educación Infantil.

Las directrices generales establecían que los planes de estudio de magisterio debían tener una carga lectiva mínima de 180 créditos, con entre 20 y 30 horas semanales de enseñanza, incluidas las prácticas. La docencia teórica no podía superar las 15 horas semanales. Además, las materias debían cubrir tanto áreas de contenido educativo

como psicopedagógico, e incluir un período de prácticas en centros de Educación Infantil o Primaria.

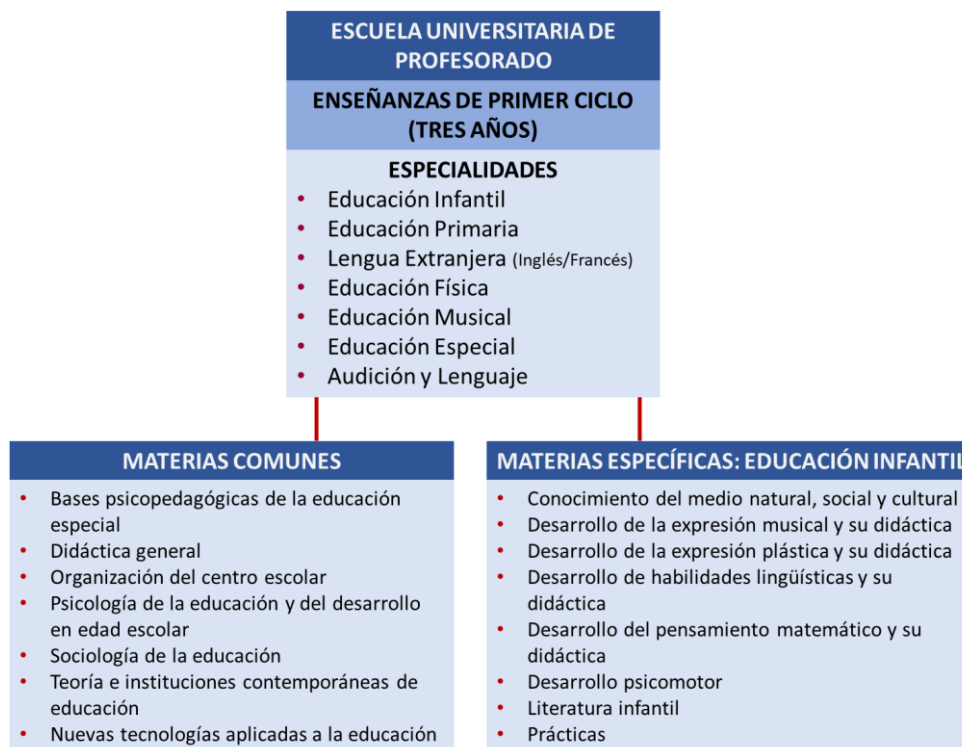
Las asignaturas troncales eran:

- *Materias comunes:*
 - Bases psicopedagógicas de la educación especial.
 - Didáctica general.
 - Organización del centro escolar.
 - Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar.
 - Sociología de la educación.
 - Teorías e instituciones contemporáneas de educación.
 - Nuevas tecnologías aplicadas a la educación.
- *Materias específicas de Educación Infantil:*
 - Conocimiento del medio natural, social y cultural.
 - Desarrollo de la expresión musical y su didáctica.
 - Desarrollo de la expresión plástica y su didáctica.
 - Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica.
 - Desarrollo del pensamiento matemático y su didáctica.
 - Desarrollo psicomotor.
 - Literatura infantil.
 - Prácticas.

Un aspecto señalado como limitación en el desarrollo de una formación específica para el profesorado de Educación Infantil es, como apunta Sanchidrián (1994), la variación terminológica que ha tenido esta etapa a lo largo de la historia. Se pasó de la denominación “párvulos” a “educación preescolar” en las décadas de 1970-1980, hasta que la LOGSE introdujo el término “Educación Infantil” para referirse a la etapa de 0 a 6 años, previa a la escolarización obligatoria.

Figura 12

Esquema de la formación del docente según la LOGSE



4.3.1.4. *Los Libros Blancos de Magisterio en la transición al EEES*

Los actuales títulos de Grado en Magisterio tienen su origen en los denominados *Libros Blancos de Magisterio*, elaborados en 2004 (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005a, 2005b). En estos documentos se recogieron los resultados de un estudio exhaustivo que permitió conocer en detalle la situación inicial para el diseño de las nuevas titulaciones universitarias, realizar una comparativa a nivel europeo y detectar las necesidades e intereses de los distintos agentes implicados. El trabajo fue fruto de la colaboración entre una red de universidades españolas, coordinadas y respaldadas por la ANECA, con el propósito de elaborar análisis y propuestas prácticas que sirvieran como base para el diseño del título de Magisterio adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Aunque su carácter era no vinculante, se concibieron como una herramienta valiosa para la reflexión y el debate académico.

En dichos proyectos se incluyeron elementos esenciales para configurar un modelo de grado, tales como el análisis de titulaciones equivalentes en Europa, las características comunes de la titulación en el ámbito europeo, estudios de inserción laboral de los

titulados en los últimos cinco años, así como los perfiles y competencias profesionales. El trabajo de las universidades participantes se caracterizó por una evaluación y debate de múltiples opciones, buscando llegar a un modelo consensuado que integrara todos los aspectos clave de la formación docente.

El informe contó con las aportaciones de cerca de 900 profesionales —entre maestros, directores, inspectores, representantes de la Administración Educativa y de organizaciones sindicales y profesionales—. En el caso del perfil del maestro de Educación Infantil, se identificaron carencias en la atención a la diversidad, especialmente hacia alumnado inmigrante y con discapacidades físicas, sensoriales o cognitivas, así como limitadas competencias tecnológicas. Finalmente, para el Grado en Educación Infantil se optó por un perfil generalista, en coherencia con el principio de globalización que caracteriza esta etapa.

Uno de los apartados centrales de los *Libros Blancos* fue el análisis comparativo de los títulos de Magisterio en Europa. En el momento de su elaboración, 25 Estados miembros habían definido sus planes de estudio, extrayéndose las siguientes conclusiones (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005a):

1. *Instituciones formadoras*: en los 25 países, la formación inicial de maestros se imparte en centros universitarios.
2. *Duración*: lo más habitual es un Grado de Maestro acompañado de un posgrado de especialización de uno o dos años. En la mayoría (16 países), los estudios de maestro son de un ciclo de 240 créditos.
3. *Especialidades*: todos los países cuentan con los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, siendo común una titulación específica para especialistas en 0–3 y 3–6 años.
4. *Modelo formativo*: las especializaciones pueden desarrollarse en centros o facultades distintas o integrarse en estudios de posgrado. En cuanto a educación especial, solo en Alemania, Austria, Eslovaquia, España, Estonia, Hungría y alguna universidad de Lituania se contempla como grado; en el resto, forma parte de itinerarios o posgrados.
5. *Estructura de contenidos*: equilibrada entre formación psicopedagógica (30%), formación en áreas de conocimiento (40%) y formación práctica (30%).
6. *Prácticum*: su organización varía entre modelos concurrentes (a lo largo de la carrera) y consecutivos (al final). Más de la mitad de los países establecen una duración de al menos 60 ECTS, equivalente a un curso completo.

7. *Trabajo de fin de carrera*: en un tercio de los países es obligatorio y debe ser defendido ante un tribunal, basándose en una experiencia planificada, desarrollada y evaluada en las aulas.

De este análisis, la ANECA (2005a) propuso varias recomendaciones:

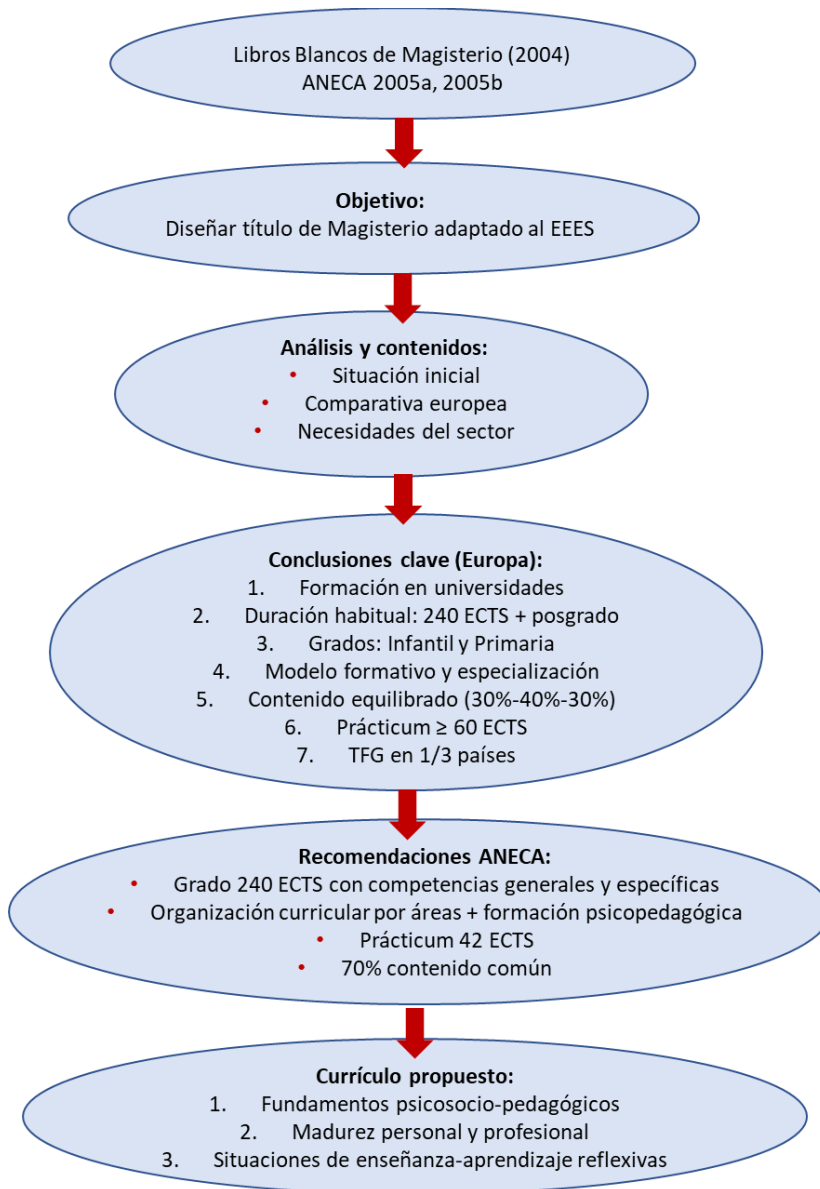
- a) Establecer un grado de 240 ECTS que incluya competencias docentes generales y específicas para favorecer el aprendizaje, el desarrollo y el cumplimiento de los objetivos educativos de la etapa.
- b) Organizar la oferta de materias en torno a las áreas del currículo, incorporando formación psicopedagógica.
- c) Ampliar el *Prácticum* a 42 ECTS, lo que supone más de un semestre de dedicación.
- d) Garantizar que el 70% del contenido formativo del Grado en Educación Infantil sea común, dejando margen a las universidades para que ofrezcan itinerarios de profundización según los intereses del alumnado.

Finalmente, según los *Libros Blancos*, el currículo de la formación inicial del profesorado debería sustentarse en tres ejes (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005a):

1. Dotar al futuro maestro de conocimientos e instrumentos que fundamenten la reflexión psicosocio-pedagógica sobre el hecho educativo.
2. Facilitar el desarrollo de capacidades y actitudes que permitan alcanzar la madurez personal necesaria para asumir las responsabilidades docentes.
3. Diseñar experiencias de enseñanza-aprendizaje que ayude al alumnado a construir conocimientos que, en su ejercicio profesional, le permita reflexionar desde y sobre la práctica.

Figura 13

Esquema de los Libros Blancos



4.3.1.5. LOE, LOMCE y LOMLOE: las últimas aportaciones a la etapa

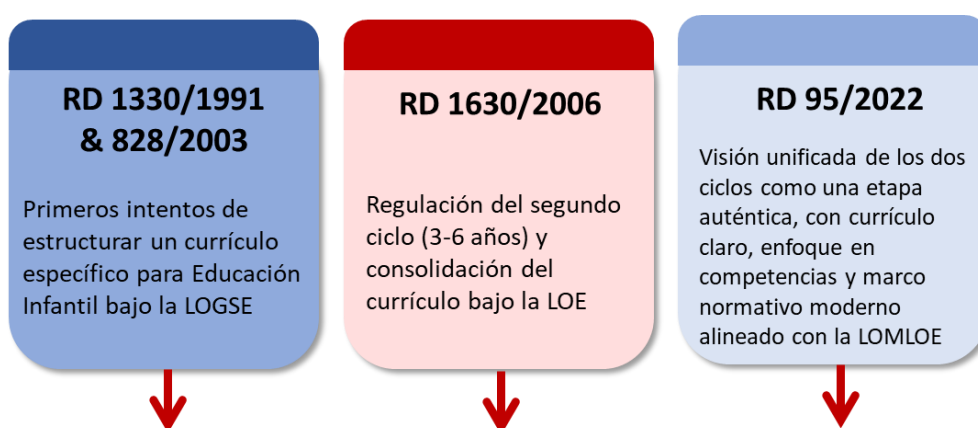
La LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) marcó un punto de inflexión en la Educación Infantil y en la formación del profesorado de esta etapa. Consolidó la Educación Infantil como una etapa educativa con identidad propia, dividida en dos ciclos: de 0 a 3 años y de 3 a 6 años y, aunque el primer ciclo no era de carácter obligatorio, la LOE subrayó su importancia en el desarrollo integral del niño,

fomentando la atención educativa temprana. Para la formación del profesorado, esta ley estableció que el segundo ciclo debía ser impartido por maestros con titulación universitaria en Educación Infantil, mientras que el primer ciclo podía contar con profesionales con otras titulaciones específicas del ámbito infantil, lo que reforzó la profesionalización y la especialización del docente.

En el siguiente esquema se sintetiza su huella en la etapa y en la formación del profesorado:

Figura 14

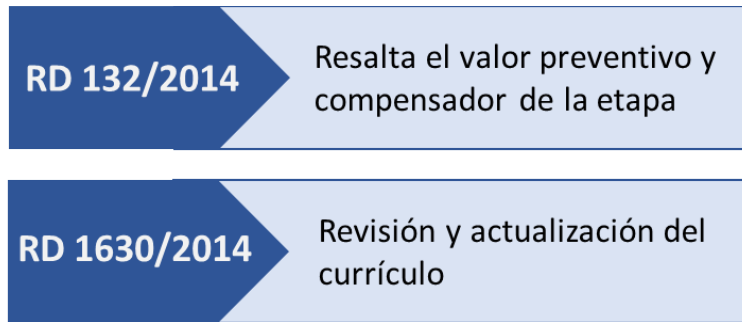
RD de LOE y su importancia para la etapa



La LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013) no modificó de forma sustancial la estructura de la Educación Infantil, pero sí introdujo cambios que afectaron indirectamente a la formación docente. Reforzó la orientación hacia el logro de competencias y resultados de aprendizaje desde las primeras etapas, lo que implicó para el profesorado una mayor preparación en metodologías activas, evaluación competencial y atención a la diversidad. Aunque mantuvo la división en dos ciclos, la LOMCE puso un mayor énfasis en la coordinación entre la Educación Infantil y la Primaria, impulsando que los docentes desarrollaran habilidades para facilitar la transición del alumnado. En el siguiente esquema se recogen sus RD principales y su contribución a la etapa:

Figura 15

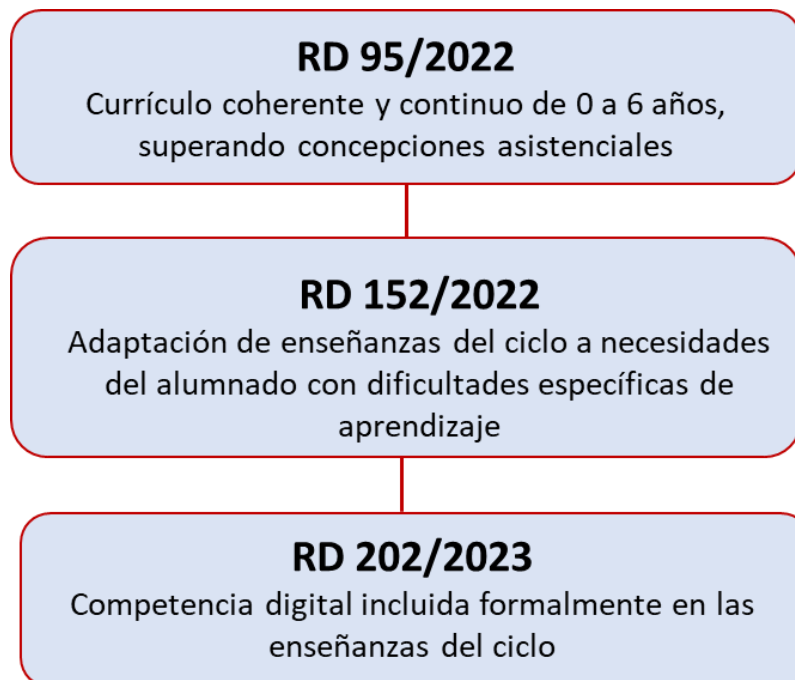
Reales Decretos LOMCE



La LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE, 2020) ha supuesto una actualización profunda del marco educativo, recuperando y ampliando algunos principios de la LOE. Reafirma el carácter educativo de toda la etapa infantil y concede mayor relevancia al primer ciclo (0-3 años) como parte integral del sistema educativo. Además, impulsa la universalización progresiva de la escolarización en esta franja de edad, lo que exige una formación más completa y específica del profesorado y de otros profesionales que atienden esta etapa. Para los maestros de Educación Infantil, la LOMLOE refuerza la necesidad de competencias en inclusión, coeducación, sostenibilidad y digitalización, adaptando así su perfil a los retos contemporáneos de la enseñanza.

Figura 16

Contribución a la etapa de los Reales Decretos LOMLOE



En conjunto, estas tres leyes han ido configurando un marco cada vez más definido para la Educación Infantil, no solo en lo que respecta a su estructura y objetivos, sino también en las exigencias formativas del profesorado, que ha pasado de una preparación más generalista a un perfil altamente especializado, capaz de dar respuesta a las necesidades, intereses y potencialidades de los niños desde sus primeros años de vida.

4.3.2. Formación y configuración de la identidad profesional del docente de Educación Infantil

La Educación Infantil, como ámbito específico de desempeño profesional para quienes se dedican a esta etapa, posee —como hemos visto— una trayectoria histórica interna, práctica y realista en la formación de maestros y maestras. Esta trayectoria debería, quizás, poner un mayor énfasis en el análisis de las prácticas empíricas de la profesión, en la propia construcción de la labor docente como un oficio, en las normas que lo han configurado y en las formas en que dichas pautas se transmiten y se apropian entre los miembros del colectivo profesional.

En consonancia con lo señalado por Prieto (2004), desde las aulas de los centros de formación de maestros y maestras no podemos perder de vista la responsabilidad de dotar al futuro profesorado de los recursos necesarios para facilitar la construcción de su identidad profesional durante la formación inicial.

La identidad profesional hace referencia a la forma en que los maestros se perciben a sí mismos como educadores, cómo se autodefinen y cómo son definidos por los demás, así como al papel que la sociedad les reconoce. Esta construcción comienza en la formación inicial y continúa a lo largo de toda la carrera profesional. Desde el momento en que el estudiante ingresa en la universidad, es esencial que sea consciente de que su identidad profesional está en constante transformación. Tal como señalan Sancho et al. (2013):

En este contexto los docentes viven su trabajo con perplejidad. Se enfrentan con el dilema de luchar por poder llegar a ser el tipo de maestros que les gustaría, analizar el que están siendo o aceptar en el que se van a convertir, de acuerdo con su formación y con las condiciones institucionales en las que desarrollan su trabajo. Una situación que el profesorado vive con especial intensidad durante los primeros años de carrera. Un tiempo en el que negocia, constantemente, sus sueños, sus visiones y sus ideas consigo mismo y con las personas que lo rodean y con los centros en los que se integra (p.19).

No se trata de un proceso automático derivado de la obtención de un título profesional, sino de una construcción progresiva (Vaillant, 2007), dinámica e inacabada, que “se nutre de las distintas experiencias y se convierte así en un proceso inacabado” (García, Vallejo y Nieto, 2013, p.2). En este recorrido es preciso dar respuesta a interrogantes como: ¿Quién soy yo?, ¿Hacia dónde voy?, ¿Qué quiero llegar a ser? (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004). Estas cuestiones resultan especialmente significativas tanto en los inicios de la formación como en los primeros años de ejercicio docente, ya que “definir la propia identidad profesional es una de las principales dificultades ante las que se enfrenta cualquier persona que comienza su vida profesional” (Esteve, 2006, p.11).

La identidad profesional se configura en torno a concepciones personales —como la vocación, la autoimagen, la autoestima o el compromiso— y a aspectos de carácter social —como el reconocimiento y la categoría profesional—. También influye la teoría pedagógica subjetiva, a partir de la cual el docente reelabora sus creencias, conocimientos, valores, opiniones y actitudes sobre la enseñanza. Es un proceso de continua construcción y reconstrucción personal que se nutre tanto de la formación universitaria como de las experiencias en los centros educativos.

Esta identidad es el resultado de interacciones permanentes con otros, en un contexto profesional que, por un lado, aporta elementos comunes y estables compartidos por todos los docentes, y por otro, incorpora matices propios de los diferentes subgrupos dentro de la profesión (Bolívar, Fernández y Molina, 2005). Así, no es igual la formación recibida ni el contexto laboral del profesorado de Educación Infantil que el de Educación Secundaria, y estas diferencias inciden en la identidad docente. Como afirma Salinas (2014):

(...) uno se reconoce o se siente como maestro en Educación Infantil más allá del título de Grado o especialidad, porque comparte una serie de conocimientos, supuestos, habilidades profesionales, experiencias, formas de enfrentarse y solucionar problemas profesionales, etc. con un colectivo que trabaja y piensa más o menos de la misma forma y, asimismo, porque otros (colegas, familias, alumnos y alumnas) lo identifican, valoran y tratan como maestro en Educación Infantil (p.89).

BLOQUE III

MARCO CONTEXTUAL

CAPÍTULO 5

LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

5.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo, se exponen dos de los cinco ejes en los que se enmarca la actuación docente que se presenta: el marco normativo (internacional, nacional y autonómico) que establece la política en torno al ámbito educativo de educación superior, así como el marco institucional (universidad, facultad, departamento) en la que la candidata desarrolla su actividad docente e investigadora y que dan sentido a su propuesta docente.

Los elementos que integran el marco institucional (contexto ecológico, funcional, organizativo, etc.), el marco regulativo (legislación, estatutos y proyectos) y el socio-profesional, junto a los asociados con el aula (alumnado, estilos de aprendizaje, expectativas y conocimientos previos, etc.), dibujan el escenario global de actuación, que interactúan para mantener una relación mutua, sin perder de vista el ordenamiento didáctico del resto de universidades andaluzas, en un afán por ofrecer al estudiantado una formación completa.

Respecto a la planificación docente o proyecto docente, Cruz-González et al (2021) exponen que hay dos modos de entenderlo: de una parte, a modo de “memoria”, lo que supone un ejercicio erudito en el que prevalece demostrar la capacidad y el dominio de un campo científico, y ubicar esta perspectiva en un proyecto docente conlleva recoger en él todo lo que se sabe de esta materia. Y, de otra, entenderlo a

modo de “proyecto de acción”, sin menoscabo de la primera opción. De este modo, se trataría de un proceso de planificación e identificación de un propósito y decidir qué pasos se deben dar para lograrlo... El proceso permite decidir lo que se debe hacer, cómo hacerlo, quién debe implicarse en la tarea, y controlar si se logran los resultados deseados. Y, con ello, motivar y dirigir sus acciones de forma anticipada, controlando el efecto de las influencias inmediatas, de las presiones y obstáculos ambientales, etc. En esta línea, la adjetivación “docente” nos es baladí: apunta a la enseñanza como la acción que se proyecta, se programa o se diseña. De este modo se está haciendo prevalecer la orientación didáctica y, con ello, destacando qué aspectos de ese campo científico son más relevantes y pertinentes al perfil profesional para el que se forma a los estudiantes, cómo deben afrontarse y desde qué perspectiva deben ser abordados para promover el aprendizaje profundo. La racionalidad del proceso educativo requiere que antes de la acción se reflexione sobre la naturaleza del proceso y sus elementos, con el fin de garantizar la mayor eficacia y calidad de los resultados, reduciendo al mínimo los errores y el esfuerzo. La conjunción de los dos términos (qué es la materia y cómo se enseña) conlleva tanto un propósito y una fundamentación epistemológica y propedéutica como un compromiso didáctico de llevarlo a efecto de la mejor manera posible en las circunstancias que le ha tocado desenvolverse. Desde esta perspectiva, un Proyecto Docente asume un planteamiento curricular, lo que desborda el propio programa y le abre una perspectiva como «proyecto formativo integrado enmarcado en una institución y en un marco de regulaciones, expectativas y tradiciones» (Zabalza, 2002b, p. 14).

En este orden de cosas, la planificación de la docencia debe hacerse en un escenario concreto y no puede realizarse sin tener en cuenta los ejes vertebradores del acto docente, entre los que se encuentran (Zabalza, 2004):

- Una docencia centrada en el estudiante, lo que requiere capacitarlo para el aprendizaje autónomo y dotarlo de herramientas para el estudio.
- Un rol diferente del docente: de estar centrado en la transmisión de los contenidos de la materia, a ser gestor del proceso de aprendizaje del alumnado.
- Una organización de la formación dirigida al desarrollo de competencias (competencias generales para todos los estudiantes y competencias específicas de cada titulación).
- Cambios en la organización de los aprendizajes desde un enfoque que refuerce la continuidad y la coordinación.

- Una nueva definición del papel formativo de las universidades: la formación a lo largo de la vida (la universidad como inicio y primera fase de un proceso formativo que continuará en la post-universidad).
- Una nueva función de los materiales didácticos que pasan a ser recursos capaces de generar conocimientos de alto nivel y de facilitar el aprendizaje autónomo. Un importante papel juega, en este sentido, las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación (p. 3).

Como indica Pozo Llorente (2007), los aspectos normativos, históricos, estructurales y prospectivos sobre los que se construirá el proyecto docente son los escenarios en los que figurarán como actores el proceso de diseño y toma de decisiones en torno al proyecto docente.

5.2. MARCO NORMATIVO

En este apartado se realizará una breve descripción de los cambios que se han ido generando en torno a la Educación Superior desde el contexto europeo, nacional y autonómico. Para ello, se tendrá en cuenta la normativa legal que regula el sistema educativo y que constituye las pautas por las cuales se regirá el proyecto docente que se presenta. Dicha normativa se articula en tres niveles: europeo, español y, en nuestro caso, autonómico con la Comunidad Autónoma de Andalucía a la que pertenece la Universidad de Granada.

5.2.1. El Espacio Europeo en Educación Superior (EEES): Normativa Europea

El inicio del proceso de convergencia de los sistemas universitarios, esto es, el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tiene sus orígenes con la Declaración de la Sorbona (1998) y la Declaración de Bolonia (1999).

En 1998, cuatro países de la Unión Europea, Alemania, Francia, Italia y Reino Unido presentaron un acuerdo denominado la *Declaración de La Sorbona*, origen de lo que después se conocerá como Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta Declaración pretendía desarrollar un marco común de referencia para la educación superior y un espacio de movilidad estudiantil y de ampliación de las posibilidades de empleo para las personas graduadas. Un año más tarde, en 1999, los ministros responsables de la educación superior de 29 países europeos firmaron la Declaración de Bolonia. Estos hechos y documentos pusieron en marcha un proceso de

cooperación a nivel europeo que ha cambiado radicalmente el panorama de la educación superior (Comisión Europea, 2003). Las reformas han afectado a países tanto dentro como fuera de Europa y el número oficial de países firmantes del convenio asciende en la actualidad a 49.

Los principales hitos de las conferencias ministeriales dentro del Proceso de Bolonia se produjeron hacia el año 2012. En él se puede realizar un seguimiento de los temas más importantes a lo largo de toda la trayectoria, tales como la movilidad de los estudiantes y del personal, el sistema común de titulaciones, la dimensión social, el aprendizaje permanente, el sistema europeo de créditos, la garantía de calidad, la dimensión social de la educación superior y el desarrollo de Europa como una región atractiva para el conocimiento (Comisión Europea, 2015). Uno de los grandes cambios realizados fue la introducción del crédito europeo ECTS (European Credit Transfer System) como unidad del haber académico que valora el volumen global de trabajo realizado por el alumno en sus estudios y no solo las horas de clase (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003).

A partir del año 2012 las universidades han seguido desempeñado un papel decisivo a través de las redes de colaboración existentes entre las instituciones universitarias europeas. Después del Comunicado de Bucarest en 2012, tuvo lugar la Declaración de Ereván, en 2015, donde se revisaron y aprobaron las normas y directrices europeas en materia de garantía de la calidad, un objetivo clave del EEES, a partir del trabajo de la Red Europea de Garantía de Calidad (European Network for Quality Assurance, ENQA, por sus siglas en inglés).

Posteriormente se celebró la Declaración de París en 2018, donde, coincidiendo con el vigésimo aniversario del primer encuentro en la Sorbona en el que se inauguran las primeras reflexiones sobre la necesidad de configurar un espacio común europeo hacia la educación superior, tuvo lugar la declaración de la Conferencia de Ministros Europeos de Educación Superior.

En junio de 2020 estaba programada en Roma la siguiente convención que, por motivos asociados a la epidemia mundial de coronavirus, se celebró el 19 de noviembre de manera online. Estuvo abierta a las delegaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y al público en general debido a su formato online e incluyó un Foro de Política Mundial de Bolonia que es una oportunidad para proseguir el diálogo entre los países del EEES y los que no lo son (EHEA (ehea2020rome.it)).

Cada dos o tres años, la conferencia de ministros se reúne para evaluar los progresos en el EEES y decidir los nuevos acuerdos. Durante el año 2024 se han estado celebrando numerosas reuniones y eventos y como puede verse en este enlace⁵⁹ se han ido calendarizando algunos de los eventos para el año presente, 2025.

En la actualidad, en la página oficial European Higher Education Area and Bologna Process (EHEA), se describe el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como:

una colaboración internacional única en materia de educación superior y el resultado de la voluntad política de 49 países con diferentes tradiciones políticas, culturales y académicas que, paso a paso durante los últimos veinte años, construyeron un área aplicando un conjunto de compromisos comunes: reformas estructurales e instrumentos compartidos. Estos 49 países acuerdan y adoptan reformas en la enseñanza superior sobre la base de valores clave comunes, como la libertad de expresión, la autonomía de las instituciones, los sindicatos independientes de estudiantes, la libertad académica y la libre circulación de estudiantes y personal. Mediante este proceso, los países, las instituciones y las partes interesadas del espacio europeo adaptan continuamente sus sistemas de enseñanza superior haciéndolos más compatibles y reforzando sus mecanismos de garantía de la calidad. Para todos estos países, el objetivo principal es aumentar la movilidad del personal y de los estudiantes y facilitar la empleabilidad.

Actualmente, 49 países son los que conforman el EEES, resaltados en la Figura 17.

Figura 17

Países que conforman el EEES



Nota. Imagen extraída de internet (2025)

⁵⁹ European Education Area: <https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education>

Los acuerdos que se han ido adoptando a través de las distintas declaraciones, así como los posteriores desarrollos normativos se han centrado en diversas temáticas: la estructura de los estudios universitarios en tres ciclos (grado, máster y doctorado); la consolidación de la garantía de la calidad y el reconocimiento de cualificaciones así como los periodos de estudios... Todo esto ha propiciado la readaptación de los sistemas de educación y formación para adecuarse a los vertiginosos cambios acontecidos en el mercado laboral. La universidad actual, dentro de la Sociedad del Conocimiento, debe responder a las nuevas necesidades en el ámbito educativo en el que la formación por competencias y la formación permanente exigen una mayor permeabilidad entre los elementos y niveles de los sistemas de enseñanza y formación (Comisión Europea, 2003).

Finalmente, es preciso saber que el Proceso de Bolonia dispone de una serie de miembros consultivos entre los que destacan: el Consejo de Europa, la UNESCO, Asociación Europea de Universidades (EUA), Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), Unión Europea de Estudiantes (ESU), Asociación Europea de Garantía de la Calidad en Educación (ENQA), La internacional de la Educación (IEI) y Business Europe.

La Comisión Europa (2003) indica que los nuevos retos europeos a los que se enfrentan las universidades precisan de una imperiosa adaptación y de cambios profundos. Entre tales cambios, se hace referencia a:

- Aumento de la demanda de formación superior.
- Internacionalización de la educación y la investigación.
- Desarrollo de cooperación estrecha y eficaz entre las universidades y la industria.
- Multiplicación de los lugares de producción del conocimiento.
- Reorganización de los conocimientos.
- Aparición de nuevas expectativas.

Por su parte, la Asociación Europea de Universidades (AEU) ha ido trabajando sobre el EEES y, a través de sus diversos informes, estableciendo algunos aspectos que deben ser tenidos en cuenta en el proceso de convergencia. Así, en la Convención de Graz (Asociación Europea de Universidades, 2003), se centran en explicitar cuáles son las acciones prioritarias para las universidades:

- Consolidar el sistema ECTS (*European Credit Transfer System*) como medio para reestructurar y desarrollar los currícula [sic] con el objetivo de crear vías

de aprendizaje, incluyendo el aprendizaje a lo largo de toda la vida, flexibles y centrados en el alumnado.

- Debater y desarrollar definiciones comunes de marcos de titulaciones y de resultados del aprendizaje a nivel europeo, al mismo tiempo que se mantienen las ventajas de la diversidad y de la autonomía institucional en relación a los curricula [sic].
- Involucrar a académicos, estudiantes, organizaciones profesionales y empleadores en el nuevo diseño de los curricula [sic] para poder otorgar a los títulos de Bachelor y de Máster una entidad propia.
- Seguir definiendo y promocionando en el currículum las destrezas de capacidad de obtención de empleo en sentido amplio, y asegurarse de que los programas de primer ciclo ofrecen la opción de acceder al mercado laboral.
- Introducir el Suplemento del Diploma de forma más extensa, y en los idiomas más utilizados, como modo de mejorar la capacidad de obtención de empleo, difundiéndolo ampliamente entre empleadores y organizaciones profesionales (p. 3).

En la Declaración de Glasgow (Asociación Europea de Universidades, 2005), se afirma que es necesario un impulso de la investigación y de la innovación, pues las universidades deben fomentar la innovación y la transferencia en el ámbito regional, si bien se deben impulsar para un uso óptimo de recursos y el desarrollo de estrategias de investigación de carácter institucional, aspectos que están tomando cada vez más relevancia en la actualidad.

La consecuencia de todo lo acontecido a nivel europeo ha sido el establecimiento de un gran volumen de legislación nacional y autonómica que ha ido afectando a diferentes niveles del sistema universitario, no solo en lo estructural, burocrático y organizativo, sino también en lo que se refiere a la metodología, a la concepción del modelo de enseñanza y a la adquisición de competencias (Gutiérrez Pérez, 2017).

5.2.2. El Espacio Europeo en Educación Superior (EESS): Normativa Estatal

A partir de las propuestas del Plan de Bolonia y la entrada de España en el Espacio Europeo de Educación Superior en 1999, surge la necesidad de realizar cambios legislativos en nuestro país para adaptar las enseñanzas universitarias al nuevo panorama. El informe Bricall (2000), conocido como *Informe Universidad 2000*, presentaba las reformas que debían realizarse en la universidad española para poder

reforzar su autonomía universitaria pero también para mejorar algunos aspectos deficitarios.

Los objetivos de dicho informe son tanto de carácter diagnóstico como de carácter orientador del cambio. Sus críticas y sus propuestas se encuadran en un análisis comparado de la realidad universitaria europea y los modelos de gestión, investigación y enseñanza más avanzados.

La implantación del EEES en el sistema educativo español tuvo algunas dificultades al inicio del proceso al no existir en España un marco legal que apoyara esta gran reforma universitaria (Fernández March, 2010). Para contrarrestar esta problemática, en abril de año 2007, se aprobó La Ley Orgánica de Universidades, 4/2007, modificando la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Este cambio propuso una actualización profunda en el sistema de educación superior existente en España hasta el momento.

En la exposición de motivos de la L.O.U se alude a que:

la sociedad española necesita que su sistema universitario se encuentre en las mejores condiciones posibles de cara a su integración en el espacio europeo común de enseñanza superior y, como principio fundamental, que los profesores mejor cualificados formen a los estudiantes que asumirán en un futuro inmediato las cada vez más complejas responsabilidades profesionales y sociales (p. 49401).

Con esta Ley de Universidades se buscaba, asimismo, armonizar los sistemas educativos universitarios con el marco del EEES y, de esta manera, reformar la estructura y organización de las enseñanzas basada en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. Otro importante cambio introducido se relaciona con los procesos de selección de profesorado ya que se sustituye el procedimiento de habilitación por el de acreditación y su posterior superación del concurso de acceso a la plaza convocada por la universidad.

De esta forma, se indicaron las pautas que debían seguirse para crear una nueva reestructuración de todas las titulaciones existentes, comenzando así la adaptación al sistema educativo planteado en el EEES. En el Real Decreto 1027/2011 se definió el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y su equivalencia con el marco de calificaciones europeo (EQF), quedando la educación superior en España agrupada en cuatro niveles (art. 4). En cada uno de estos niveles aparece su equivalencia respecto al nivel educativo que corresponde conforme a los que se

habían definido previamente en el Marco Europeo de Cualificaciones. Esta equivalencia entre las dos clasificaciones se puede resumir en la Tabla 9:

Tabla 9

Equivalencias de cualificaciones

MARCO ESPAÑOL DE CUALIFICACIONES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR (MECES)		MARCO EUROPEO DE CUALIFICACIONES
Niveles	Cualificaciones	Niveles
1. Técnico Superior	• Técnico Superior de Formación Profesional • Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño • Técnico Deportivo Superior	5
2. Grado	• Título de Graduado • Título Superior de las Enseñanzas Artísticas Superiores	6
3. Máster	• Título de Máster Universitario • Título de Máster en Enseñanzas Artísticas • Título de Graduado de al menos 300 créditos ECTS que comprenda, al menos, 60 créditos ECTS de nivel de Máster, que haya obtenido este nivel de cualificación mediante resolución del Consejo de Universidades	7
4. Doctor	• Título de Doctor	8

Nota. Eurydice, España-REDIE (CNIIE, MEFP)

Por su parte, el proceso de integración en el EEES ha introducido importantes modificaciones en la organización de los estudios universitarios españoles y también en la docencia. El Documento Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el EEES de 2003, al glosar los objetivos expresados en la Declaración de Bolonia (1999) y en el Comunicado de Praga (2001), presenta una concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno/a, y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003).

Además cita la mayor transparencia y comparabilidad de los estudios, la organización de las enseñanzas en función del aprendizaje (que se contempla como un proceso a lo largo de toda la vida), la introducción del crédito europeo como unidad de referencia sobre la que se estructura el currículo formativo y como medida del trabajo global desarrollado por el alumno dentro y fuera de clase, y el diseño de planes de estudio y

programaciones docentes que se llevarán a cabo teniendo como referencia el propio aprendizaje del alumnado. Por lo que respecta a la docencia, se postula el reconocimiento de la labor del profesorado no solo en lo que atañe a las horas efectivas de clase, sino también a las dedicadas a organizar, orientar, y supervisar el trabajo de los estudiantes.

Esa planificación, que también se asocia con una docencia de calidad, debe estar inspirada, según el EEES, en la idea de que lo verdaderamente importante es lo que el alumnado aprende, más que el tiempo que dedica a ese aprendizaje. Asimismo, debe estar basada en la delimitación precisa de las competencias que el discente deberá adquirir una vez culminado el proceso de aprendizaje, lo que, a su vez, exige relacionar armónicamente la teoría con la práctica académica y profesional.

Es necesario, pues, que el profesorado universitario posea los conocimientos y herramientas necesarios para abordar la tarea de planificación con garantías de éxito y que esta se traduzca en la guía docente de la asignatura, de acuerdo con las finalidades de la convergencia europea. Asimismo, de cara a la planificación didáctica de nuestras clases, las ideas básicas del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior en España nos hacen incidir en los siguientes aspectos (Zabalza, 2008):

- Preparar al alumnado para un tipo de aprendizaje más autónomo y autogestionado y competencial.
- Dar tanta importancia al dominio de las herramientas de aprendizaje como a los contenidos (para favorecer su *lifelong learning*).
- Llegar a un equilibrio entre las exigencias de las carreras, la organización del curso y las condiciones y apoyos que se le ofrecen al estudiante para dar respuesta a dichas exigencias (créditos ECTS).
- Propiciar una docencia ajustada a los parámetros curriculares tomando en consideración la doble condición de la progresividad y continuidad en la formación (ubicar nuestra materia en el plan de formación).

Estos retos son los que han ocupado los debates sobre la enseñanza universitaria en los últimos años, ya que representan una visión diferente a lo que se venía trabajando hasta el momento en las aulas universitarias. Esta nueva perspectiva se traduce en cambios que afectan tanto al contenido de la enseñanza como a su orientación. Con la entrada de España en el EEES y la consiguiente implementación de sus políticas

educativas, diferentes elementos clave del currículum debían modificarse. Marcelo (2001) nos presenta una aproximación a estos cambios en la Tabla 10.

Tabla 10

Cambios en el contenido y orientación de la enseñanza acordes con el EEES

ELEMENTO EDUCATIVO	AHORA	ANTES
APRENDIZAJE	Construcción activa Conexiones Situado	Dar información Jerárquica Descontextualizado
ENSEÑANZA	Transformación	Transmisión
	Andamiaje	Directo
CURRÍCULO	Maleable	Fijo
TAREAS	Auténticas	Aisladas
	Conjunto de representaciones	Materiales secuenciados
MEDIACIÓN SOCIAL	Comunidad de aprendizaje Colaboración Discurso	Individual Competición Recitación
HERRAMIENTAS	Uso interactivo e integrado de los ordenadores	Papel y lápiz
EVALUACIÓN	Basada en actuaciones Carpetas individuales	Pruebas de rendimiento Test estandarizados

Nota. Elaboración propia a partir de Marcel (2001)

La implantación de esta nueva orientación educativa y la incorporación de nuevos instrumentos y objetivos académicos generalizadamente aceptados en Europa son, en efecto, elementos necesarios, pero no suficientes. El reto de la construcción del EEES, en el que las universidades aspiran a tener un destacado protagonismo, supone una oportunidad única para reconstruir las universidades españolas y poner en valor la docencia como profesión, facilitar la adopción de un nuevo enfoque educativo centrado en el aprendizaje por competencias y, en consecuencia, llevar a cabo la renovación de las metodologías educativas (Alba Pastor et al., 2004).

No obstante, este impulso renovador ha de estar orientado a la consecución de unos propósitos coherentes con los desafíos que está llamada a afrontar la universidad en este comienzo de siglo. Objetivos que deben estar, por otra parte, claramente definidos, de forma que sirvan de punto de referencia a las iniciativas que se propongan poner en marcha las universidades.

En concreto, cuatro de los diez objetivos clave son:

1. La renovación de las metodologías debe tender, en primer lugar, a la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Se deben potenciar aquellas metodologías que permitan obtener, en las mejores condiciones, los objetivos formativos y las competencias que cada disciplina tenga encomendadas en el marco de la titulación.
2. La renovación de las metodologías debe conllevar avances claros hacia un nuevo estilo de trabajo del profesorado. Si antes estaba centrado en la enseñanza de aula, ahora se le abren muchas más alternativas de actuación: clases, seminarios, tutorías, talleres, Prácticum, prácticas en empresas, proyecto fin de carrera, casos prácticos, trabajo con las TIC, etc. Y ese cambio metodológico debe propiciar una actuación docente cada vez más coordinada y cooperativa entre el profesorado. Este segundo objetivo no podrá cumplirse si la renovación de las metodologías no propone, en simultáneo, la mejora de la capacitación docente del profesorado. Para que se produzca una renovación metodológica en la universidad es fundamental que el profesorado considere la actividad docente, con la variedad de acciones que comporta, como una ocupación básica y compleja de su cometido profesional cuyo desempeño exitoso requiere de formación (Alcalá & Rasero, 2004).
3. La renovación de las metodologías debe producirse en un contexto de liderazgo, compromiso y apoyo de los responsables académicos de la institución universitaria (rectorado, centros, institutos y departamentos) para que se potencien las metodologías más pertinentes a cada titulación y más eficaces en lo formativo.
4. La renovación de las metodologías debe aproximarnos, cada vez más, a los planteamientos didácticos que subyacen al proceso de construcción de un EEES: mayor protagonismo del estudiante en su aprendizaje, trabajo colaborativo y por competencias, adquisición de herramientas de aprendizaje, elaboración de materiales didácticos que faciliten el aprendizaje autónomo, evaluación continua, etc.

No cabe ninguna duda de que el objetivo fundamental de todo este proceso ha de ser la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Conseguir ese propósito será el indicador básico del éxito de cualquier proyecto o iniciativa que se ponga en marcha.

Por tanto, algunos de los cambios introducidos al respecto que modifican los roles, tanto del profesorado como del alumnado, en aras de una mayor autonomía de este último y de una conexión de los aprendizajes de diferentes disciplinas se recogen en la Tabla 11.

Tabla 11

Cambios en la metodología de enseñanza acordes con el EEES

ENSEÑANZA EN EL MARCO DEL EEES	
El docente como principal fuente de saber.	El docente guía el uso de distintas fuentes de información.
El estudiante aprende escuchando.	El estudiante aprende haciendo y adquiere Habilidades para el aprendizaje autónomo.
Los estudiantes reciben el conocimiento del docente y trabajan de forma individual	Los estudiantes trabajan en grupos cooperativos y de forma individual.
La evaluación es única y se basa en exámenes finales y trabajos prácticos fundamentalmente de corte bibliográfico.	La evaluación es continua y aumenta la importancia de la producción de los estudiantes.
Las calificaciones de los exámenes sirven para la selección del alumnado que continúa los estudios.	La producción individual y colaborativa de los estudiantes, junto con los exámenes, determinan las calificaciones de los estudiantes. La autoevaluación adquiere más importancia.
La tutoría tiene una función burocrática.	La tutoría adquiere una función de orientación académica y profesional.
Los docentes participan escasamente en los planes de acción docente.	Los docentes participan en los equipos docentes y trabajan para construir planes de acción docente conjuntos.

Nota: modificado de Gijón y Crisol (2012, p. 403)

Este modelo formativo que plantea el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se centra ahora en la adquisición de competencias, en lugar de la adquisición de conocimientos. Desde este enfoque, el protagonista del aprendizaje es el propio aprendiz. El papel del profesorado es acompañar, guiar, evaluar y apoyar al aprendiz mientras sea necesario. En este sentido, el docente va cediendo terreno a favor del estudiante que va logrando autonomía e independencia en su propio aprendizaje. Así, la tarea fundamental de aquel consiste en enseñar a este a aprender a aprender y en ayudarlo en la creación de unas estructuras cognitivas o esquemas mentales que le permitan manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente (Fernández March, 2010). Esto facilitará al discente llegar a construir el conocimiento e interpretar el mundo que le rodea (Gairín et al., 2008; Michavila & Esteve, 2011).

Las competencias son definidas por la LOE en su artículo 6 como las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos (vigente en la LOMCE y con un foco aún más definido en la LOMLOE). Estas competencias se constituyen como el conjunto de los

conocimientos y las habilidades que el alumnado es capaz de aplicar o usar para realizar las tareas académicas y que son transferibles al mundo laboral (Almerich et al., 2020). Entre ellas se encuentran la resolución de problemas, la creatividad, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, las habilidades interpersonales o las competencias en TIC (Erstad & Voogt, 2018; UNESCO, 2015).

Con el enfoque educativo centrado en el aprendizaje y desarrollo de competencias se pretenden poner en marcha programas educativos sustentados en perfiles profesionales, revalorizar la formación práctica, impulsar nuevos roles docentes centrados en la orientación y seguimiento del aprendizaje, introducir metodologías activas que favorezcan el papel activo del alumnado en su formación, e incorporar nuevos sistemas de evaluación, entre otros aspectos (López-López et al., 2018). Se busca, de este modo, abogar por una enseñanza más práctica y útil para los estudiantes. Además, refuerza el planteamiento de una formación que se diseña mirando al aprendizaje y al alumnado en varios sentidos: hacerla más práctica, utilizar procedimientos que garantizan un aprendizaje significativo y funcional e incorporar la formación en un sentido integral.

Por todos los motivos expuestos anteriormente, el cambio metodológico en la etapa universitaria no es un capricho: es una necesidad imperante, tanto en el contexto español como en el andaluz, para adaptar sus titulaciones al EEES. La puesta en marcha de este enfoque comporta cambios pedagógicos y didácticos que influyen notoriamente en la formación universitaria y la práctica docente. De hecho, estas innovaciones se convierten en un desafío para la cultura institucional universitaria española, en la que destaca el papel del profesorado como factor clave para el éxito en cualquier proceso de mejora educativa (Hallinger et al., 2014).

Estos principios presentados en este apartado han actuado, sin duda, como un faro para adecuar la práctica docente de la candidata y, por tanto, de la presente propuesta docente.

5.2.2.1. Organismos de Evaluación de la Calidad y Acreditación

Precisamente, en la ya mencionada LOU en cumplimiento del artículo 32, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte creó la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), una fundación estatal cuyas funciones son las de medir y publicar el rendimiento de la Educación Superior y reforzar la transparencia y comparabilidad del sistema universitario español. El Ministerio cumple así con el

mandato europeo de crear un organismo nacional específico que vigile la calidad del sistema universitario.

Como hemos comentado anteriormente, la Ley Orgánica de Universidades 6/2001 presenta la introducción de mecanismos externos de evaluación de la calidad del sistema universitario. En el artículo 32 establece que, mediante Acuerdo de Consejo de Ministros, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, el Gobierno autorizará la constitución de la ANECA.

De la misma forma, se posibilita la creación de órganos de evaluación de carácter autonómico responsables, en sus respectivos ámbitos de competencia, de llevar a cabo las políticas previstas de evaluación, certificación y acreditación. El caso de Andalucía, el órgano de evaluación pertinente es la Dirección de Evaluación y Acreditación (DEVA), anteriormente denominada AGAE (Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria) y que recientemente ha vuelto a cambiar su denominación a Agencia para la Calidad Científica y Universitaria de Andalucía (ACCUA), dependiente de la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación⁶⁰.

En todo caso, es la ANECA la que interviene en la elaboración de informes conducentes a la homologación por parte del Gobierno de los títulos de carácter oficial y con validez en todo el territorio nacional. Inicialmente, con objeto de impulsar el proceso de convergencia en el marco universitario español, la ANECA puso en marcha durante el periodo 2003-2006 el Programa de Convergencia Europa centrado en las siguientes acciones:

- Difusión y toma de conciencia de los contenidos de la Declaración de Bolonia.
- Puesta en marcha de experiencias piloto de diseño e implantación de titulaciones con la estructura de dos ciclos definida en la Declaración de Bolonia.
- Seguimiento de la adopción de los criterios de convergencia en las universidades españolas, así como estudios comparativos acerca de su implantación en el resto de Europa.
- Apoyo a proyectos coordinados entre universidades para la implantación del sistema de créditos europeos (ECTS) en un conjunto de titulaciones.

⁶⁰ La nueva página web está habilitada en: <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/accua.html> (Consultada en agosto de 2025).

Actualmente, la ANECA desarrolla diferentes programas para llevar a cabo su actividad (evaluación, certificación y acreditación), con el fin de integrar a nuestro sistema universitario en el EEES.

- Programa VERIFICA: evalúa las propuestas de los planes de estudio diseñados en consonancia con los objetivos establecidos para la construcción del EEES.
- Programa MONITOR: efectúa el seguimiento de un programa verificado que ha de presentarse de nuevo para renovar su acreditación.
- Programa AUDIT: dirigido a los centros universitarios para orientarles en el establecimiento de sistemas de garantía interna de calidad.
- Programa DOCENTIA: da apoyo a las universidades para que diseñen mecanismos propios para valorar la calidad de la actividad docente de su profesorado.
- Mención de Calidad a Programas de Doctorado: supone un reconocimiento a la solvencia científico-técnica y formadora de determinados programas de doctorado.

En este sentido, cabe destacar que la ANECA, tras un período convulso y enlentecido que la propia candidata ha padecido, ha agilizado, en la actualidad la acreditación de profesorado, diseñando un nuevo procedimiento y una nueva aplicación informática que simplifica la formalización de solicitudes. ANECA ha publicado, por Resolución de la Directora de 20 de marzo de 2024, los nuevos criterios de evaluación de los méritos y competencias requeridos para obtener la acreditación a los cuerpos docentes universitarios (Profesor/a Titular de Universidad y Catedrático/a de Universidad), y los niveles de referencia exigibles para obtener una evaluación favorable⁶¹.

5.2.2.2. La Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU)

No podemos dejar de hacer referencia a la nueva Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), que entró en vigor en España el 12 de abril de 2023, tras la aprobación definitiva del texto normativo el 23 de marzo, de dicho año, en el Congreso de los Diputados y su posterior publicación en el Boletín Oficial de España (BOE). La nueva Ley Orgánica del Sistema Universitario está dividida en un centenar de

⁶¹ La información sobre los nuevos criterios se encuentra alojada en la siguiente página web: <https://www.aneca.es/web/guest/-/aneca-agiliza-la-acreditaci%C3%B3n-de-profesorado-e-integra-las-aportaciones-de-la-comunidad-universitaria>

artículos, que se agrupan en un título preliminar y otros diez títulos⁶². Representa una transformación sustancial del sistema universitario español, con el objetivo de modernizar y democratizar el sistema universitario, garantizar una educación de calidad e impulsar la igualdad, la sostenibilidad y la internacionalización. Sustituye a la anterior Ley Orgánica de Universidades (LOU), Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre.

Desde la aprobación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, las universidades se han consolidado en nuestra sociedad al tiempo que se han seguido produciendo cambios que obligan a adaptar y actualizar el régimen jurídico del sistema universitario. La crisis económica desencadenada en el año 2008 tuvo un impacto económico y presupuestario en el sistema universitario que aún persiste, pudiendo sistematizarse sus efectos en tres áreas:

- Envejecimiento de las plantillas: el 53,5% del profesorado permanente actual habrá alcanzado la edad de jubilación para el curso 2030-31.
- Precariedad laboral de parte de la plantilla del profesorado: la constricción de la tasa de reposición ha llevado al incremento de la precariedad mediante el recurso de la figura del profesor asociado, con dedicación parcial y de carácter temporal.
- Reducción de la inversión en educación universitaria: en el periodo 2009-2018 la inversión en educación universitaria ha descendido en un 10%, cifra que alcanzó hasta un 20% en su vertiente de financiación pública, aumentando la financiación privada a través del incremento de las tasas universitarias. En 2023, España destinó el 4,53% de su Producto Interno Bruto (PIB) a la educación y, aunque se mantiene como una de las principales partidas de gasto público, este porcentaje representa una ligera disminución con respecto a años anteriores. Sin embargo, en 2025, se incrementa con respecto a 2024, con lo que queda atrás la cifra de 2018 y aumenta exponencialmente.

Por otra parte, durante estos últimos veinte años también se ha constatado una infrarrepresentación de las mujeres a todos los niveles en la gestión universitaria (por ejemplo, solo el 23% de rectorías y el 35% de las personas titulares del decanato son

⁶² Se puede acceder al texto completo en el siguiente enlace:
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>

mujeres), a pesar del aumento de su representación en el estudiantado (55% de las personas matriculadas son féminas)⁶³.

Finalmente, las universidades españolas aún tienen trayectoria que recorrer respecto a la internacionalización (el estudiantado extranjero es inferior a países del entorno y apenas el 2,2% del total del personal docente e investigador tiene la nacionalidad de otro país). Los diferentes procedimientos administrativos dificultan la atracción de talento extranjero, especialmente de ciudadanos no comunitarios.

Para hacer frente a esta situación, la presente Ley Orgánica persigue los siguientes objetivos:

- Impulsar una Universidad de calidad, accesible, equitativa e internacionalizada.
- Promover una Universidad productora de conocimiento al servicio de la sociedad y que contribuya al desarrollo económico sostenible.
- Garantizar que los recursos humanos y financieros del sistema universitario sean adecuados y suficientes para el cumplimiento de las funciones que tiene encomendadas la universidad.
- Asegurar una Universidad autónoma, democrática y participativa que constituya un espacio de libertad, de debate cultural y de desarrollo personal al mismo tiempo que sea eficaz y eficiente en la toma de decisiones y su gestión.

Partiendo de la derogación de la actual Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, el objeto de la presente Ley Orgánica se resume en:

- La regulación del sistema universitario, incluyendo, el régimen jurídico de universidades públicas y privadas, así como los órganos y mecanismos de coordinación que garanticen su calidad.
- La organización de enseñanzas y reconocimiento de títulos universitarios.
- Las normas de gobernanza de las universidades públicas, incluyendo su estructura.
- La financiación y régimen económico-financiero de las universidades públicas.
- El régimen del personal docente e investigador, así como el del personal técnico, de gestión y de administración y servicios y el del estudiantado.
- La promoción de la conexión de las universidades con su entorno social y cultural.
- El fomento de la internacionalización de sistema universitario.

⁶³ Datos extraídos del Ranking CYD: Fundación CYD. (2024). *Ranking CYD de universidades españolas*. <https://www.rankingcyd.org/>

- El régimen jurídico específico de las universidades privadas.

La Ley Orgánica proyectada consta de 107 artículos, divididos en un Título preliminar al que siguen diez títulos, diecisiete disposiciones adicionales, doce disposiciones transitorias, una disposición derogatoria y doce disposiciones finales.

En la actualidad, se espera una nueva regulación en relación con la creación de universidades en España para 2025, con el objetivo de limitar la creación de universidades privadas y garantizar la calidad del sistema universitario.

5.2.3. El Espacio Europeo en Educación Superior (EESS): Normativa Autonómica

En el año 1983, la Comunidad Autónoma de Andalucía recibe el traspaso de funciones y servicios en materia de educación (Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de educación). Esta transferencia ha dado lugar a la creación de normas que regulan el sistema universitario en Andalucía a través del órgano rector de la Comunidad, la Junta de Andalucía. Sin detenernos en realizar un histórico del devenir legislativo desde este hito hasta nuestros días, nos centraremos únicamente en los últimos acontecimientos legislativos.

La Ley 15/2003 Andaluza de Universidades, de 22 de diciembre, es la que ha dado lugar a la Universidad de hoy y defiende que la Universidad adquiere su razón de ser porque responde a las necesidades que la sociedad demanda en la actualidad. Subraya que la sociedad precisa de un sistema educativo que conduzca a la transmisión científica de la cultura. Este rigor científico e intelectual está directamente relacionado con la mejora de la calidad docente e investigadora en las instituciones universitarias.

En el año 2012 es publicada la Ley 12/2011, de 16 de diciembre, de modificación de la Ley Andaluza de Universidades para adaptarse a la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Posteriormente, en el año 2013, ve la luz el Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades.

En relación con la docencia y la investigación universitaria en Andalucía, esta Ley da cabida a los principios de calidad que han de regir las universidades andaluzas. Así,

se recoge que estas universidades deben potenciar la calidad de la docencia y de la investigación; la transferencia del conocimiento a la sociedad; y la tecnología como expresión de la actividad universitaria. Además, se diseñan políticas de calidad para la evaluación de la actividad docente e investigadora.

En un sentido general, entendemos el concepto de calidad educativa como el completo desarrollo individual, auténtico, integral y supremo de todas las potencialidades de un determinado ser o entidad (Gento et al., 2012). En este caso, nos referimos a la persona o la institución educativa que nos ocupa, esto es, la Universidad. Al respecto, parece adecuada la descripción que realizó Rodríguez Espinar (2001) sobre la calidad educativa aplicada a la docencia, en la que consideraba como descriptores de dicha calidad los siguientes:

- Atiende a las diferencias individuales del alumnado.
- Dota al alumnado de las habilidades necesarias para aprender a aprender.
- Favorece el proceso de autoconocimiento y maduración personal que permita al alumnado tomar decisiones vitales congruentes.
- Propicia en el alumnado el desarrollo de una personalidad sana y equilibrada, que le permita actuar con plenitud y eficacia en la sociedad y momento histórico que le toque vivir.
- Permite al alumnado un real y profundo conocimiento de su entorno social, económico y laboral.

A estos puntos, es necesario incluir un principio de justicia social, como educación de calidad que respeta la diversidad y promueve la equidad. La justicia social se entiende como un principio y una guía que subraya cómo los humanos deben vivir y tratarse entre sí como miembros de una sociedad (Rebore, 2001). En el contexto educativo, se trata de que el profesorado cree un ambiente democrático donde todos respetan los derechos, el acceso y cualquier partición del alumnado.

Por otra parte, se insiste en la necesidad de una cuidadosa planificación de la docencia universitaria que integre las variables relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y que suministre a profesorado y alumnado la información necesaria acerca de lo que se trata de conseguir, cómo lograrlo y de qué modo se van a verificar los resultados, acrecentando con ello la motivación de los estudiantes y reforzando el papel facilitador del profesor.

Todo ello se encuentra recogido en el artículo 19 del Estatuto de Autonomía que otorga la potestad en materia de Educación a la Comunidad, la Ley 15/2003, de 22 de

diciembre (BOE de 24), Andaluza de Universidades y su correspondiente Ley de Modificación 12/2011, 16 de diciembre (BOJA 251 de 27/12/2011). Esta normativa, como no puede ser de otra manera, recoge los principios y directrices de las leyes nacionales y las concreta en su contexto específico. Así en la Exposición de Motivos, establecen que (BOJA 251 de 27 diciembre 2011):

Hoy la sociedad andaluza reclama a la universidad una activa participación en sus procesos de desarrollo personal y colectivo. Por ello, la misión de la universidad no puede limitarse exclusivamente a la generación y transmisión del saber; la universidad es también sin duda un agente esencial de valores que debe generar opinión y demostrar su compromiso con el progreso personal y social de los andaluces y andaluzas, y, en definitiva, un ejemplo para su entorno y para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres. (p.7)

En esta misión de transformar la sociedad andaluza despunta la Universidad de Granada, la cual lleva casi 500 años respondiendo a las necesidades de los andaluces a través de la innovación, la rigurosidad y excelencia académica.

A continuación, en la Tabla 12, se enumeran las universidades, públicas y privadas de la Comunidad Autónoma de Andalucía, sus respectivos centros y las titulaciones relacionadas con la Educación (solo Grados) que imparten cada una en el curso 2023-2024.

Tabla 12

Titulaciones relacionadas con Educación en Andalucía

LOGO INSTITUCIONAL	DENOMINACIÓN /AÑO CREACIÓN	CARÁCTER	FACULTAD	TITULACIONES
	Universidad de Almería (1993)	Pública	Facultad de Ciencias de la Educación	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria Grado en Educación Social
	Universidad de Huelva (1993)	Pública	Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria Grado en Educación Social
	Universidad de Cádiz (1979)	Pública	Facultad de Ciencias de la Educación Centro de Magisterio "Virgen de Europa" (Centro Adscrito)	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria Grado en Psicología Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria
	Universidad de Córdoba (1972)	Pública	Facultad de Ciencias de la Educación Centro de Magisterio "Sagrado Corazón" (Centro Adscrito)	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria Grado en Educación Social Doble Grado en Estudios Ingleses y Educación Primaria Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria

	Universidad de Jaén (1993)	Pública	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria Grado en Educación Social
			Centro Universitario "Sagrada Familia" (Centro Adscrito)	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria
	Universidad de Málaga (1972)	Pública	Facultad de Ciencias de la Educación	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria Grado en Educación Primaria (bilingüe) Grado en Educación Social Grado en Pedagogía
			Centro de Magisterio "María Inmaculada" (Antequera) (Centro Adscrito)	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria
	Universidad de Sevilla (1505)	Pública	Facultad de Ciencias de la Educación	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria Grado en Pedagogía Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Franceses Doble Grado en Lengua y Literatura Alemanas y en Educación Primaria
			Centro de Estudios Universitarios "Cardenal Spínola" (Sevilla) (Centro Adscrito)	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria
			Centro Universitario de Osuna (Osuna) (Centro Adscrito)	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria
	Universidad de Granada (1531)	Pública	Facultad de Ciencias de la Educación (Granada)	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria Grado en Educación Primaria (bilingüe) Grado en Educación Social Grado en Pedagogía Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Franceses Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Ingleses
		Privada	Facultad de Educación, Economía y Tecnología (Ceuta)	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria Grado en Educación Social
			Centro de Magisterio "La Inmaculada" (Granada) (Centro Adscrito)	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria

Nota. Corral Robles (2023)

5.3. MARCO INSTITUCIONAL

Los elementos que integran el marco institucional (contexto funcional, organizativo, etc.), el marco regulativo (legislación, estatutos y proyectos) y el socio-profesional, junto a los vinculados con el aula (alumnado, estilos de aprendizaje, expectativas y conocimientos previos, etc.), conforman el escenario global de actuación, que no se comportan de manera estanca e independiente, sino que interactúan para mantener una relación simbiótica.

La Universidad es una realidad histórica que tiene una identidad propia (una cultura institucional) que condiciona la manera de afrontar la acción docente. La Universidad, como estructura general, acoge otras estructuras más particulares donde se imparten las materias y disciplinas. En nuestro caso hemos de hacer referencia a la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla y al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, que se rige por la normativa emanada por la Junta de Andalucía.

5.3.1. La Universidad de Granada

La Universidad de Granada o UGR, fundada por el Emperador Carlos V en 1531, se remonta al 1349 con la fundación durante el periodo nazarí de la Madrasa Yusufiyya bajo el gobierno del emir Yusuf I. Actualmente, más de siete siglos después, la institución es una de las universidades más importantes de España, e incluso de las universidades europeas, junto con la Universidad de Bolonia (Italia) y Coimbra (Portugal).

Pasado su quinto centenario, ha sido testigo singular de la historia, al tiempo que crecía su influencia en el entorno social y cultural de la ciudad hasta erigirse, por derecho propio, en núcleo intelectual y cultural al sur de España (Calero Palacios, s/f).

En la ciudad de Granada, existe un marcado carácter universitario en todos sus barrios a través de los campus Centro, Fuentenueva, Aynadamar y Cartuja, y ese carácter se extiende actualmente hacia la zona Sur con la puesta en marcha del Parque Tecnológico de Ciencias de la Salud, en el que se ubican las nuevas Facultades de Medicina, Farmacia y Ciencias de la Salud, además de otras instalaciones como el Instituto de Medicina Legal (IML). También otros municipios de la provincia de Granada tienen presencia de instalaciones de la UGR, como es el caso del Instituto de Migraciones, sito en Los Ogíjares, o el Centro Mediterráneo, con sedes - además de

en Granada- en Almuñécar, Guadix, Huéscar, Lanjarón, Otura, Padul y Salobreña, entre otros. Igualmente, se desarrollan actividades universitarias (sobre todo, de carácter deportivo) en Sierra Nevada, en las Alpujarras y en la Costa Tropical, además del programa universitario para mayores de 50 años Aula Permanente de Formación Abierta, sito, además de en la propia Granada, en Baza, Guadix, Motril, Ceuta y Melilla⁶⁴. Todo ello, demuestra que la universidad está presente no solo en su ámbito docente e investigador, sino como una institución que tiene un fuerte compromiso social, cultural y de conservación del patrimonio histórico con la ciudad de Granada y su provincia.

Además, es la única universidad española que posee dos campus en el continente africano, en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, respectivamente. No podemos obviar que en el año 1993 se segregan de la Universidad de Granada los Campus Universitarios de Almería y Jaén, con la creación de sendas universidades que, hasta la fecha, dependían de la institución granadina. Y tampoco es posible dejar de mencionar la especial vinculación con la Universidad de Málaga, a la que la UGR ayudó a crear facilitando, en sus albores, profesorado, medios e, incluso, sus dos primeros rectores.

Según los últimos datos publicados por parte de la Universidad de Granada en el informe de la Memoria Académica del año 2023/2024⁶⁵, la UGR cuenta con un total de 22 Facultades, dos de ellas en el Campus de Ceuta y tres en el Campus de Melilla, así como 4 Escuelas Técnicas y 1 Centro Adscrito. Todos los centros están ubicados en Granada, a excepción de los especificados en las Ciudades Autónomas (<https://www.ugr.es/universidad/organizacion/facultades-escuelas>). Entre ellas, la Escuela Internacional de Posgrado se erige como el centro de referencia en cuanto a los estudios de máster y los programas de doctorado, así como otros títulos propios. Hay un total de 124 departamentos encargados de la docencia y la investigación dentro de la Universidad, 19 Institutos Universitarios de Investigación y 5 Centros de Investigación.

En cuanto al personal de la Comunidad Universitaria de la Universidad de Granada, la institución universitaria cuenta con un total de alrededor de 60000 estudiantes matriculados en sus diversas titulaciones (de grado, posgrado y doctorado). Más de

⁶⁴ La candidata ha coordinado este programa en el Campus de Melilla de 2007-2018

⁶⁵ En el momento de elaboración de este proyecto aún no está publicada la Memoria Académica correspondiente al curso 2024/2025, por lo que ofrecemos los datos del curso 2023/2024 cuyo acceso se encuentra en <https://secretariageneral.ugr.es/areas-gestion/memorias/academica/2023-2024#contenido1>

2000 son enviados y unos 3000 son recibidos anualmente en el marco del programa Erasmus; a este propósito la Universidad de Granada se erige en el primer destino europeo dentro de este programa de movilidad. De hecho, en el 2014 fue valorada con un 9,4 sobre 10 puntos por los estudiantes internacionales, convirtiéndose en la mejor universidad de España por puntuación.

Las siguientes cifras también apoyan esta fuerte Comunidad Universitaria de estudiantes de Programas internos:

- Estudiantes en enseñanzas virtuales (MOOCs, etc): 33355
- Estudiantes de títulos propios: 1066⁶⁶
- Estudiantes de estudios universitarios para mayores: 1298
- Estudiantes de centro mediterráneo / cursos de verano: 1885
- Estudiantes de idiomas (Centro de Lenguas Modernas): 7125

Asimismo, en este informe⁶⁷ se puede comprobar que la institución universitaria cuenta con un total de 3758 miembros del Personal Docente e Investigador (PDI) y un total de 2637 que pertenecen Personal Técnico de Administración y Servicios (PTGAS).

Los datos en cuanto a titulaciones son los siguientes:

- Grados: 89 titulaciones de grado, algunas como los Grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social que se imparten en los tres campus; y con 14 Dobles grados, entre ellos, el Doble Grado de Educación Primaria y Ciencias del Deporte impartido en nuestra facultad, y 12 Dobles grados internacionales.
- Másteres: 112 titulaciones oficiales de Máster, algunos de carácter interuniversitario, como el Máster en Educación Ambiental; 6 Dobles Máster; así como el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES) que se imparte también en los Campus de Ceuta y de Melilla.
- Doctorado: 28 programas de doctorado divididos entre las tres escuelas doctorales: Escuela de Doctorado en Ciencias de la Salud (6 programas); Escuela de Doctorado de Ciencias, Tecnología e Ingenierías (10 programas); y,

⁶⁶ Entre estos títulos propios cabe destacar la iniciativa llevada a cabo por la UGR, desde hace cuatro años, de las microcredenciales o certificaciones oficiales que acreditan la adquisición de competencias, habilidades y conocimientos específicos mediante formaciones breves y de alta calidad. Pueden ser independientes o formar parte de un itinerario formativo más amplio, facilitando el aprendizaje modular y acumulativo a lo largo de la vida.

⁶⁷ https://secretariageneral.ugr.es/sites/webugr/secretariageneral/public/inline-files/MA_2023-2024/1.%20COMUNIDAD%20UNIVERSITARIA.pdf

la Escuela de Doctorado de Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas (12 programas). A falta de la Memoria del presente curso, todos los programas ofertados en el curso 2023-2024, excepto 5, se encuentran en su undécimo curso desde la puesta en marcha de los mismos.

- Títulos propios: 49 diplomas de especialización, másteres propios y cursos complementarios con una oferta superior a los 100 cursos.

En estos momentos, la mayoría de los títulos de Grado, Máster y Programas de Doctorado han superado satisfactoriamente el proceso de renovación de acreditación. Esto implica que las titulaciones se están desarrollando bien y que cumplen con los estándares de calidad.

En el ámbito de la investigación, la Universidad de Granada cuenta con 613 grupos de investigación, 5832 investigadores, 126 proyectos de investigación (entre ellos, 66 proyectos EU FP7 y 52 proyectos EU H2020), un total de 15 patentes creadas, 65 en proceso y 65 spin-offs activas, 16 institutos universitarios y 14 centros específicos. Las relaciones con el mundo empresarial se coordinan desde la Oficina de Transferencia de Resultados e Investigación. Además, el Centro de Instrumentación Científica ofrece servicios de apoyo a la investigación, especialmente destinado a las disciplinas experimentales.

El ranking de Shanghái, la clasificación internacional de universidades más influyentes del mundo, refleja en su edición de 2024⁶⁸ que, la institución granadina se coloca entre las 400 mejores universidades del mundo, entre las 6 mejores del país (Autónoma de Barcelona, Autónoma de Madrid, Complutense de Madrid, Pompeu Fabra y Universidad de País Vasco) y la primera en Andalucía. También merece destacarse que el sistema andaluz de universidades tiene a 7 de sus 9 universidades entre las 1000 mejores, con Granada y Sevilla a la cabeza, así como Almería en algunos grados de Ciencias.

En cuanto a la producción científica, la Universidad de Granada edita anualmente más de 2500 publicaciones, con un porcentaje superior al 50% en el primer cuartil, teniendo una tasa de crecimiento relativo de la producción muy superior a la media de España y de la UE. Destaca, especialmente, en los niveles de producción en áreas como Informática - Inteligencia Artificial; Ciencias de la Información y Biblioteconomía; Multidisciplinar, Partículas y Campos; Astronomía y Astrofísica; Nutrición y Dietética; Ingeniería - Eléctrica y Electrónica y Educación e Investigación Educativa y Psicología.

⁶⁸ ShanghaiRanking Consultancy (2024). Academic Ranking of World Universities (ARWU). <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2024>

Además de su compromiso con la docencia y la investigación, la Universidad de Granada apuesta por la calidad como una de sus marcas. Así lo muestra el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente (2000-2007), el Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad (2008-2015) y en la actualidad, el Vicerrectorado de Calidad, Innovación Docente y Estudios de Grado. Como consecuencia del Proceso de Bolonia, la Universidad adaptó las titulaciones al nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior, comenzando los primeros títulos en el curso académico 2009-2010.

La Universidad de Granada ha ido escalando puestos a nivel internacional durante las últimas décadas. De hecho, la institución granadina apuesta, decididamente, por su participación en las convocatorias del Programa Marco de la Unión Europea. Además, participa en una amplia gama de redes internacionales gracias a la larga lista de socios de cooperación que tiene en todo el mundo, como la Asociación Internacional de Universidades (IAU) (la asociación mundial de instituciones de enseñanza superior con sede en la UNESCO), la Asociación Europea de Universidades (EUA), el Grupo de Universidades de Coímbra, que incluye más de 40 de las universidades más prestigiosas de Europa (Oxford, Aarhus, Heidelberg, Poitiers, Bolonia, Cracovia, Ginebra, etc.) y la Asociación Universitaria Sudamericana de Estudios de Postgrado (AUIP), que es una organización internacional no gubernamental reconocida por la UNESCO, cuyo objetivo es promover los estudios de postgrado y doctorado en América Latina.

Una de las prioridades actuales de la Universidad de Granada es su estrategia de internacionalización. Un ejemplo de ello es la recientemente creada Alianza ARQUS. Las 9 universidades que componen esta alianza (universidades de Breslavia, Granada, Graz, Leipzig, Lyon, Maynooth, Miño, Padua y Vilna) comparten una amplia experiencia en el desarrollo de proyectos conjuntos, así como un perfil común de universidades líderes en investigación internacional ubicadas en ciudades de tamaño medio con un compromiso regional.

También comparten la convicción de que trabajar juntos dentro de esta alianza permitirá un progreso más rápido y fuerte y que la cooperación europea es esencial para el futuro de sus instituciones. La principal ambición de la Alianza ARQUS⁶⁹ es actuar conjuntamente como laboratorio de aprendizaje institucional para avanzar en el diseño, ensayo e implementación de un modelo innovador de cooperación interuniversitaria profunda. El objetivo de la Alianza es consolidar una estructura

⁶⁹ Toda la información se encuentra disponible en <https://arqus.ugr.es/>

conjunta de gobernanza que facilite el desarrollo de políticas y planes de acción consensuados, consolidar estructuras participativas que faciliten la integración transversal, a todos los niveles, de las instituciones asociadas y compartir su experiencia con otras agrupaciones con el fin de comunicar el valor añadido que puede encontrar en su modelo de integración.

Finalmente, se debe destacar el compromiso social que tiene la Universidad. Desde el Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Igualdad e Inclusión se realizan acciones relacionadas con la calidad de vida, la salud laboral, la sostenibilidad y el respeto al medio ambiente, así como los deportes. Cuenta con varios secretariados: el Secretariado de Inclusión y Diversidad; El Secretariado de Igualdad y Conciliación; y el Secretariado de Campus Saludable. Asimismo, a través de UGR Solidaria, la Universidad pretende sensibilizar, formar e implicar a la comunidad universitaria en el ámbito del voluntariado (social, ambiental, cultural, discapacidad, deportivo), así como en el desarrollo local.

5.3.2. El Campus de Melilla

5.3.2.1. Breve trayectoria histórica

Como hemos indicado, la Universidad de Granada cuenta con dos Campus Universitarios en el norte de África: en Ceuta y en Melilla. Este hecho, tener campus en el continente europeo y africano, se convierte en una singularidad no compartida por ninguna otra institución nacional o internacional, singularidad que, a pesar de las inevitables dificultades, dotan a nuestra universidad de un atractivo y fortaleza inigualables, no siempre valorados merecidamente.

El primer centro que se crea en la ciudad de Melilla es la Escuela Normal de Melilla, en el año 1932, cuyo cometido es la de formar maestros y maestras para que ejerzan su labor en las escuelas de la zona del Protectorado. Con la reforma educativa en 1970, la Escuela se convierte en un centro universitario, Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B., con la consiguiente reforma de titulaciones y en el marco de la cual se forma la candidata como maestra. No será hasta el año 2000 cuando vea la luz la Facultad de Educación y Humanidades con la implantación de la Licenciatura de Psicopedagogía y en el año 2018 pasará a denominarse Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Bajo estas dos últimas denominaciones, ha trabajado la candidata en dicho centro.

En 1979, se crea el segundo centro universitario, dependiente de Granada, en la ciudad de Melilla, la Escuela Universitaria en Ciencias Empresariales. Con la puesta en marcha de los títulos de grado, pasará a denominarse Facultad de Ciencias Sociales y en el año 2017, con la incorporación del Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho, cambia su denominación por la de Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas.

La actual Facultad de Ciencias de la Salud (bautizo inaugurado en 2017) será el tercer centro que se integre en el Campus Universitario de Melilla. Sus inicios datan del año 1921 con la llegada de la Duquesa de la Victoria a Melilla al frente de las damas enfermeras tras el desastre de Annual. La adscripción de la Escuela de A.T.S. de Cruz Roja como centro dependiente de la Universidad de Granada será en el año 1975. En el año 1980 pasará a denominarse Escuela Universitaria de Enfermería de la Cruz Roja. No será hasta el año 2006 cuando la Escuela de Enfermería pase a ser un centro propio de la Universidad de Granada y se integre en los espacios del Campus Universitario. Con la implantación de los títulos de grado pasará a denominarse Facultad de Enfermería y en el año 2017, con la implantación del título de grado en Fisioterapia adquirirá la denominación actual de Facultad de Ciencias de la Salud.

En cuanto a las características de la ciudad, debemos indicar que Melilla presenta una situación geopolítica particular. En algo más de 12,33 km², reside un total de 85811 habitantes (INE, 2024)⁷⁰ con diversos grupos étnicos y culturales y la Estadística Continua de Población (ECP) indica un aumento de los datos provisionales obtenidos en los meses transcurridos de 2025 (87298)⁷¹.

Además, diariamente hay una población flotante de ciudadanos marroquíes⁷² y centenares de inmigrantes que viven en el Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes (CETI), más los que, de forma ilegal, cruzan la valla fronteriza de la ciudad en busca de un futuro mejor.

Melilla se convierte en Ciudad Autónoma en 1995 (hasta entonces dependía de la provincia de Málaga), merced a la aprobación del Estatuto de Autonomía de Melilla (Ley Orgánica 2/1995, de 13 de marzo). Junto a la ciudad de Ceuta, son los dos únicos territorios españoles que no tienen transferidas las competencias en materia

⁷⁰ https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm#_tabs-tabla

⁷¹ https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=59238#_tabs-tabla

⁷² Tras la apertura de fronteras con Marruecos, después de superar la pandemia que azotó el mundo en 2020, esta población flotante ha disminuido mucho, aunque aún existe en una minoría que, legalmente, cruza a Melilla por cuestiones laborales, principalmente, y también turísticas.

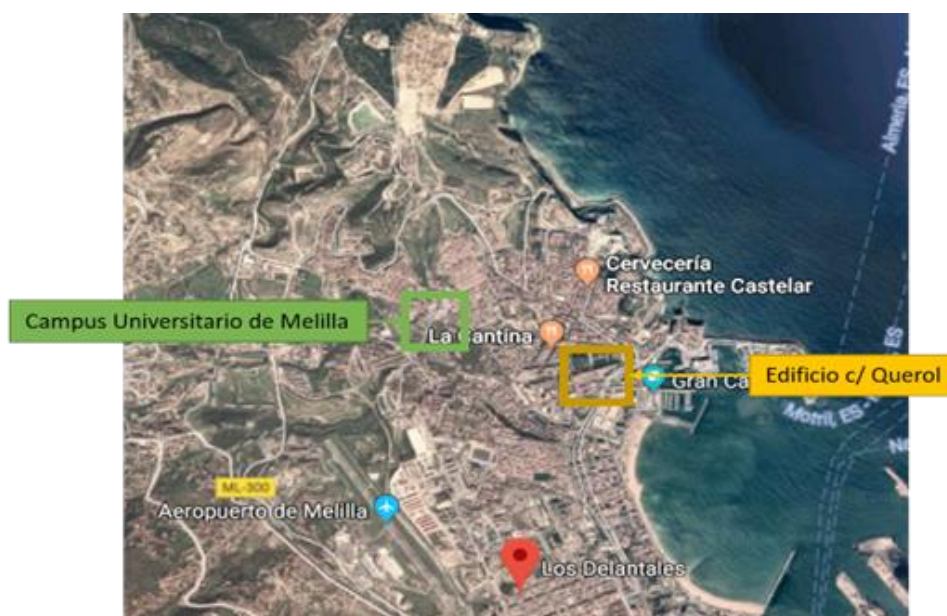
educativa y la educación no universitaria es gestionada directamente por el Ministerio de Educación (actual Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes). La educación universitaria depende del actual Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

5.3.2.2. Instalaciones

En cuanto a las instalaciones, el Campus Universitario cuenta con una sede central en la que se encuentra la administración del campus, la biblioteca y la Sala de Grados y Salón de Actos, todo de forma compartida por los tres centros del Campus (Figura 18).

Figura 18

Situación de los edificios en el Campus de Melilla



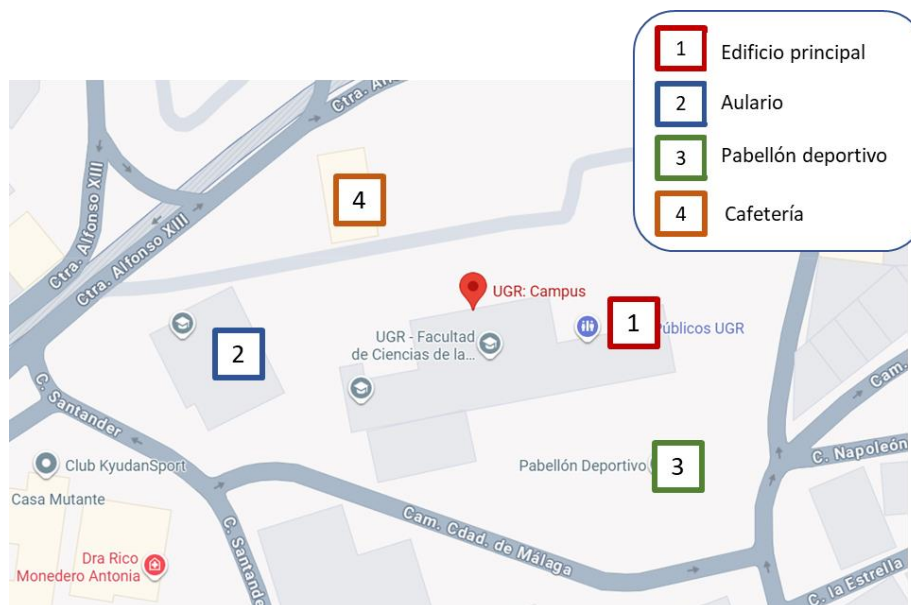
Nota. Google Maps

El recinto en el que se ubica dicha sede central dispone de cuatro edificios: edificio principal, en el que se sitúan los servicios anteriormente detallados; los tres decanatos, la mayoría de los despachos del profesorado, distribuido por secciones departamentales; sala de estudio, despacho de la Delegación de Estudiantes; Gabinete de Orientación Universitaria; algunas aulas especiales y el servicio de reprografía. En el edificio anexo (el aulario), se localizan 14 aulas, 5 dependientes de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, 5 que corresponden a la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas y 4 que son gestionadas por parte de la Facultad de Ciencias de la Salud. Además, se cuenta con un espacio prefabricado en el que se han instalado algunos despachos y aulas especiales de la Facultad de

Ciencias de la Salud. Otra edificación independiente es la ocupada por la Cafetería y el servicio de comedor del Campus (Figura 9). Al inicio del curso 2024/2025 (concretamente, el 8 de octubre de 2024) se inauguró el nuevo pabellón deportivo⁷³, el *Pabellón Universitario de Educación y Deporte de Melilla*⁷⁴, gracias al cual, los créditos prácticos de muchas de las asignaturas vinculadas a educación física y deportiva, pueden impartirse dentro del Campus, habida cuenta de que, hasta ahora, solo era posible desarrollarlos merced a convenios establecidos con la Ciudad Autónoma para la utilización por docencia de instalaciones de la ciudad. Con la apertura de este pabellón, ya solo son necesarias instalaciones específicas para determinados deportes (natación, fútbol, vela y atletismo), con lo que ha resultado un gran avance y mejora para el Centro. Por otro lado, también en el curso 2024/2025 han comenzado las obras para la ampliación del edificio principal, donde se ubicarán estancias para despachos, esencialmente. Fuera de la sede central, la Universidad cuenta con un espacio cedido por la Ciudad Autónoma de Melilla, en el que se ubican diversas aulas ocupadas por la Facultad de Ciencias de la Salud. Cada uno de los edificios, a excepción del de la cafetería, cuenta con un servicio de conserjería.

Figura 19

Edificio de la sede central del Campus de Melilla



Nota. Google Maps

⁷³<https://faedumel.ugr.es/facultad/noticias/inaugurado-el-nuevo-pabellon-educacion-y-deporte-el-campus-melilla>

⁷⁴Esta denominación fue acordada y propuesta por la Junta de Facultad en sesión de 18 de abril de 2024: <https://faedumel.ugr.es/facultad/documentos/acuerdos-junta/ordinaria/2024-04-18> y aprobado en Consejo de Gobierno de la UGR el 21 de mayo de 2024: <https://secretariageneral.ugr.es/informacion/noticias/acuerdos-21-mayo-2024>

Desde la Ciudad Autónoma de Melilla se está intentando fomentar el crecimiento del Campus, dotándolo de nuevas infraestructuras que ayuden en el proyecto de Ciudad Universitaria. En este sentido, cabe destacar la cesión de un local de 1400 metros cuadrados de la estación marítima, que se espera que esté disponible para el curso 2025-2026. Junto a él, se ha concertado la reforma del antiguo edificio de Correos, situado en el centro de la ciudad, y su habilitación para uso universitario, aunque no está previsto hasta el curso 2026-2027.

Con esta ampliación, se pretende cubrir la necesidad de espacio ante una mayor demanda de los estudios de Grado y de Posgrado. En este sentido, hay que destacar el anuncio, en marzo de 2024, de la ampliación de la oferta de estudios, con dos nuevos grados universitarios (Grado en Ciencias de Datos e Inteligencia Artificial⁷⁵ y Grado en Podología⁷⁶) y 4 másteres oficiales (uno de ellos, el *Máster en Investigación sobre estilos de vida saludables*, adscrito a nuestra Facultad), cuya implementación está prevista a partir del curso 2026-2027.

5.3.3. La Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla

La Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte se remonta, como habíamos indicado, al establecimiento en la ciudad de Melilla de la Escuela Normal en el año 1932, cuando era presidente del Gobierno D. Niceto Alcalá Zamora, y Ministro de Educación, D. Fernando de los Ríos. Su sede estaba ubicada en el edificio principal que hay en el Campus de Melilla. La primera directora fue D. ^a Aurelia Gutiérrez-Cueto Blanchard⁷⁷, pero fue D. ^a Obdulia Guerrero la que en el año 1931 estuvo gestionando en Madrid la creación de la Escuela Normal⁷⁸. El plan de estudios, único por aquel entonces, estaba estructurado en tres cursos.

⁷⁵ Este Grado deberá posponerse dado que ha recibido informe negativo desde ACCUA.

⁷⁶ Se prevé que este Grado se implemente en el curso 27/28.

⁷⁷ La Facultad otorgó la denominación de un aula en el Campus con su nombre, en reconocimiento a su labor, en el año 2007.

⁷⁸ Esta información ha sido recogida en dos obras avaladas por la Facultad: *Mujeres en Melilla* (http://www.stes.es/melilla/revista/mujer_melilla.pdf) y *75 años de formación de maestros en Melilla (1932-2007)* (https://editorial.ugr.es/libro/75-anos-de-formacion-de-maestros-en-melilla-1932-2007_139039/).

Figura 20

El Telegrama del Rif de 15 de enero de 1932



A través del Decreto de 7 de julio de 1950 se aprueba el reglamento para las Escuelas de Magisterio y se modifica el plan de estudios, que pasa a estructurarse por horas semanales asignadas a cada asignatura dentro de cada curso.

En el año 1967 la impartición de la enseñanza de magisterio se ubicó en la tercera planta del edificio, con la ocupación de las dos primeras por el Colegio Público de Prácticas Mixtos, anteriormente denominadas Escuelas Anejas, y que contaban con dos secciones separadas: la masculina y la femenina. En estos centros, cuando había dos secciones, y posteriormente en el centro mixto, los estudiantes de magisterio realizaban sus prácticas docentes. Es en 1983 cuando el Centro Público de Prácticas abandona el edificio para instalarse en otra ubicación de la ciudad. A través de la Orden de 1 de junio de 1967 se fija el Plan de Estudios en las Escuelas Normales, en el que se establece el número de horas semanales por cuatrimestre, con la convivencia de asignaturas anuales y asignaturas cuatrimestrales, bien de primer o segundo cuatrimestre.

Con la reforma educativa de 1970, la Escuela Normal pasó a denominarse Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B., dependiente de la Universidad de Granada. No podemos olvidar que, en esa época, en lo que posteriormente sería la Comunidad Andaluza, solo existían las Universidades de Sevilla y de Granada. El título de maestro se convierte en Diplomatura en Profesorado de E.G.B. y se diseñan diversas

especialidades: Ciencias, Ciencias Humanas, Filología (Francesa o Inglesa), Educación Física y Preescolar.

Con la aprobación de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU) y la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se elaboran nuevos planes de estudio. Así en el año 1993 se establece la Diplomatura de Maestro Especialista en: Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Física, Educación Musical y Lengua Extranjera; en el año 1994, se aprueba el plan de estudios de la especialidad de Audición y Lenguaje y también el de Educación Especial. Además, en el año 1995 se establece el plan de Estudios de la Licenciatura de Psicopedagogía. En el año 1991 se estableció ya el título de Diplomado en Educación Social, si bien, esta titulación no llega a impartirse en Melilla hasta que lo hace como Grado. Por su parte, la Licenciatura en Pedagogía también sufrió algunos cambios, no obstante, al no ser una titulación que se haya impartido en Melilla, estimamos que no merece en estas páginas mayor detenimiento.

En la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Melilla se imparten inicialmente las siguientes titulaciones:

- Diplomatura de Maestro especialista en Educación Infantil
- Diplomatura de Maestro especialista en Educación Primaria
- Diplomatura de Maestro especialista en Educación Física
- Diplomatura de Maestro especialista en Educación Musical
- Diplomatura de Maestro especialista en Lengua Extranjera

En el curso académico 1998-1999 se inauguran:

- Diplomatura de Maestro especialista en Audición y Lenguaje
- Diplomatura de Maestro especialista en Educación Especial
- Licenciatura en Psicopedagogía

Como ya se ha mencionado, es esta última titulación la que hace que la denominación del centro pase de Escuela Universitaria a Facultad de Educación y Humanidades de Melilla en el año 2000.

Con la entrada del Espacio Europeo de Educación Superior, los planes de estudios volvieron a ser modificados, de forma sustancial; entre estos cambios, la ampliación de tres años a cuatro para convertirse en titulaciones de Grado, lo que supuso adaptar las antiguas diplomaturas, y sus especialidades, a este nuevo formato (de 240 créditos),

que comenzaron a implementarse en el curso 2010-2011. Los títulos del ámbito de la educación quedaron reducidos a cuatro:

- Grado en Educación Infantil⁷⁹
- Grado en Educación Primaria⁸⁰
- Grado en Educación Social⁸¹
- Grado en Pedagogía (esta titulación no se imparte en Melilla).

En el curso académico 2010-2011 se inició el Doble Grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (390 créditos en 6 años)⁸². Es uno de los pocos sitios de España en donde se imparte y el único en Andalucía. La implementación de esta titulación provoca que, en el año 2018, la anterior Facultad de Educación y Humanidades haya modificado la denominación del Centro para adoptar el nombre actual: Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte⁸³. En la actualidad se está en proceso de modificar algunos aspectos de su Plan de Estudios, incluso la elaboración de un nuevo Verifica, para lo que se está trabajando junto con la Facultad de Ciencias del Deporte de Granada, y se prevé su aplicación para el curso 2026/2027.

Como denominador común, todos los grados han renovado su acreditación y actualmente se encuentran aplicando los diversos planes de mejoras que van orientados a dar respuesta a las demandas de actualización continua, de mejora y de innovación, como se aprecia en la Figura 21:

⁷⁹ <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/14/pdfs/BOE-A-2015-318.pdf>

⁸⁰ <https://www.boe.es/boe/dias/2014/08/04/pdfs/BOE-A-2014-8443.pdf>

⁸¹ <https://www.boe.es/boe/dias/2011/11/01/pdfs/BOE-A-2011-17241.pdf>

⁸² Fue acordado en Junta de Facultad de 13/02/2013 (<https://faedumel.ugr.es/facultad/documentos/acuerdos-junta/ordinaria/2013-02-20>) y aprobado en Consejo de Gobierno de la UGR el 04/03/2013

⁸³ Fue publicado en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, n.º 131 de 09 de julio de 2018, en el Decreto 138/2018, de 3 de julio.

Figura 21

Dípticos de las titulaciones de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte



En cuanto a los estudios de Posgrado, nuestra facultad cuenta con los siguientes títulos, todos ellos conducentes al Programa oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada:

- Máster Universitario en Diversidad Cultural. Un enfoque multidisciplinar y transfronterizo.
- Máster Universitario en Educación Musical. Una perspectiva Multidisciplinar.
- Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas⁸⁴

Asimismo, como se ha advertido, está previsto para el curso 26/27 la implementación del *Máster Universitario en Investigación sobre Estilos de Vida Saludables*.

⁸⁴ En este caso, además del Máster, es necesario cursar créditos de asignaturas de investigación.

Además, en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla se imparten cursos y seminarios de doctorado reconocidos como Actividad Transversal de Formación Doctoral, para los alumnos del Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

En referencia a las infraestructuras del centro, aunque hemos aludido a los espacios conjuntos del campus, podemos indicar que nuestro centro cuenta con 7 aulas de uso general (situadas en el aulario); cinco aulas específicas (aula de informática, aula de plástica, aula de música, Laboratorio de Idiomas y Laboratorio de Ciencias Experimentales) y tres seminarios. Y, también como ya se ha mencionado, en el curso 2024-2025 se han iniciado las obras para ampliar el edificio principal, destinadas, en su mayoría, a despachos.

Como ya se ha aludido antes, gracias a la finalización de las obras del Pabellón Deportivo, cuyo estreno se ha dado lugar en el curso 2024-2025, la docencia vinculada a la actividad deportiva ha mejorado en horarios y disponibilidad. Hasta ahora, para el correcto desarrollo de las asignaturas relacionadas con el ámbito de la Educación Física y del Deporte, se ha hecho uso de espacios cedidos por la Ciudad Autónoma de Melilla (Pabellón Deportivo Guillermo García Pezzi, Pista de Atletismo del Estadio Álvarez Claro, Piscina Municipal o del CEIP La Salle, Federación de Fútbol Melillense o Campo de Fútbol Tesorillo) así como de espacios deportivos cedidos por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte o convenidos con el Real Club Marítimo de Melilla. En estos momentos, solo se requiere algunos de ellos por sus especificaciones (Pista de Atletismo del Estadio Álvarez Claro, Piscina Municipal, Campo de Fútbol del Tesorillo y Real Club Marítimo de Melilla), por lo que la petición de los mismos ha de ser renovada cada año, por parte del Equipo Decanal, con el consiguiente riesgo a que otras solicitudes prioritarias de la ciudad puedan resultar un inconveniente. Asimismo, esto implica contemplar en los horarios de docencia el traslado, de ida y vuelta, a dichas instalaciones, tanto de alumnado como de profesorado. Paralelamente, la satisfacción del profesorado y del estudiantado ha mejorado, al desarrollar gran parte de la docencia dentro ya de las instalaciones del Campus, por varios motivos.

Figura 22

Fachada exterior e interior del nuevo Pabellón Universitario



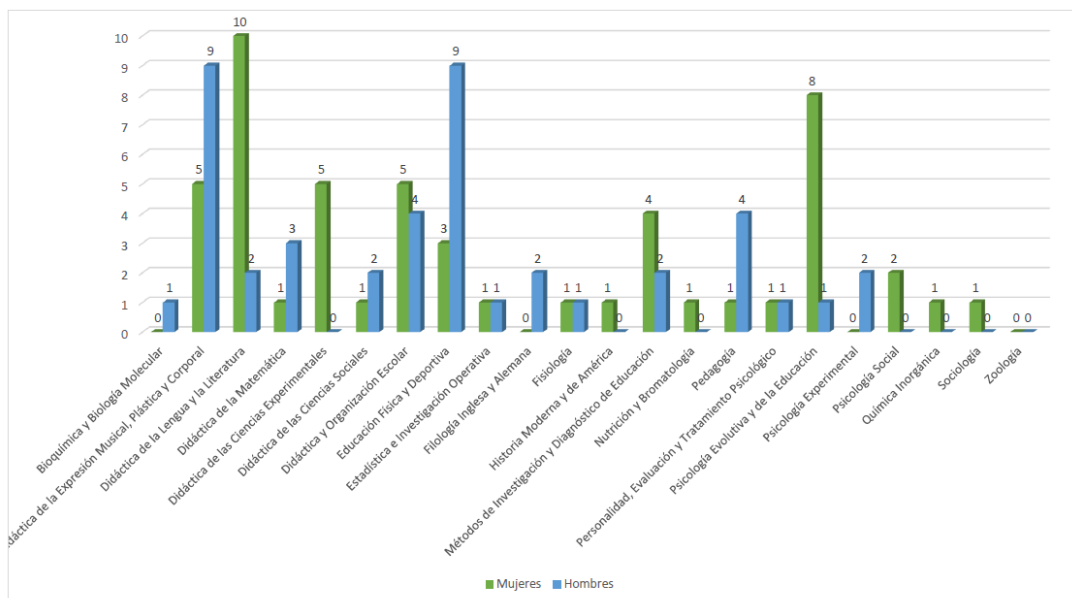
5.3.4. El Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL)

Todos los departamentos con docencia en la Facultad dependen administrativamente de Granada, por lo que su sede central y dirección se ubica en la ciudad peninsular. Como se ha hecho saber, tenemos en nuestra institución 23 departamentos y casi 100 docentes. La plantilla de profesorado es bastante joven, sobre todo por las nuevas incorporaciones que se han ido realizando con la implantación de las titulaciones de

Grado. Y, en función del género, los datos del curso 2024/2025 se recogen en la Figura 23⁸⁵:

Figura 23

PDI, por sección departamental, en función del género



El Departamento, según la LOU (Ley Orgánica 6/2001) en su Art.9, es el órgano encargado de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas que correspondan a su área de conocimiento dentro de la Universidad; es, por tanto, una unidad de gestión donde se concretan la docencia y la investigación. Estas unidades de funcionamiento universitario configuran un colectivo de profesores/as afines que trabajan juntos en las mismas enseñanzas, desarrollan líneas de investigación y docencia conjunta, y comparten preocupaciones científicas, cuestiones de docencia y problemas de investigación comunes, a la vez que ejercen su responsabilidad profesional ante un grupo de estudiantes con el que toman decisiones y resuelven las cuestiones diarias de la vida universitaria. Actualmente, no son pocas las voces que denuncian que, en una sociedad tan dinámica e interdisciplinar como la nuestra, la estructura de departamento se queda algo, tal vez, obsoleta, por lo que reclaman estructuras organizativas más flexibles que permitan apuestas de trabajo tanto en el ámbito de la docencia como de la investigación más complejas e interrelacionadas.

⁸⁵ Estudio realizado anualmente por la Comisión de Igualdad y Conciliación de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla: https://faedumel.ugr.es/sites/centros/files/centros_faedumel/public/inline-files/Estudio%20indicadores%20género%202024-2025.pdf

El artículo 15 de la anterior Ley de Reforma Universitaria, así como la actual ley universitaria, contemplaba la creación de Secciones Departamentales cuando dos o más profesores del departamento impartían docencia en centros situados en ciudades distintas y a notoria distancia entre sí. Según esta norma, el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura tiene tres secciones departamentales situadas en Granada, Ceuta y Melilla, lo que hace aún más compleja su gestión, a la par que aporta un mayor enriquecimiento social y cultural. La Universidad de Granada, dada su singularidad geográfica, tiene recogida las normas sobre creación y funcionamiento de estas secciones en un documento aprobado en el Consejo de Gobierno del 27 septiembre 2004 y 3 de marzo de 2005. En este documento se establece que el objetivo que persiguen es “lograr un mejor y más flexible funcionamiento interno de los Departamentos, respetando, en todo caso, las competencias que el Consejo de Departamento tiene atribuidas en los Estatutos y en los respectivos Reglamentos de Régimen Interno”⁸⁶.

Las funciones de un departamento se fijan en el artículo 9 de la LOU: organización y desarrollo de la docencia y la investigación; coordinación de los estudios de doctorado y de la elaboración de tesis doctorales; promoción de trabajos científicos y desarrollo de cursos de especialización; renovación científica y pedagógica de sus miembros; establecimiento de relaciones con otros centros de cualquier universidad; intervención en los órganos de gobierno de la universidad; elaboración de los planes de estudio correspondientes...

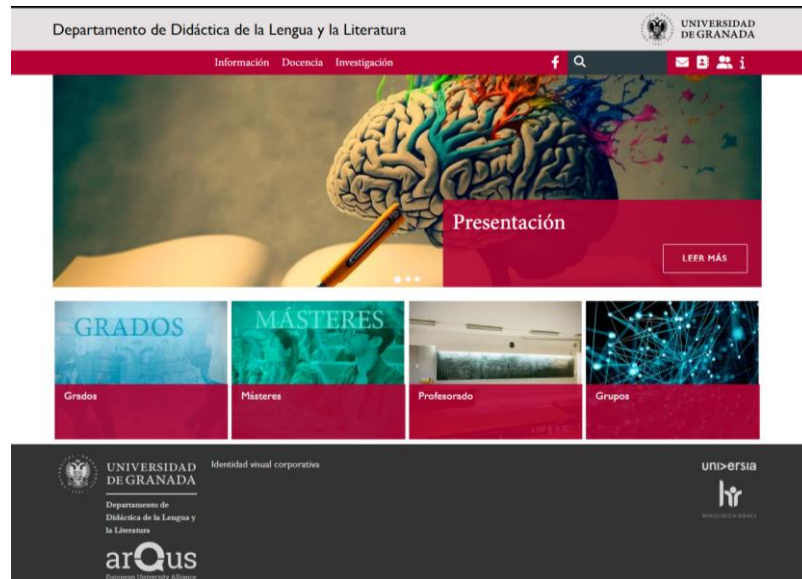
El equipo directivo actual está constituido por el Director D. Juan Ramón Guijarro Ojeda; Subdirectora, Dimitrinka Georgieva Nikleva, y el Secretario, D. Raúl Ruiz Cecilia. La responsable de negociado es D^a. Guadalupe Martínez Poyatos. Como comentábamos anteriormente, el departamento presenta dos secciones en las ciudades del continente africano, cuyos responsables son D.^a María Ángeles López Vallejo en Melilla⁸⁷ y D. Fernando Trujillo Sáez en Ceuta.

⁸⁶ https://www.ugr.es/sites/default/files/2017-12/secciones_0.pdf

⁸⁷ Durante los años 2018-2021 la candidata a esta plaza tuvo esta responsabilidad, conforme al acuerdo de rotación bianual de esta función

Figura 24

Sitio web del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura



De igual forma, también el departamento de DLL tiene constituidas cinco comisiones permanentes de distinta índole para cubrir las necesidades, tanto del profesorado perteneciente al mencionado departamento como del alumnado que recibe docencia por parte de dicho profesorado (Comisión de Asuntos Económicos, Comisión de Docencia, Comisión de Investigación, Comisión de Baremación y Comisión de Tribunal de Evaluación), sin menoscabo de poder crear otras de carácter no permanente, en momentos de necesidades puntuales, entre las que han destacado, la Comisión para los nuevos planes de estudio ECTS, a la que perteneció la candidata durante los 2009-2011.

El área de conocimiento de la Didáctica de la Lengua y la Literatura se constituye independientemente en la universidad española en 1986 (Mendoza y Cantero, 2003). El desarrollo del área de conocimiento ha sido desde entonces exponencial en todos los sentidos: crecimiento del número de profesores/as, implicación en distintos planes de estudio, desarrollo de investigación (tesis, revistas especializadas, monográficos...), etc. En la Universidad de Granada el Departamento de Didáctica de Lengua y la Literatura se constituye el 13 de diciembre de 1985 con la presencia de un elenco de profesorado del área de las filologías y las enseñanzas de lenguas que prestaban sus servicios en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado E.G.B., con el establecimiento, en aquel momento, de cuatro secciones departamentales: Granada, Almería, Ceuta, Jaén y Melilla.

El Reglamento de Régimen Interno del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura⁸⁸ (aprobado en el Consejo de Gobierno de la Universidad de Granada de 20 de febrero de 2012 y publicado en el Boletín Oficial de la UGR de 27 febrero de 2012) articula en el Título I su estructura y composición. El título II está dedicado a los órganos de gobierno y representación del Departamento, tanto colegiados (Consejo de Departamento y Junta de Dirección) como unipersonales (Director/a y Secretario/a). El título III regula su heterogénea actividad (docencia, investigación y proyección social), mientras que el Título IV recoge todas las indicaciones de índole económico. Por último, el Título V establece los mecanismos de reforma de este reglamento, si fueran necesarios.

El personal adscrito al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura⁸⁹ de la Universidad de Granada está constituido por un total de 68 profesores, cuyo perfil es el que se relaciona a continuación⁹⁰:

- Catedrático/a de Universidad: 3
- Profesorado Titular: 15
- Profesorado Contratado Doctor y Permanente Laboral: 26
- Profesorado Ayudante Doctor: 6
- Profesorado Sustituto: 7
- Profesorado Asociado: 5
- Profesorado colaborador indefinido: 1
- Contrato Predoctoral: 3
- Contrato a cargo de proyecto: 1
- Responsable de Negociado: 1

En la Sección de Melilla, se relaciona de la siguiente manera:

- Profesorado Titular: 2
- Profesorado Contratado Doctor/Permanente Laboral: 5
- Profesorado Ayudante Doctor: 1
- Profesorado Sustituto: 3
- Profesorado Asociado: 1

⁸⁸ <https://www.ugr.es/sites/default/files/2017-11/NCG55%203.pdf>

⁸⁹ <http://didacticalenguayliteratura.ugr.es>

⁹⁰ Con las nuevas acreditaciones concedidas, estos números variarán, respecto a las tres primeras categorías, en el curso 2025-2026

Todos ellos imparten su docencia en los Grados que se relacionan en la Tabla 13. El promedio de la carga docente global por profesor es de 23,22 créditos, incluyendo la carga docente relativa al Prácticum. Los miembros del departamento imparten docencia en los siguientes grados:

Tabla 13

Docencia de Grado en la que el Dpt. DLL es responsable⁹¹

Sección Departamental Granada	Sección Departamental Ceuta	Sección Departamental Melilla
		
Grado Ed. Infantil	Grado Ed. Infantil	Grado Ed. Infantil
Grado Ed. Primaria	Grado Ed. Primaria	Grado Ed. Primaria
Grado Ed. Primaria (Grupo Bilingüe)	Grado Ed. Social	Doble Grado Ed. Primaria y Ciencias de la Actividad Física
Doble Grado Ed. Primaria y Estudios Franceses		
Doble Grado Ed. Primaria y Estudios Ingleses		

Desde el año 1993, el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura imparte estudios de tercer ciclo en el Programa de Doctorado de la Universidad de Granada Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación (en el marco de los programas de Escuela de Doctorado de Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas de la Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada) y sus miembros han dirigido y codirigido numerosas tesis doctorales con la línea de investigación titulada “Didáctica de las Lenguas y sus Literaturas” que incluye aspectos como la didáctica de la comunicación oral y escrita, la comprensión lectora, la literatura y animación a la lectura, el bilingüismo, la didáctica de las lenguas extranjeras, la didáctica de la lengua materna, la enseñanza del español como lengua extranjera y como segunda lengua, el desarrollo de habilidades metacognitivas y enseñanza- aprendizaje de la gramática, la didáctica de la literatura y de la literatura infantil y juvenil, la didáctica del léxico, o la alfabetización digital en adultos, entre otros.

En la actualidad, tras la reforma del EEES, sus miembros participan en los siguientes másteres⁹², la mayoría con opción a doctorados:

⁹¹ La sección departamental de Melilla no imparte docencia en el Grado de Educación Social, de ahí que no se recoja en la tabla.

- Máster Universitario en Diversidad Cultural. Un Enfoque Multidisciplinar y Transfronterizo (Campus de Melilla)
- Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera: Lengua, Cultura y Metodología
- Máster Universitario en Estudios Literarios y Teatrales
- Máster Universitario en Investigación e Innovación en Currículum y Formación
- Máster Universitario en Innovación y Mejora en Atención a la Diversidad
- Máster Universitario en Literatura y Lingüística Inglesas
- Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Campus de Melilla)

Asimismo, es necesario destacar que, en la actualidad, nuestro Departamento cuenta con 4 grupos de investigación dentro del Plan Andaluz de Investigación que, por orden cronológico son: *Didáctica de la Lengua y la Literatura (HUM-457)*, al que pertenece la candidata y cuya directora es la Dra. Cristina Pérez Valverde; *ÉTIMO (HUM-508)*, cuya directora es la Dra. M.^a Pilar Núñez Delgado; *Didáctica de las lenguas extranjeras (HUM-1011)*, cuya dirección recae en el Dr. José Luis Ortega Martín; y *Conocimiento abierto para la acción social (HUM-840)*, bajo la dirección del Dr. Fernando Trujillo Sáez. Además de ello, algunos miembros del Departamento forman parte de uno de los tres Grupos de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte del Campus de Melilla: el grupo *Innovación curricular en contextos multiculturales (HUM-358)*, a cargo del Dr. Miguel Ángel Gallardo Vigil⁹³

Para finalizar con el apartado, es pertinente una breve alusión a los numerosos Proyectos de Innovación y Buenas Prácticas Docentes (PIBD) (en cualquiera de sus modalidades)⁹⁴ que los miembros de este departamento han protagonizado, ya sea como responsables, ya sea como miembros participantes. Además de las numerosas iniciativas acerca de Actividades de Formación Docente (AFDP) y de Equipos Docentes de Formación Inicial y Permanente (FEDO), todos ellos alineados con el Plan Academia UGR y auspiciados por el Vicerrectorado de Calidad, Innovación Docente y Estudios de Grado de la Universidad de Granada⁹⁵.

⁹² Para más información, consultar <https://didacticalenguayliteratura.ugr.es/docencia/posgrados>

⁹³ La información de estos grupos está publicada en la página del Departamento de DLL: <https://didacticalenguayliteratura.ugr.es/investigacion/grupos>

⁹⁴ <https://calidad.ugr.es/profesorado/innovacion-docente>

⁹⁵ <https://calidad.ugr.es/profesorado/formacion>

CAPÍTULO 6

MARCO CURRICULAR

6.1. INTRODUCCIÓN

Una vez presentado un análisis detallado del contexto normativo e institucional en el que se sitúa nuestra propuesta docente, pasamos en este apartado a detallar el contexto curricular que trata la descripción de los estudios donde se ubica el presente Proyecto, la formación de maestros/as, y en concreto, el Grado en Educación Infantil, donde se enmarca la asignatura que nos atañe: *Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en Educación Infantil II*, en la que se tiene en cuenta no solo esta perspectiva, sino también la enfocada por el resto de universidades andaluzas.

Este grado, que se imparte en la Universidad de Granada desde el curso académico 2010- 2011⁹⁶, es fruto de la transformación profunda que analizamos en el apartado anterior para adaptar los estudios universitarios españoles al Espacio Europeo de Educación Superior, modernizando los mismos y aportando una formación renovada que ansiaba dar respuesta a los cambios sociales que se estaban produciendo. El proceso de transformación no fue sencillo y requirió un análisis en profundidad de los títulos previos, de las necesidades formativas y profesionales, así como un acuerdo de todos los agentes implicados. Se constituyeron comisiones académicas, de autoevaluación y de mejora de la titulación para las experiencias piloto de implantación de créditos europeos (ECTS), por supuesto, también para Educación Infantil⁹⁷, desde el curso 2004-2005 hasta el curso 2009-2010, en las cuales participó la candidata, en

⁹⁶ Como se recoge en la página web del título, y ya especificamos en una nota a pie de página, el Grado implantó en el curso 2010/2011 y fue publicado en el BOE el 14 de enero de 2015.

⁹⁷ Todas estas comisiones fueron elegidas por la Junta de Facultad en diferentes sesiones.

calidad de coordinadora del segundo curso del Plan de Estudios de la diplomatura y, en el último curso, 2009-2010, como Coordinadora general de este proyecto, que fue avalado, en todo momento por el, entonces, Vicerrectorado de Enseñanzas de Grado y Posgrado de la Universidad de Granada y por la Junta de Andalucía, dentro del Plan Andaluz de la Calidad de las Universidades.

Este grado se imparte en los cuatro centros granadinos destinados a la formación de futuros maestros: Facultad de Ciencias de la Educación de Granada; Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta; Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla; Centro Adscrito Escuela Universitaria de Magisterio “La Inmaculada”, de Granada. A pesar de la multiplicidad de escenarios, se presenta como un único grado que debe adaptarse a las particularidades de cada uno de los cuatro centros en lo referente a optatividad, personal académico, recursos materiales y servicios, etc.

Antes de adentrarnos en la descripción del título propiamente, vamos a hacer un pequeño recorrido por la historia de la formación del maestro en nuestro país, hasta llegar al momento actual.

6.2. BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

Aunque ya en el Capítulo 3 se ha recordado el origen y la trayectoria de los sistemas educativos, conviene realizar una síntesis en este apartado. Las Escuelas de preparación de los maestros han sido objeto de preocupación porque siempre se ha reconocido el efecto multiplicador de la enseñanza y las orientaciones que en ellas se dieran. La institucionalización de la formación de los maestros se vio como una exigencia cuando el Estado asumió las competencias educativas de planificación y expansión de la enseñanza, coincidiendo en ello con una tendencia que se fortalecía en Europa.

Esta preocupación se remonta a las últimas décadas del siglo XVIII, sin embargo, no se consiguió el respaldo necesario, dadas las circunstancias históricas derivadas de las consecuencias de la Guerra de la Independencia y del periodo absolutista. Fue el liberalismo postfernandino el que acaudilla la iniciación de una etapa de estudios y planteamientos sobre ordenación y desarrollo de la enseñanza, etapa en la que es inevitable el protagonismo de la figura de Pedro Montesino, quien, persuadido por la importancia que la formación y preparación adecuada de los maestros tenía para la prosperidad del país, logró poner en marcha una serie de mecanismos que dieron

lugar a la publicación del Plan de Instrucción Pública, del 4 de agosto de 1836, cuyos artículos 13 y 14 darían paso a la elaboración de un Reglamento para la Escuela Normal Central de Madrid de 8 de abril de 1837 y, posteriormente, a la ley que planteaba provisionalmente el Plan de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838, a través del cual se daba vía libre para la creación de una Escuela Normal en Madrid y en las capitales de provincia.

Las primeras escuelas normales en provincias fueron configurándose con arreglo al buen hacer de los profesores egresados de aquellas y de las correspondientes Comisiones Superiores de Instrucción Pública, hasta que su número y dispersión geográfica aceleró la elaboración de unas líneas básicas para uniformar los planes de estudio, que se concretaron en el Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de 15 de octubre de 1843.

Con la llegada de la Guerra Civil, las Escuelas Normales sufrieron un considerable retroceso. Los cambios derivados giraron en torno a tres ejes fundamentales: período de formación breve; búsqueda de personas muy jóvenes, más “moldeables ideológicamente”; e inclusión de una serie de disciplinas que sustentaran el cambio ideológico.

En cuanto a la calidad, los planes de estudio iban a verse afectados por estos condicionantes que llevarían a que, en lo cultural, la reducción del período de formación previa —doce años y estudios de nivel primaria en 1942; cuatro años de bachillerato en los de 1945 y 1950— obligase de nuevo a sumir los dos ámbitos de formación: cultural y profesional.

El plan de 7 de julio de 1950 nos sitúa ante un documento legal de mayor envergadura en el que se manifestaban los principios básicos que justificaban la nueva ordenación. Todo el preámbulo iba dirigido a señalar la elevada función que le correspondía al maestro del que derivaba el carácter de las Escuelas de Magisterio: formativo y educativo. Asimismo, se hacían reiteradas afirmaciones sobre la elevada misión del maestro, fundamentadas en una visión trascendente.

Este plan permaneció en vigencia cerca de dos décadas, una de las cuales, la del sesenta, llevó aparejada la publicación de Nuevos Cuestionarios para la enseñanza primaria y la necesidad de un avance educativo a nivel general. Con estas indicaciones se trataba de un período de formación breve en el que había que reforzar las materias de contenidos científicos, las de carácter profesional, más todas aquellas que pertenecían al ámbito propio de la primera enseñanza: caligrafía, música y cantos,

dibujo, etc., junto con las derivadas de la formación político social. Esta situación conducía a una saturación de asignaturas, once, trece y doce respectivamente, que obligaba a un aprendizaje superficial y memorístico, en cuyas materias los aspectos metodológicos no conseguían tener una proyección real.

La década de los setenta se inauguraba en el ámbito educativo con la promulgación de la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970, comprensiva desde todos los niveles tradicionales y menos tradicionales.

El Plan de 1971, todavía vigente veinte años después, debía suponer un cambio cualitativo muy importante:

- a) por su carácter de estudios universitarios de primer ciclo;
- b) por el reforzamiento que debían recibir las Ciencias de la Educación, especialmente en algunos ámbitos;
- c) por el atractivo que dichos estudios podían tener como salida profesional en un período que se inauguraba con la Ley General de Educación y que ampliaba la escolaridad obligatoria, a nivel de Educación General Básica, hasta los catorce años.

Algunos años más tarde, en 1984, el Ministerio de Educación y Ciencia reúne a un grupo de expertos para elaborar un Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado, proponiéndose la integración de todos los Centros dedicados a la formación y perfeccionamiento de los profesores, la desaparición de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), y la creación de las Facultades de Educación, así como otras reformas de tipo organizativo y curricular (niveles, especialidades, créditos, etc.).

A partir del Real Decreto 1440/1991, se establece un nuevo título universitario oficial de Maestro, en las diversas especialidades que contempla la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) de 1990, y con ello, la Diplomatura de Maestro en Educación Primaria, impartida en la Universidad de Granada desde el curso 1992-1993 hasta la aparición del Grado en Educación Primaria, implantado en 2010-2011⁹⁸

⁹⁸ Documentación legislativa consultada para la recopilación de la información aquí ofrecida:

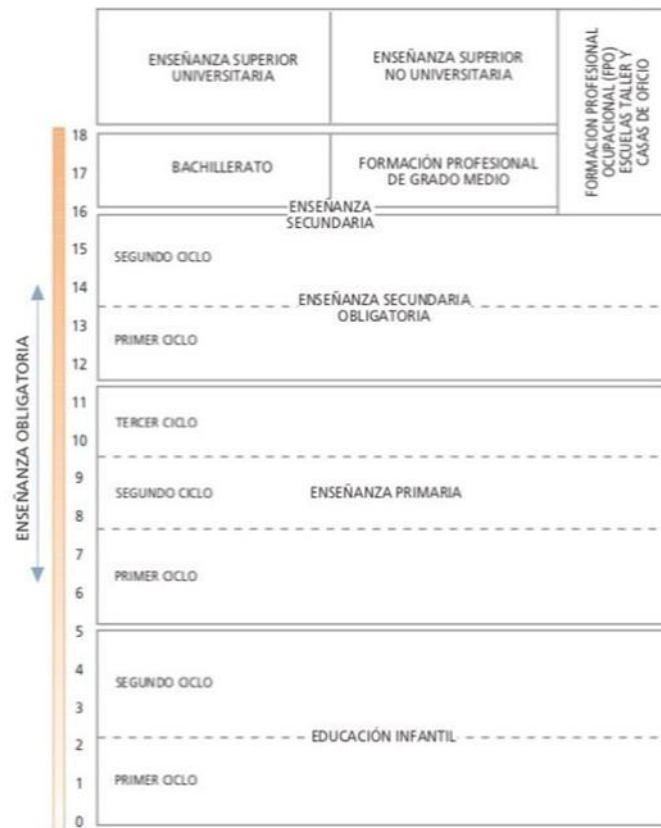
- Colección de decretos referentes a Instrucción Pública (1891). Madrid: Imprenta M. Tello.
- Colección legislativa de España (1849, 2.º cuat.). Tomo XLVII. Madrid: Imprenta Nacional.

Tras esta información, es necesario remontarnos a los orígenes más inmediatos de los actuales títulos de Grado que se sitúan en los conocidos como Libros Blancos de Magisterio en el año 2004 (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004, 2005a, 2005b) donde se recogieron los resultados del estudio realizado por la red de universidades españolas para conocer en profundidad la situación de partida para estos nuevos títulos universitarios, la comparativa a nivel europeo, así como las necesidades e intereses de los agentes implicados. Ello ha posibilitado el diseño de unas titulaciones que parten de las necesidades del sistema educativo que en la última década del siglo XX quedaba estructurado como aparece en la Figura 25:

-
- Colección legislativa de España (1866, 2.º sem.). Tomo XCVI. Madrid: Ministerio de Gracia y Justicia.
 - Colección legislativa de España y Disposiciones de la Administración Central (1898). Tomo II, vol. 2, Madrid: Imprenta. Rev. de Legislación.
 - Colección legislativa de España y Disposiciones de la Administración Central (1903), 2.º semestre, Tomo XVI. Madrid:
 - Imprenta. Rev. de Legislación
 - Colección legislativa de España y Disposiciones de la Administración Central (1914), Tomo LI. Madrid: Imprenta Nacional.
 - Colección legislativa de leyes, decretos, resoluciones y reglamentos (1844), Tomo XXI. Madrid: Imprenta Nacional.
 - Compilación legislativa de Instrucción Pública (1878), Tomo II. Madrid: Imprenta Fortanet.
 - Ministerio de Educación y Ciencia (1969). La educación en España. Bases para una política educativa. Madrid: MEC.
 - Ministerio de Educación y Ciencia (1990). Tomo V: Historia de la educación en España. Textos y documentos,
 - Nacionalcatolicismo y Educación en la España de posguerra. Madrid: MEC.
 - Ministerio de Educación y Ciencia (1991). Tomo IV: La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931- 1939). Madrid: MEC.

Figura 25

Estructura del sistema educativo español



Nota. Eurydice European Unit (1999)

La creación de nuevas especialidades de Magisterio en la última reforma supuso una extraordinaria mejora en la formación de unos ámbitos (Educación Musical, Educación Física, Educación Especial, Audición y Lenguaje, Lengua Extranjera) en los que nuestro sistema educativo no se encontraba en parámetros semejantes de los países de nuestro entorno. Sin embargo, el sistema de formación era inestable.

Además de las titulaciones de Maestros Especialistas, se creó una titulación de Maestro generalista de Educación Primaria. Las Administraciones Educativas comenzaron a considerar, desde 1991, que todos los maestros, independientemente de su formación como especialistas, tenían las mismas competencias como docentes en áreas como Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio o Educación Artística. En cambio, las universidades no siguieron ese esquema, pues se decidió apostar por unas titulaciones que profundizaran en las especializaciones, convencidas de que áreas curriculares como Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical y Atención a la Diversidad precisaban una formación más amplia. Por ello se hace una

propuesta de dos titulaciones de Grado con la intención de adaptarse a las necesidades de los estudiantes y del propio sistema educativo.

El Grado en Educación Infantil es una titulación derivada de la *Diplomatura de Maestro: Especialidad de Educación Infantil*, adaptada a las nuevas enseñanzas emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior. El plan de estudios de este Grado es común para los cuatro centros de la Universidad de Granada: Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta y Centro de Magisterio La Inmaculada de Granada. No obstante, se ha realizado una adaptación del plan a cada centro en lo referente a materias optativas o menciones, personal académico, recursos materiales y servicios, etc.

6.3. EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DEL DEPORTE DE MELILLA

6.3.1. Justificación del Título

El Grado en Educación Infantil (anteriormente denominado Grado de Maestro en Educación Infantil) se imparte, como ya hemos indicado, en la Universidad de Granada desde el curso 2010-2011 en los cuatro centros vinculados en los que existen titulaciones de formación en educación. Aunque el título es único para los cuatro centros, se permiten adaptaciones en lo que concierne a la optatividad, personal académico, recursos materiales y servicios.

El título juega un papel importante en la oferta académica de la Universidad de Granada ya que permite formar a especialistas que desempeñen su labor docente en la etapa educativa que va desde el nacimiento hasta los seis años. Este periodo, ordenado en dos ciclos, uno comprendido hasta los tres años, y otro desde los tres a los seis años de edad, tiene como finalidad contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y en él se integran aprendizajes que están en la base del posterior desarrollo de competencias consideradas básicas para el alumnado. En esta etapa se desarrollan, por tanto, las estructuras básicas del pensar, de los afectos, de la motricidad, de la comunicación, de la relación interpersonal, de la creatividad, sentando así las bases para la formación de personas competentes en la multiplicidad

de aspectos que abarca su desarrollo afectivo, motriz, científico, social, así como sus manifestaciones plásticas y musicales.

Como se advierte en la descripción de la titulación⁹⁹, es relevante señalar su interés desde un punto de vista social, profesional y científico. Desde una perspectiva social, la creciente participación de las familias en el ámbito laboral ha generado una demanda de centros educativos que proporcionen cuidado y educación a los niños y niñas desde una edad temprana. De hecho, la normativa vigente y los distintos gobiernos autonómicos instan a las autoridades competentes a aumentar gradualmente la oferta de plazas para Educación Infantil.

Las aulas de Educación Infantil se componen de niños y niñas que provienen de diversos entornos personales, familiares y sociales, con diferentes estilos de aprendizaje y ritmos de desarrollo. Nuestro objetivo es que los graduados de este programa puedan identificar las diferentes realidades y necesidades educativas de cada niño y niña, adaptándose a sus ritmos individuales y proporcionando el apoyo necesario. Al mismo tiempo, buscamos crear entornos de aprendizaje compartidos que fomenten el crecimiento y avance, tanto a nivel individual como grupal, promoviendo así la inclusión de todo el alumnado en el proyecto educativo del aula.

Por otro lado, la justificación de este grado radica en la preparación profesional que proporciona para trabajar en el campo educativo. La principal salida laboral para los graduados en Educación Infantil es en centros educativos que ofrecen esta etapa, ya sean públicos o privados. Sin embargo, también se están abriendo nuevas oportunidades laborales en el ámbito de la educación no formal.

Además de su relevancia desde una perspectiva social y profesional, este título está respaldado por una base científica sólida. Los profesionales de Educación Infantil deben tener la formación necesaria para contribuir al desarrollo integral de los niños de 0 a 6 años en todas sus áreas: motora, emocional, social, cognitiva, lingüística, entre otras. Además, dada la evolución de la sociedad en diversos aspectos, se requiere que el profesorado de este nivel educativo pueda ofrecer respuestas innovadoras y adaptadas a los nuevos desafíos sociales.

En resumen, la formación inicial de maestros y maestras de Educación Infantil integra diversas perspectivas teóricas, disciplinas académicas y enfatiza la importancia de la innovación y la investigación educativa. Esto convierte a los estudios de Educación,

⁹⁹ Todos los datos de la titulación esgrimidos en estas páginas, pueden consultarse en la web del Grado: <https://grados.ugr.es/infantil/pages/titulacion>

especialmente el Grado en Educación Infantil, en un campo multidisciplinario fundamental para comprender la educación, sus contextos y las transformaciones sociales y académicas que se producen en ella.

6.3.2. Objetivos del Título

Según se recoge en la Memoria Verificada del Título (2014)¹⁰⁰, el objetivo principal del título radica en lograr, en los profesionales habilitados para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil, la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas y de realización de sus funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

En consecuencia, los objetivos generales contemplados son (p. 14):

- Alcanzar una sólida formación personal de los estudiantes. Aspectos como el autoconocimiento, la estima personal, la capacidad de establecer relaciones de grupo constructivas, la actitud solidaria y democrática, etc. común a los títulos de grado, adquieren especial relevancia en el título de Maestro de Educación Infantil.
- Capacitarles para desarrollar la labor de maestro de Educación Infantil en la sociedad del conocimiento, en las distintas áreas y tareas que la caracterizan, lo que, a grandes rasgos, según el Libro Blanco de Magisterio (2005), implica que:
 - Sean organizadores de la interacción de cada alumno/a con el objeto de conocimiento.
 - Actúen como mediadores para que toda la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos/as en un trabajo cooperativo de grupo.
 - Tengan capacidad para diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares y de colaborar con el mundo exterior a la escuela.
 - Sean capaces de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y planificarla, dando respuesta a una sociedad cambiante.
 - Estén capacitados para ejercer las funciones de tutoría, orientación de los alumnos/as y la evaluación de sus aprendizajes.

¹⁰⁰ Además, pueden consultarse en el siguiente enlace: <https://grados.ugr.es/infantil/pages/titulacion/objetivos>

- Promover el espíritu crítico y analítico necesario para aplicar los conocimientos adquiridos en distintos ámbitos y contextos profesionales.
- Promover el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos.

6.3.3. Competencias asociadas al Título

Las finalidades educativas del grado deben tener una orientación evidentemente profesionalizante. En la referida Memoria de Verificación del Título, advertimos una clasificación de las competencias en:

1. Competencias generales del Título
2. Competencias específicas del Título
3. Competencias relacionadas con la Formación Obligatoria
4. Competencias relacionadas con el Prácticum
5. Competencias relacionadas con la Formación Optativa

A continuación, se desglosan todas ellas:

1. *Competencias generales del Título*

Las competencias generales son comunes a todos los títulos de la Universidad de Granada, pero adaptadas a cada grado específicamente y confeccionadas en función de la Orden ECI/3857/2007. Pretenden dotar a todos los estudiantes de conocimientos, habilidades y actitudes útiles para desenvolverse en el ámbito profesional de la educación. Se trata de un conjunto de capacidades que desarrollarán a lo largo de su vida y que servirán para familiarizarse con el ámbito profesional en el que llevarán a cabo su desempeño.

- Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
- Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.

- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
- Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia
- Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.
- Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
- Conocer la organización de las escuelas de Educación Infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de Educación Infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

2. Competencias específicas del Título¹⁰¹

Las competencias específicas del título son las establecidas en la Orden ECI/3857/2007 y son las que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

Competencias relacionadas con la Formación Básica:

CDMB 1 Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.

CDMB 2 Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6.

CDMB 3 Conocer e identificar los fundamentos de atención temprana.

CDMB 4 Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales y afectivas.

CDMB 5 Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico.

CDMB 6 Conocer y entender la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.

CDMB 7 Identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas con la atención.

CDMB 8 Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen.

CDMB 9 Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.

CDMB 10 Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo.

¹⁰¹ Se mantienen las siglas que establece la Memoria Verificada. Así CDMBx corresponde a Competencia de Formación Básica, siendo X el número de la competencia.

CDMB 11 Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar.

CDMB 12 Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana.

CDMB 13 Analizar e incorporar, de forma crítica, las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

CDMB 14 Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.

CDMB 15 Conocer e identificar los principios básicos de un desarrollo y comportamiento saludables.

CDMB 16 Identificar trastornos en el sueño, la alimentación, el desarrollo psicomotor, la atención y la percepción auditiva y visual.

CDMB 17 Colaborar con los profesionales especializados para solucionar dichos trastornos.

CDMB 18 Detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado de los estudiantes.

CDMB 19 Comprender que la dinámica diaria en Educación Infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente.

CDMB 20 Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes.

CDMB 21 Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del periodo 0-3 y del periodo 3-6.

CDMB 22 Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.

CDMB 23 Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en Educación Infantil.

CDMB 24 Dominar las técnicas de observación y registro.

CDMB 25 Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales.

CDMB 26 Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.

CDMB 27 Situar la escuela infantil en el sistema educativo español, en el contexto europeo y en el internacional.

CDMB 28 Conocer y analizar experiencias internacionales y ejemplos de prácticas innovadoras en Educación Infantil.

CDMB 29 Valorar la importancia del trabajo en equipo.

CDMB 30 Participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de Educación Infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes sociales.

CDMB 31 Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización.

CDMB 32 Valorar la relación personal con cada estudiante y su familia como factor de calidad de la educación.

3. *Competencias relacionadas con la Formación Obligatoria*

CDMD 33 Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

CDMD 34 Conocer y aplicar estrategias didácticas para desarrollar representaciones numéricas y nociones espaciales, geométricas y de desarrollo lógico.

CDMD 35 Comprender las matemáticas como conocimiento sociocultural.

CDMD 36 Conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico y la experimentación.

CDMD 37 Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia.

CDMD 38 Conocer los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia.

CDMD 39 Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible.

CDMD 40 Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados.

CDMD 41 Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.

CDMD 42 Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de esta etapa, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

CDMD 43 Favorecer las capacidades de habla y de escritura.

CDMD 44 Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita.

CDMD 45 Conocer y Recuperar la tradición oral y el folklore.

CDMD 46 Comprender el paso de la oralidad a la escritura y conocer los diferentes registros y usos de la lengua.

CDMD 47 Conocer y estimular el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y su enseñanza.

CDMD 48 Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.

CDMD 49 Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal.

CDMD 50 Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura.

CDMD 51 Adquirir formación literaria y, en especial, conocer la literatura infantil.

CDMD 52 Ser capaz de fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera.

CDMD 53 Conocer y comprender los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de esta etapa, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

CDMD 54 Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal.

CDMD 55 Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.

CDMD 56 Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad.

CDMD 57 Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas.

CDMD 58 Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.

4. *Competencias relacionadas con el Prácticum*

CDMP 59 Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.

CDMP 60 Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.

CDMP 61 Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.

CDMP 62 Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

CDMP 63 Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.

CDMP 64 Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.

CDMP 65 Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0- 3 años y de 3-6 años.

CDMP 66 Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

5. Competencias relacionadas con la Formación Optativa

La formación optativa presenta unas competencias específicas no recogidas en la orden ECI, que devienen de la especificidad de cada materia. Su descripción se realiza en cada una de las fichas de las materias.

6.3.4. Estructura del Plan de Estudios

La estructura del plan de estudios del Grado en Educación Infantil sigue las normativas establecidas en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre. Dado que se trata de una profesión regulada, la estructura de las enseñanzas viene delimitada por la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil¹⁰².

Según aparece regulado en la Resolución de 19 de diciembre de 2014, de la Universidad de Granada, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación infantil¹⁰³, el grado consta de 240 créditos distribuidos como veremos en la Tabla 14:

Tabla 14

Distribución del plan de estudios por tipo de materia en créditos ECTS

Carácter de la materia	Créditos ECTS
Formación básica	100
Obligatorias	60
Optativas	30
Prácticas externas	44
Trabajo Fin de Grado (TFG)	6
Créditos totales	240

Los 100 créditos ECTS de formación básica están repartidos en siete módulos, que se concretan a continuación:

¹⁰² Consultar: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/21/pdfs/A52846-52847.pdf>

¹⁰³ Consultar: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-318

- Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años) (18 créditos)
- Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo (18 créditos)
- Sociedad, familia y escuela (12 créditos)
- Infancia, salud y alimentación (12 créditos)
- Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes (22 créditos)
- Observación sistemática y análisis de contextos (6 créditos)
- La escuela en educación infantil (12 créditos)

En cuanto a la formación obligatoria, los 60 créditos ECTS se reparten en tres Módulos, en el segundo de los cuales se inscribe la asignatura abordada en el presente proyecto:

- Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática (24 créditos)
- Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura (18 créditos)
- Música Expresión Plástica y Corporal (18 créditos)

Por último, las materias optativas difieren en cada uno de los centros. En el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, se concentran en los dos semestres de cuarto curso, concretándose en las siguientes materias (ofertadas para el curso 2024/2025)¹⁰⁴:

- Currículum Intercultural
- Didáctica de la Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera (Francés)
- Didáctica de la Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera (Inglés).
- Didáctica de la Literatura Infantil-Juvenil en Lengua Extranjera (Inglés).
- Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil en Lengua Extranjera (Francés).
- Didáctica de la Cultura de la Lengua Extranjera (Francés).
- Didáctica de la Cultura de la Lengua Extranjera (Inglés).
- Didáctica de la Lengua Extranjera (Francés).
- Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés).
- Diseño y Desarrollo de Programas Educativos Interculturales.
- Educación Musical y Diversidad Cultural.
- Factores Perceptivos y Motrices en la Motricidad Infantil.

¹⁰⁴ Información disponible en la página de la Facultad: <https://grados.ugr.es/infantil-melilla/docencia/plan-estudios>

- Intervención Temprana para Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo.
- La Iglesia, los Sacramentos y la Moral.
- Música, Ritmo y Expresividad No Verbal en la Educación Infantil.
- Pedagogía y Didáctica de la Religión en la Escuela.
- Plurilingüismo en Contextos Educativos Multiculturales.
- Ámbitos, Contextos e Instrumentos de Educación Ambiental¹⁰⁵

En la Tabla 15 se muestra cómo se distribuye esta carga lectiva en cada uno de los cursos:

Tabla 15

Carga lectiva del plan de estudios, por curso

TIPO DE MATERIA	1.ER CURSO	2.º CURSO	3.ER CURSO	4.º CURSO	TOTAL
Básica	30	24	6	-	60
Obligatoria	30	36	34	-	100
Optativa	-	-	-	30	30
Prácticas externas	-	-	20	24	44
Trabajo Fin de Grado	-	-	-	6	6
TOTAL	60	60	60	60	240

La distribución de módulos, materias, asignaturas, semestre y número de créditos, teniendo en cuenta la información disponible en la Resolución de 19 de diciembre de 2014, de la Universidad de Granada, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Infantil queda recogido en las Tablas 16, 17 y 18.

¹⁰⁵ Esta optativa se oferta desde el Grado en Educación Social pero puede ser seleccionada por cualquier estudiante

Tabla 16

Distribución de módulos, materias y asignaturas de formación básica del Grado de EI

MÓDULO	MATERIA	ASIGNATURA	ECTS	CURSO
Procesos educativos. Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad (0-6 años) (Formación Básica)	Psicología	Psicología del Desarrollo	6	1
		Psicología de la Educación	6	1
	Psicología del Desarrollo Aplicada	Psicología del Desarrollo Aplicada	6	3
Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo (Formación Básica)	Dificultades de Aprendizaje	Dificultades de Aprendizaje	6	3
	Trastornos del Desarrollo	Trastornos del Desarrollo	6	2
	Atención a la Diversidad en el Aula de Educación Infantil	Atención a la Diversidad en el Aula de Educación Infantil	6	2
Sociedad, Familia y Escuela (Formación Básica)	Sociología	Sociología de la Educación	6	1
	Intervención Psicoeducativa en el Ámbito Familiar, Escolar y Socio-Comunitario	Intervención Psicoeducativa en el Ámbito Familiar, Escolar y Socio-Comunitario	6	3
Infancia, Salud y Alimentación (Formación Básica)	Educación para la Salud y la Alimentación en la Infancia	Educación para la Salud y la Alimentación en la Infancia	12	2
Organización del Espacio Escolar, Materiales y Habilidades Docentes (Formación Básica)	Educación	Didáctica: Teoría y Práctica de la Enseñanza	6	1
		Didáctica de la Educación Infantil	6	1
		Organización del Centro y del Aula de Educación Infantil	6	2
	Recursos Didáctico-Tecnológicos Aplicados a la Educación Infantil	Recursos Didáctico-Tecnológicos Aplicados a la Educación Infantil	4	3
Observación Sistemática y Análisis de Contextos (Formación Básica)	Observación Sistemática y Análisis de Contextos para la Innovación y la Mejora	Observación Sistemática y Análisis de Contextos para la Innovación y la Mejora	6	2
La Escuela en Educación Infantil (Formación Básica)	Teoría de la Educación. Ideas y Prácticas Pedagógicas en Educación Infantil	Teoría de la Educación. Ideas y Prácticas Pedagógicas en Educación Infantil	6	1
	La Escuela en la Educación Infantil: Políticas Educativas Comparadas de la Unión Europea	La Escuela en la Educación Infantil: Políticas Educativas Comparadas de la Unión Europea	6	3

Tabla 17

Distribución de módulos y materias de formación básica y obligatoria del Grado de EI

MÓDULO	MATERIA	CARÁCTER	ECTS	CURSO
Procesos educativos. Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad (0-6 años) (Formación Básica)	Psicología	Básico	12	1
	Psicología del Desarrollo Aplicada	Básico	6	3
	Dificultades de Aprendizaje	Básico	6	3
Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo (Formación Básica)	Trastornos del Desarrollo	Básico	6	2
	Atención a la Diversidad en el Aula de Educación Infantil	Básico	6	2
	Sociología	Básico	6	1
Sociedad, Familia y Escuela (Formación Básica)	Intervención Psicoeducativa en el Ámbito Familiar, Escolar y Socio-Comunitario	Básico	6	3
	Educación para la Salud y la Alimentación en la Infancia	Básico	12	2
Infancia, Salud y Alimentación (Formación Básica)	Educación	Básico	18	1 y 2
	Recursos Didáctico-Tecnológicos Aplicados a la Educación Infantil	Básico	4	3
Organización del Espacio Escolar, Materiales y Habilidades Docentes (Formación Básica)	Observación Sistemática y Análisis de Contextos para la Innovación y la Mejora	Básico	6	2
	Teoría de la Educación. Ideas y Prácticas Pedagógicas en Educación Infantil	Básico	6	1
Observación Sistemática y Análisis de Contextos (Formación Básica)	La Escuela en la Educación Infantil: Políticas Educativas Comparadas de la Unión Europea	Básico	6	3
	La Ciencia y su Didáctica en Educación Infantil	Obligatorio	6	1
La Escuela en Educación Infantil (Formación Básica)	Bases Matemáticas para la Educación Infantil	Obligatorio	6	2
	Desarrollo del Pensamiento Matemático Infantil	Obligatorio	6	3
	Conocimiento del Entorno Social y Cultural y su Didáctica	Obligatorio	6	3
	Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en Educación Infantil¹⁰⁶	Obligatorio	12	2
Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática	Lengua Extranjera y su Didáctica	Obligatorio	6	1
	La Música en la Educación Infantil	Obligatorio	6	1
Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura	Las Artes Visuales en la Infancia	Obligatorio	6	2
	Motricidad en la Educación Infantil	Obligatorio	6	1
	Prácticum I	Prácticas externas	20	3
Prácticas Escolares y Trabajo Fin de Grado	Prácticum II	Prácticas externas	24	4
	Trabajo Fin de Grado	Trabajo Fin de Grado	6	4

¹⁰⁶ La materia se imparte en dos asignaturas: la *Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil I* y la *Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil II*.

Tabla 18

Distribución de los módulos y materias de formación optativa del Grado de EI en Melilla (4.º curso)

MÓDULO	MATERIA	CARÁCTER	ECTS
Área de Experiencia	Contenidos del Área de Experiencia y su Planificación en Educación Infantil	Optativo	9
	Recursos de Ciencias Experimentales y Sociales para Educación Infantil	Optativo	9
	El Área de Experiencia en el aula de Educación Infantil: Observaciones e Intervenciones	Optativo	6
Educación Intercultural y Atención a la Diversidad	Currículum Intercultural	Optativo	6
	Diseño y Desarrollo de Programas Educativos Interculturales	Optativo	6
Educación Intercultural y Atención a la Diversidad	Plurilingüismo en Contextos Educativos Multiculturales	Optativo	6
	Intervención Temprana en Alumnos con Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo	Optativo	6
	Evaluación e Intervención Psicopedagógica y Estrategias Didácticas en Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.	Optativo	6
Lenguaje Visual y Tecnológico	Dibujo Infantil	Optativo	6
	Producciones Audiovisuales y Aprendizaje Artístico	Optativo	6
	Educación Artística Intercultural	Optativo	6
Música y Motricidad	Música, Ritmo y Expresividad no Verbal en la Educación Infantil	Optativo	6
	Educación Musical y Diversidad Cultural	Optativo	6
	Factores Perceptivo-Motrices en la Motricidad Infantil	Optativo	6
Lengua Extranjera (24 créditos) ¹⁰⁷	Didáctica de la Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera	Optativo	6
	Didáctica de la Cultura de la Lengua Extranjera para la Formación de Maestros	Optativo	6
	Didáctica de la Lengua Extranjera para la Formación de Maestros	Optativo	6
Lengua Extranjera (24 créditos) ¹⁰⁸	Didáctica de la Literatura Infantil en Lengua Extranjera	Optativo	6
Enseñanza Religiosa	Pedagogía y Didáctica de la Religión en la Escuela	Complemento al título	6
	La Iglesia, los Sacramentos y la Moral	Complemento al título	6

Se pueden reconocer hasta 12 créditos de optatividad por actividades formativas complementarias cuyo reconocimiento de créditos esté aprobado institucionalmente, si no se pretende realizar ninguna mención. Para quienes apuesten por realizar una mención, dicho reconocimiento por cursos de formación solo es posible hasta 6 créditos.

En relación con las Prácticas Externas o prácticas escolares, las prácticas externas, con la denominación de *Prácticum I* y *Prácticum II* se realizan en la red de centros

¹⁰⁷ Ofertado desde el Grado de Primaria en dos lenguas: francés e inglés.

¹⁰⁸ Ofertado desde el Grado de Primaria en dos lenguas: francés e inglés.

públicos, concertados y/o privados que tienen entre sus enseñanzas las de Educación Infantil. También pueden realizarse en otras instituciones que atiendan a niños y niñas de esta etapa educativa. Están orientadas a la reflexión sobre la complejidad de la práctica docente y a la observación, reflexión e intervención guiada sobre los siguientes aspectos de dicha práctica: el periodo de adaptación; la relación con la familia a través de las asociaciones de padres y escuelas de padres; la contextualización del Centro; los espacios del Centro y, en especial, del aula; la observación de las rutinas y la distribución de la jornada escolar; la gestión del aula en relación con la resolución de conflictos; el desarrollo evolutivo del niño; la atención a la diversidad en el aula; la metodología y la planificación de la enseñanza; importancia de la evaluación; actividades complementarias; la aplicación del marco legal de la Educación Infantil; salidas profesionales y el código deontológico de la profesión en cursos distintos:

- *Prácticum I*: tiene un total de 20 ECTS adscritos a áreas básicas. Se encuentra ubicado en el primer semestre del tercer curso, concretamente en las diez últimas semanas.
- *Prácticum II*: dispone de una carga lectiva de 24 ECTS. Tiene lugar en el segundo semestre del último curso de la titulación, concretamente en las trece últimas semanas.

Para poder cursar el *Prácticum I* se establece como requisito tener superados 102 créditos curriculares; para acceder al segundo, 160 ECTS y haber aprobado el primero.

En cuanto al Trabajo Fin de Grado (TFG¹⁰⁹), de 6 ECTS, consiste en un proyecto educativo de actuación profesional contextualizado, mediante el cual el estudiante pueda:

- Estudiar en profundidad un tema de los ámbitos relacionados con las orientaciones y perfiles profesionales de la titulación.
- Conocer y aplicar los principios y metodologías de la elaboración de trabajos socioeducativos: búsqueda documental, recogida, análisis e interpretación de información y datos, presentación de conclusiones y redacción del trabajo.

¹⁰⁹ La normativa de la UGR por la que se rige el TFG, así como la propia de la Facultad y las distintas resoluciones anuales que se establecen, son elaboradas en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, por la Comisión Académica del Centro, bajo la coordinación del Vicedecanato de Docencia, Calidad e Innovación que, desde el curso 23/24, es responsabilidad de la candidata. Todo ello está publicado en la web: <https://faedumel.ugr.es/docencia/trabajo-fin-grado>

- Aplicar las habilidades y los conocimientos adquiridos durante la formación recibida en la titulación.

6.3.4.1. *Experiencias profesionales innovadoras globalizadas*

Las *Experiencias profesionales innovadoras globalizadas* son unas prácticas curriculares que se desarrollan en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, por iniciativa y creación del propio centro, en colaboración con la Dirección Provincial de Educación y las diferentes instituciones. Se trata de una oportunidad de acercamiento al contexto profesional para realizar tareas de observación, reflexión y análisis, de forma paralela a la formación básica y obligatoria del título, y como toma de contacto previa a la realización de las Prácticas Externas del título, recogidas en la Memoria de Verificación del título. Por tanto, estas experiencias no aparecen explícitas en los planes de estudios puesto que se generan a partir de la carga práctica de las distintas asignaturas que coinciden en los semestres y cursos donde se imparten. Antes, recibían la denominación de *Prácticas Globalizadoras* para el Grado en Educación Infantil¹¹⁰ pero, a partir del curso 2023-2024, su nombre ha variado¹¹¹.

Su objetivo no es otro que dar más oportunidades al estudiantado de conocer la realidad profesional. Se realizan en todos los grados que se imparten en el centro y, específicamente, en el Grado en Educación Infantil, participan el alumnado de primer y segundo curso. Responden a la necesidad del alumnado de conocer, desde la práctica, las funciones docentes, investigadoras y de compromiso con la calidad educativa, para lo que se cuenta con el apoyo y trabajo de docentes de aulas de Centros de Educación Infantil y Primaria que los acogen, y el profesorado del título, que ejerce una función de supervisión de tareas y de conexión entre teoría y práctica, de forma que, desde cada asignatura, puedan observar el aula de educación infantil, aplicando y reflexionando sobre los conocimientos que se van trabajando.

Esta acción formativa queda regulada por Plan de Prácticas, cuyos objetivos explicitados son:

¹¹⁰ *Prácticas Interdisciplinares*, para el Grado en Educación Primaria; *Prácticas Integradas*, para el Grado en Educación Social; y *Prácticas Interdisciplinares y Deportivas*, para el Doble Grado.

¹¹¹ Ello ha sido debido a que la normativa nacional actual, principalmente el Real Decreto-ley 2/2023 y la Orden ISM/386/2024, establece que desde el 1 de enero de 2024, todos los estudiantes que realicen prácticas formativas (remuneradas o no) deben estar dados de alta en el Régimen General de la Seguridad Social. Esta alta es obligatoria y debe ser tramitada por la empresa o centro formativo, permitiendo a los alumnos cotizar para generar derechos futuros y estar protegidos por la Seguridad Social, en caso de accidente.

- a) Observar a los escolares y al trabajo docente de tutores y personal de apoyo en aulas de 2.º ciclo de Educación Infantil.
- b) Intervenir en el aula de acuerdo a criterios y hábitos de los tutores/as de aula y del profesorado supervisor de la Facultad.
- c) Elaborar, aplicar y evaluar materiales didácticos para el alumnado de 2.º ciclo de Educación Infantil.
- d) Reflexionar sobre las prácticas y elaborar una memoria de prácticas evaluando la propia actuación y haciendo propuestas de mejora.

Estas experiencias innovadoras, de primer y segundo curso del Grado en Educación Infantil, se realizan en aulas del segundo ciclo (4 años) de colegios de Melilla, durante dos semanas, una en cada semestre del curso. La temporización depende de cada año, pero generalmente se realizan en la segunda o tercera semana de noviembre, en el caso del primer semestre, y en la segunda o tercera de abril, en el caso del segundo semestre.

Las alumnas y alumnos se agrupan en parejas o de forma individual, según la disponibilidad en los centros, y permanecen durante el periodo estipulado en un aula del 2.º ciclo de Infantil.

La participación de las asignaturas y profesorado de la facultad que imparte docencia en esos cursos es voluntaria, si bien es cierto que se trata de unas prácticas de larga tradición en nuestro centro y que siempre han sido especialmente valoradas en los procesos de Renovación del título, que se han realizado hasta ahora. Generalmente, casi todo el profesorado de primero y segundo del grado, participa, y especialmente la asignatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil II, de la que la candidata es responsable.

Para el desarrollo de las prácticas, intervienen:

- El maestro o maestra de aula, que se denomina *tutor de aula*. El tutor determina las rutinas habituales y los contenidos curriculares de las Unidades Didácticas que se desarrollan en el aula. Aconseja al estudiante en prácticas y participa con su informe en la evaluación del mismo.
- El profesor o profesora de la Facultad, que se denomina *profesor supervisor*. El supervisor participa en la elaboración del Plan de prácticas, determina los contenidos de prácticas que están vinculados con su asignatura, visita todos los colegios de prácticas y evalúa al práctico.
- El estudiante, al que se denomina “práctico” o “práctica”.

- Cada centro tiene un coordinador de prácticas, a elección del mismo y, en su defecto, es considerado como tal el coordinador de ciclo. El coordinador del centro es el interlocutor de esta acción formativa desde la planificación de las prácticas y comunica al coordinador general cualquier anomalía o incidencia en el desarrollo de las mismas.
- La Facultad tiene un coordinador general, por cada titulación, que suele ser el Coordinador/a del Grado implicado. Su tarea es establecer los contactos con los centros educativos, junto con el Vicedecano de Prácticas, elaborar el Plan de Prácticas por consenso con el profesorado implicado de la Facultad y en los centros educativos de Infantil, así como realizar el seminario inicial de prácticas y elaborar la memoria final de las mismas.

El profesor o profesora que supervisa cada asignatura, junto con el tutor del centro, diseña las tareas específicas de observación/intervención de los prácticos y las prácticas. El práctico o práctica puede proponer a su tutor/a actividades concretas de acuerdo con los criterios de los supervisores.

Al final de cada semana de prácticas, el alumnado envía por correo al Coordinador/a una memoria, según el esquema acordado, con todas las actividades realizadas correspondientes a las diferentes asignaturas. Posteriormente, el Coordinador/a remite al profesorado de la Facultad dicho documento, para su evaluación.

En el caso concreto de la asignatura *Didáctica de la Lengua y la Literatura II*, la actividad que se le sugiere al alumnado es la de observar determinados aspectos del área para luego ser debatidos y dar lugar a la reflexión. Para ello se facilita una plantilla de recogida: (<https://pradogrado2425.ugr.es/course/view.php?id=217>)

6.3.4.2. Acreditación de la lengua extranjera

Según el acuerdo del Consejo Andaluz de Universidades, para la obtención del título de Graduado/a en Educación Infantil los estudiantes de la Universidad de Granada deben acreditar la obtención de un nivel de B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001). La Universidad, en su Consejo de Gobierno de 15 de octubre de 2013¹¹², aprobó el procedimiento para el reconocimiento de la acreditación de la lengua extranjera en los estudios de Grado de la Universidad de Granada, detallando los centros oficiales que reconoce. Según dicha

¹¹²

<https://secretariageneral.ugr.es/informacion/noticias/acuerdos-del-consejo-de-gobierno-de-15-de-octubre-de-2013>

normativa, en ningún momento se puede acreditar la competencia lingüística de la lengua materna, aunque esta sea distinta al español, ya que lo que pretende esta norma es promover el plurilingüismo.

6.3.4.3. *Módulo Complemento al Título: Enseñanzas religiosas*

De acuerdo con la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se establecen las condiciones a las que deben adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil (BOE N.º 305, de viernes 21 de diciembre de 2007), la formación religiosa debe ofertarse en los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, según lo dispuesto en el artículo 4.º del Acuerdo de 3 de enero de 1979 entre el Estado Español y la Santa Sede sobre Enseñanzas y Asuntos Culturales.

En cumplimiento de la legalidad vigente, los Centros de la Universidad de Granada han incluido en sus planes de estudio las asignaturas requeridas por la Conferencia Episcopal para la obtención de la DECA (Declaración Eclesiástica de Competencia Académica): el mensaje cristiano (6 créditos), la Iglesia, los sacramentos y la moral (6 créditos) Pedagogía y didáctica de la Religión en la Escuela (6 créditos), Religión, cultura y valores (6 créditos). Los Centros propios de la Universidad de Granada han ofertado un módulo de 12 créditos y la Escuela Universitaria de Magisterio La Inmaculada un módulo de 24 créditos.

El alumnado de dichos centros puede elegir libremente cursar dichas asignaturas, sin comprometer su formación, ya que se trata de una oferta obligatoria por parte de los Centros y de opción voluntaria para el alumnado. Aquellos que no deseen capacitarse para la enseñanza de la religión, podrán cursar otras optativas.

6.3.4.4. *Sistema de Garantía de la Calidad del Título*

La Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte cuenta con una Comisión de Calidad desde el año 2003¹¹³. Tiene como objetivo asegurar el desarrollo del Sistema de Garantía de la Calidad del centro (SGC), propiciando la mejora continua,

¹¹³ La candidata ha formado parte de ella desde su creación, como representante del área de Lenguas y, en las épocas de responsabilidad de gestión, como representante del Equipo Decanal. Actualmente (desde 2023), como miembro nato, en calidad de Vicedecana de Docencia, Calidad e Innovación

potenciando la participación de todos los colectivos y asegurando la coordinación entre todos los órganos responsables. Desde una política de transparencia, todos los acuerdos a los que se llega, están publicados en la página web del centro (Régimen de funcionamiento, actas de las sesiones, y cronograma de reuniones), así como los contenidos relevantes (Política de calidad y objetivos estratégicos del centro, manual de calidad y Resultados del sistema y rendición de cuentas. Del mismo modo, también se vinculan a ella las Comisiones de Gestión de calidad de los Títulos del Centro para el Grado en Educación Infantil¹¹⁴, el Grado en Educación Primaria, el Grado en Educación Social y del Doble Grado.

Su composición se aprueba en la Junta de Centro, a propuesta del Decano/a o Director/a, garantizando la representación en la misma de todos los sectores del Centro (PDI, PAS, Estudiantado)¹¹⁵.

Entre otras cuestiones, la Comisión de Calidad de la titulación para el Grado en Educación Infantil, se ocupa de realizar, anualmente, un Autoinforme del Título, para testar la situación de dicha Titulación. En las Tablas 19 y 20 se muestran los distintos indicadores de resultado del Título desde el curso 2018, dado que los anteriores no se encuentran digitalizados.¹¹⁶

Tabla 19

Indicadores de resultados del Título

		18/19	19/20	20/21	21/22	22/23	23/24
P06-01	Tasa de graduación	44,22%	50,63%	40,43%	53,47%	61,17%	48,12%
P06-02	Tasa de abandono	30,57%	31,88%	32,82%	25,68%	15,86	27,86%
P06-03	Tasa de abandono inicial	18,13%	15,53%	11,09%	16,27%	11,37%	17,18%
P06-04	Tasa de eficiencia	97,06%	96,79%	96,56%	96,22%	94,00%	97,09%
P06-05	Tasa de éxito	92,11%	94,09%	92,10%	91,14%	91,60%	91,99%
P06-06	Tasa de rendimiento	85,69%	87,82%	86,87%	84,78%	84,90%	86,59%
P06-07	Duración media estudios	4,58%	4,44%	4,30%	4,41%	5,06%	4,85%

¹¹⁴ La candidata también ha formado parte de ella desde su creación, como representante del PDI y del Equipo Docente del Grado en Educación Infantil (<https://grados.ugr.es/infantil-melilla/informacion/evaluacion-seguimiento-mejora/comision-garantia>), cuyo encargo de gestión se difunde en la página del Grado: <https://grados.ugr.es/infantil-melilla/informacion/evaluacion-seguimiento-mejora>

¹¹⁵ En la actualidad, la composición es esta: <https://faedumel.ugr.es/facultad/estrategia-calidad>

¹¹⁶ Datos publicados por la Comisión de Calidad y Evaluación del Centro: <https://faedumel.ugr.es/facultad/estrategia-calidad#contenido3>

Concretamente, los datos del curso 2023/2024 están recogidos en el cuadro de mando del Informe de Gestión del Centro 23/24: https://oficinavirtual.ugr.es/acreditacion/consultaVistaDocumentos.jsp?ref_fichero=2b77b97a-771a-4985-8a67-0f0d8581b0cb

Tabla 20

Indicadores relacionados con el desarrollo del Título

		18/19	19/20	20/21	21/22	22/23	23/24
P03-01	N.º estudiantes matriculados en el título	205	222	283	263	233	267
P03-02	N.º de estudiantes matriculados de nuevo ingreso	61	66	46	41	57	61
P03-03	N.º de matrículas de primera preferencia	34	38	14	20	23	24
P03-04	N.º de solicitudes	271	220	265	285	268	370
P03-05	N.º de plazas ofertadas	65	65	65	65	65	65
P03-06	Ratio solicitud/oferta	4,17	3,38	4,03	4,38	4,12	5,69
P03-07	Nota media de admisión. Estudiantado nuevo ingreso	8,34	8,08	8,95	9,4	9,37	9,56
P03-08	Nota mínima de admisión. Estudiantado nuevo ingreso	5,83	5,39	5,98	6,54	6,29	7,56

Los datos del curso 2024/2025 aún no están publicados en el momento de la redacción de este Proyecto Docente, dado que estos son analizados a partir de septiembre de 2025, no obstante, sí es posible indicar que en este curso 2024/2025 ha habido un total de 220 matriculados en el Grado de Educación Infantil (207 mujeres y 13 hombres); y se prevé una cantidad similar para el curso 2025/2026, dado que, en julio de 2025, hay un total de 50 alumnos de nuevo ingreso y han realizado la prematrícula para continuar estudios 159. Este último dato subirá a lo largo del mes de septiembre del año en curso.

Para finalizar, es preciso decir que el Grado en Educación Infantil, recientemente, ha obtenido una alta valoración al ocupar la 4.^a posición en el *Ranking El Mundo* de Universidades y Grados¹¹⁷.

6.4. LA ASIGNATURA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS EN EDUCACIÓN INFANTIL II EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA TITULACIÓN

La asignatura *Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en Educación Infantil II* se encuentra en el Grado de Educación Infantil, perteneciente al módulo de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Se trata de una materia de 6

¹¹⁷

<https://faedumel.ugr.es/facultad/noticias/grado-educacion-infantil-la-ugr-cuarto-clasificacion-el-mundo>

créditos, de carácter obligatorio, cuya formación es didáctico-disciplinar, y se imparte en el segundo semestre del segundo curso del Grado en Educación Infantil.

A continuación, exponemos las competencias generales y específicas que se adscriben a la asignatura y que se encuentran descritas en la guía docente y en el Verifica del Grado. En concreto, las *competencias generales* son las siguientes:

CG01. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.

CG03. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.

CG04. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.

CG06. Conocer y analizar la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.

CG07. Conocer y reflexionar sobre las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.

CG11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

En cuanto a las *competencias específicas*, se concretan en:

CE42. Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

CE43. Favorecer las capacidades de habla y de escritura.

CE44 - Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita.

CE46. Comprender el paso de la oralidad a la escritura y conocer los diferentes registros y usos de la lengua.

CE47. Conocer y estimular el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y su enseñanza.

CE48. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.

CE49. Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal.

CE50. Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura.

CE51. Adquirir formación literaria y en especial conocer la literatura infantil.

Asimismo, se establecen unos *objetivos o resultados de aprendizaje*, que se relacionan con las competencias anteriormente citadas de la siguiente manera:

- Dominio de los contenidos teóricos y de las operaciones prácticas necesarios para llevar a cabo la programación de la educación lingüística y literaria en el Educación Infantil (CG1, CG11, CDMD47, CDMD50, CDMD51).
- Asimilación de contenidos científicos y didácticos sobre las habilidades lingüísticas orales y escritas, expresivas y comprensivas para lograr su desarrollo en el alumnado de Educación infantil (CG3, CG7, CG11, CDMD44, CDMD 47, CDMD 48, CDMD 49).
- Posesión de nociones claras y bien estructuradas sobre el desarrollo del lenguaje infantil y sobre la forma de favorecerlo mediante una intervención didáctica bien fundamentada (CG6, CG11, CDMD42, CDMD 43, CDMD 44).
- Valoración crítica y empleo fluido de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas para el propio aprendizaje y como recursos para la educación lingüística y literaria en la etapa infantil (CG7, CDMD50).
- Uso de bibliografía y de fuentes de información para profundizar en el conocimiento de la lengua y su didáctica (CG7, CDMD50).
- Desarrollo de las capacidades de escucha y atención al mundo de la infancia. (CG4, CDMD43).

Con respecto a los *contenidos o temario*, se distingue en la guía docente entre temario teórico y temario práctico.

En cuanto al primero, este está dividido en bloques, como sigue:

- ❖ *Bloque temático 1.* Didáctica de la comunicación oral en E.I. Enfoques y métodos para el desarrollo de la competencia oral en la E.I. Estrategias, recursos, actividades para el desarrollo de la competencia oral en E.I.

Evaluación de la comunicación oral: características. La comprensión oral: creación de textos y desarrollo de la ortografía. Evaluación de la comunicación oral: características. Estrategias de intervención.

- ❖ *Bloque temático 2.* Didáctica de la comunicación escrita en E.I. Lectura y escritura en la etapa: enfoques y métodos sobre su aprendizaje. Recursos, estrategias, actividades para la enseñanza – aprendizaje de la lecto – escritura. Dimensión lúdica de la escritura. Selección de lecturas. La comprensión lectora: la lectura significativa. Estrategias de intervención.
- ❖ *Bloque temático 3.* Fundamentos de la competencia literaria en E.I. La narración y la descripción. La recitación y la dramatización. Características, recursos y aplicaciones didácticas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.
- ❖ *Bloque temático 4:* La literatura en Educación Infantil y su didáctica. La literatura en la escuela. Libros para no lectores. El álbum ilustrado. La literatura de autor. Libros y literatura para niños de 0 a 6 años. Las bebetecas. La biblioteca de aula y el rincón de lectura. Función lúdica de la literatura. Animación a la lectura. El cuentacuentos. La narración con libro.

En cuanto al segundo, el *temario práctico*, se recoge en la guía lo siguiente:

- Análisis de material curricular, recursos y proyectos editoriales para Educación Infantil.
- Diseño de actividades y estrategias metodológicas de lengua oral y escrita para alumnado de Educación Infantil.
- Análisis y valoración de documentos auténticos de lenguaje verbal y no verbal infantil.
- Acercamiento y valoración de distintos métodos para la iniciación a la lectoescritura.
- Análisis e investigación sobre diversos materiales de trabajo en el aula de EI para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.
- Prácticas de lectura y aplicación didáctica de textos literarios.
- Prácticas de campo.

En este apartado se han presentado únicamente los elementos que vienen descritos en la guía docente y que están establecidos en el Verifica del Grado. Posteriormente, en la propuesta docente de la asignatura, nos detendremos en los aspectos relacionados con la metodología, actividades y evaluación de la asignatura, a partir de

la información de la Memoria de Verificación y la Guía Docente, además de las aportaciones concretas por parte de la profesora responsable.

6.5. LA ASIGNATURA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS EN EDUCACIÓN INFANTIL II EN LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS

Dado que el marco del EEES conlleva situar nuestra mirada de una forma panorámica, consideramos necesario indagar cómo se trabajan los elementos curriculares descritos en la DLLEI-II en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte del Campus de Melilla no solo con respecto a los otros Campus de la Universidad de Granada, sino también con respecto a otras facultades de educación. No obstante, abarcar a nivel nacional esta tarea sería un estudio demasiado amplio, por lo que vamos a circunscribirnos a recoger esta información con referencia a las facultades de educación de las ocho provincias andaluzas.

Comenzamos por exponer la situación de los tres Campus de la Universidad de Granada y seguiremos con el resto de universidades andaluzas, por orden alfabético. En las siguientes tablas se exponen los resultados obtenidos. Como es de esperar, los elementos curriculares que conforman la DLLEI-II no se imparten de la misma manera: hay diferencia en la denominación de las asignaturas, diferencia en el orden de los contenidos abordados, diferencia en la ubicación dentro del Plan de Estudios (curso y semestre), en el carácter

 UNIVERSIDAD DE GRANADA					
ASIGNATURA	CURSO	CARÁCTER	SEMESTRE	CRÉDITOS	CONTENIDOS
Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil I (tres campus)	2	Obligatoria	1	6	Bloque 1. La didáctica de la Lengua y la Literatura como disciplina científica. Bloque 2. La programación de la educación lingüística y literaria en Educación Infantil. Bloque 3. Habilidades lingüísticas: comprensión y expresión. Bloque 4. Adquisición y desarrollo del lenguaje infantil.
Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil II (tres campus) ¹	2	Obligatoria	2	6	Bloque 1. Didáctica de la comunicación oral en E.I. Bloque 2. Didáctica de la comunicación escrita en E.I. Bloque 3. Fundamentos de la competencia literaria en E.I. Bloque 4. La literatura en Educación Infantil y su didáctica.
Teatro Infantil y su Didáctica (Campus de Granada)	4	Optativa	1	6	Bloque 1. El teatro y la infancia. Bloque 2. El juego simbólico y la dramatización. Bloque 3. Dramatización, teatro y educación. Bloque 4. Títeres, sombras y marionetas. Bloque 5. El niño, actor, espectador. Bloque 6. Uso didáctico de prácticas teatrales infantiles.
¹ Distinguimos esta asignatura por ser la que se presenta en este Proyecto Docente.					

 UNIVERSIDAD DE GRANADA					
ASIGNATURA	CURSO	CARÁCTER	SEMESTRE	CRÉDITOS	CONTENIDOS
Literatura Infantil y su Didáctica (Campus de Granada)	4	Optativa	1	6	Bloque 1. Literatura infantil: Concepto, límites, exigencias y corpus textual. Evolución histórica. Bloque 2. El cuento infantil: Métodos de análisis. Bloque 3. El cuento en la escuela: El cuento y el desarrollo psicológico del niño. Bloque 4. Los primeros libros para la infancia: Los álbumes infantiles. Bloque 5. La poesía y la infancia: Corpus textual de la poesía infantil. Bloque 6. Las TIC y la Literatura Infantil
Literatura Infantil y su Didáctica (Campus de Ceuta)	4	Optativa	1	6	Tema 1. Literatura infantil y educación literaria Tema 2. El cuento infantil. Tema 3. Lectura de imágenes. Tema 4. La poesía y los niños. Tema 5. El teatro infantil.

 UNIVERSIDAD DE ALMERÍA					
ASIGNATURA	CURSO	CARÁCTER	SEMESTRE	CRÉDITOS	CONTENIDOS
Desarrollo de Habilidades Comunicativas Orales y su Didáctica	3	Obligatoria	1	6	Bloque 1 . De la adquisición del lenguaje a la enseñanza comunicativa de la lengua. Bloque 2 . Los modos de hablar en edad infantil. Bloque 3 . Los modos de hablar en el aula de Educación Infantil.
Desarrollo de Habilidades Comunicativas Escritas y su Didáctica	3	Obligatoria	2	6	Bloque 0 . Introducción Bloque 1 . Didáctica de la comunicación escrita (I). La lectura. Bloque 2 . Didáctica de la comunicación escrita (II). La escritura. Bloque 3 . Intervención didáctica y recursos para el desarrollo de la comunicación escrita
Literatura Infantil	2	Obligatoria	2	6	Bloque I . La literatura Infantil: Características e historia. Bloque II . Géneros literarios en la Lt tradicionales y nuevos multimodales. Bloque III . Aspectos formativos de la LI: el lector literario, canon y bibliotecas escolares y de aula.
Fomento de la Lectura. Dinamización de Bibliotecas Escolares en la Educación Infantil	4	Optativa	1	6	Bloque I . Lectura autónoma de obras de literatura infantil seleccionadas atendiendo a sus gustos e intereses. Bloque II . Lectura guiada e interpretación de manera acompañada de obras literarias adecuadas a su desarrollo cognitivo y lector

 UNIVERSIDAD DE CÁDIZ					
ASIGNATURA	CURSO	CARÁCTER	SEMESTRE	CRÉDITOS	CONTENIDOS
Didáctica para el desarrollo de las habilidades comunicativas orales	2	Obligatoria	1	6	Bloque I. Adquisición y desarrollo de la lengua materna/ L1. Bloque II. Didáctica de la lengua oral en Educación Infantil. Bloque III. introducción a la lengua extranjera en educación infantil.
	3	Obligatoria	1	6	Bloque 1. La lengua escrita y la alfabetización inicial: marco curricular. Qué es leer y qué es escribir. Relaciones entre oralidad y lengua escrita en la etapa 0-6. Bloque 2. El aprendizaje de la lengua escrita en Educación Infantil. Tradición pedagógica y prácticas docentes para la escuela actual. Bloque 3. Conocimiento, diseño, desarrollo y análisis de secuencias didácticas para la aproximación a la lengua escrita en la Educación Infantil.
Tradición oral infantil	3	Optativa	2	6	Tema 1. La tradición oral infantil. Tema 2. El romancero infantil. Tema 3. El cancionero infantil de TO. Tema 4. La narrativa de tradición oral: el cuento.
Literatura Infantil y fomento de la lectura	4	Obligatoria	2	6	Tema 1. Literatura infantil y fomento de la lectura. Introducción. Tema 2. Poesía infantil. Tema 3. La narrativa infantil. Tema 4. Dramatización y teatro infantil. Tema 5. Literatura e imagen.

 UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA					
ASIGNATURA	CURSO	CARÁCTER	SEMESTRE	CRÉDITOS	CONTENIDOS
Literatura Infantil y su didáctica	2	Obligatoria	2	3	Tema 1. Introducción. Literatura Infantil y Educación literaria. Tema 2. La narrativa. Los cuentos maravillosos y la Literatura Infantil actual. Tema 3. La lírica. Poesía infantil de tradición oral y de autor. Tema 4. Didáctica de la expresión dramática. Tema 5. El álbum ilustrado. Tema 6. Estereotipos sexistas en la Literatura Infantil.
Desarrollo de habilidades lingüísticas y sus didácticas	3	Obligatoria	Anual	9	Bloque 1. Lenguaje oral. Bloque 2. Lenguaje escrito.
Literatura, cine y educación	4	Optativa	1	6	Tema 1. Elementos del lenguaje narrativo en literatura. Tema 2. Elementos del lenguaje cinematográfico. Tema 3. Obras literarias de interés para el aula y sus versiones cinematográficas. Tema 4. Metodologías para aplicación en el aula. Tema 5. Diseño de un trabajo para el aula

 UNIVERSIDAD DE HUELVA					
ASIGNATURA	CURSO	CARÁCTER	SEMESTRE	CRÉDITOS	CONTENIDOS
Didáctica de la lengua oral y escrita en educación infantil	2	Obligatoria	1	6	Tema I. Conceptos generales y fundamentos científicos de la didáctica de la lengua y la literatura. Tema II. La enseñanza y el aprendizaje del área lenguajes: comunicación y representación en educación infantil. Tema III. El desarrollo de la comunicación. Tema IV. Didáctica de la comunicación oral. Tema V. Aprender a leer y a escribir.
	2	Obligatoria	1	6	Tema I. La literatura infantil: definición, concepto y extensión. Tema II. La poesía para niños. Folclore. Antologías y creación actual. La poesía infantil y la escuela. Tema III. El cuento infantil: características formales. Función del cuento infantil. Tema I V. El teatro infantil. Características. Panorama de actualidad. (tema transversal) Tema V. La literatura infantil y los medios de comunicación: cine, televisión, DVD. La literatura infantil en Internet. (tema transversal). Tema VI. Breve Historia de la literatura infantil: los clásicos en España y en el mundo. (tema transversal).

 UNIVERSIDAD DE HUELVA					
ASIGNATURA	CURSO	CARÁCTER	SEMESTRE	CRÉDITOS	CONTENIDOS
Expresión y comprensión verbal en el contexto académico	3	Obligatoria	1	6	Tema I. Comunicación oral y comunicación escrita. Tema II. El discurso oral. Tema III. Didáctica de la expresión oral. Tema IV. Comprensión oral. Tema V. Tipología del discurso oral.
Taller de recitado, cuentacuentos y dramatización	4	Optativa	1	6	Tema I. La literatura infantil en el aula: de la teoría a la práctica. Tema II. Poesía para niños. Taller de recitado Tema III. El cuento infantil. Taller de cuentacuentos. Tema IV. El teatro infantil. Taller de dramatización

 UNIVERSIDAD DE JAÉN					
ASIGNATURA	CURSO	CARÁCTER	SEMIESTRE	CRÉDITOS	CONTENIDOS
Didáctica del lenguaje oral y escrito I	1	Obligatoria	1	5	Tema I. Habilidades comunicativas y lengua oral. Tema II. La lengua como sistema y la lengua en uso. Tema III. El desarrollo de la comunicación Tema IV. El lenguaje oral en la escuela infantil
Didáctica del lenguaje oral y escrito II	1	Obligatoria	2	5	Tema I. Procesos de lectura y escritura en Educación Infantil. Tema II. Aprender a leer y a escribir en Educación infantil. Tema III. Enseñar a leer y a escribir Educación Infantil.
Literatura Infantil	4	Obligatoria	2	6	Tema 1. Infancia y literatura en la sociedad actual Tema 2. Características del receptor Tema 3. Los géneros literarios en la literatura infantil. Tema 4. La formación literaria I: aspectos teóricos Tema 5. La formación literaria II: actividades y propuestas para el aula. Tema 6. Recomendaciones prácticas para desarrollar una programación literaria escolar en el aula de infantil.

 UNIVERSIDAD DE JAÉN					
ASIGNATURA	CURSO	CARÁCTER	SEMESTRE	CRÉDITOS	CONTENIDOS
Literatura y creatividad	3	Optativa	2	6	Tema I. Introducción. Aproximación a los conceptos "creatividad" y "literatura". Tema II. Los géneros literarios en el aula de infantil: composición y dinamización de textos. Tema III. Escritura y creatividad: la literatura como juego (talleres). Tema IV. Lectura y creatividad: accesibilidad a los textos y lectura interpretativa (talleres). Tema V. La biblioteca en el aula de infantil: recursos y estrategias.
El taller de las palabras: la enseñanza/aprendizaje del léxico en el aula de infantil	4	Optativa	1	6	Tema I. Introducción a la semántica léxica. Tema I I. Enseñanza/aprendizaje del léxico: aspectos teóricos y prácticos. Tema I II. Tipos de materiales y recursos metodológicos para la enseñanza/aprendizaje del léxico. Tema I V. Diseño de materiales para la enseñanza/aprendizaje del léxico.

 UNIVERSIDAD DE MÁLAGA¹					
ASIGNATURA	CURSO	CARÁCTER	SEMESTRE	CRÉDITOS	CONTENIDOS
Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil II	4	Obligatoria	2	6	Bloque 1. Las competencias comunicativas orales y su tratamiento didáctico. Bloque 2. Iniciación en el aprendizaje de la lengua y la lectoescritura. Bloque 3. Iniciación en la innovación y la investigación relacionada con el área.
	4	Obligatoria	2	6	Bloque 1. La Literatura infantil. Bloque 2. Características de la literatura infantil Bloque 3. Géneros: poesía, narrativa, teatro Bloque 4. Animación a la lectura.
¹ La UMA tiene DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN EDUCACIÓN INFANTIL 1 (primer semestre, primer curso, 6 créditos) similar a la DLLEI1.					

 UNIVERSIDAD DE SEVILLA¹					
ASIGNATURA	CURSO	CARÁCTER	SEMESTRE ²	CRÉDITOS	CONTENIDOS
Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y su Didáctica	2	Obligatoria	-	6	Bloque I. El cuento. Su aplicación didáctica para el desarrollo de actividades de lenguaje oral y de la lengua escrita. Bloque II. El área de Lenguaje en el currículo de Educación Infantil. Bloque III. La norma oral y la norma escrita. Metodología y práctica. Bloque IV. Técnicas para desarrollar y perfeccionar el lenguaje oral. Bloque V. Los métodos de lectura y escritura.
El hecho literario y la literatura infantil	3	Obligatoria	-	6	Bloque I. La literatura. Características Bloque II. Los géneros literarios. Obras y autores significativos. Bloque III. Los géneros literarios en la literatura infantil. Bloque IV. Didáctica del comentario de texto.

¹ La Universidad de Sevilla tiene LENGUA ESPAÑOLA Y SU APLICACIÓN A LA LINGÜÍSTICA INFANTIL (semestre, segundo curso, 6 créditos) similar a la DLLEI1.

² En las guías de la web de la US no se recoge el semestre en el que se imparten las asignaturas, tan solo si es cuatrimestral o anual.

Como puede comprobarse, la variedad en la oferta formativa es amplia. En la propia Universidad de Granada, si bien la DLLEI-II tiene la misma estructura, sus contenidos son complementados con asignaturas optativas en los Campus de Granada y Ceuta, todas ellas relacionadas más con la educación literaria: una con la misma denominación en ambos (aunque con distintos contenidos) y una más en la sede granadina. En este sentido, el Campus de Melilla parece un poco descompensado.

La Universidad de Almería, la Universidad de Cádiz y la Universidad de Jaén presentan una oferta bastante completa habida cuenta de que las dos primeras dedican diferentes asignaturas a los bloques de contenidos de la DLLEI-II: una para las habilidades comunicativas orales, otra para las habilidades comunicativas escritas y una para el ámbito literario que puede ser completada con una optativa. En el caso de la UJA, añaden a esta relación, otra optativa como taller de léxico.

Por su parte, la Universidad de Córdoba aúna, en una única asignatura, todos los contenidos de Didáctica de la Lengua, mientras divide en una asignatura obligatoria y otra optativa el ámbito de la Didáctica de la Literatura. Sin embargo, aunque la Universidad de Huelva sigue similar modelo, es decir, aunar en una sola asignatura los contenidos de Didáctica de la lengua oral y escrita y otra asignatura para la Literatura Infantil, dedican una asignatura obligatoria a ampliar las competencias lingüísticas en el ámbito académico y otra optativa para complementar técnicas de expresión literaria.

Por último, la oferta de la Universidad de Málaga y de la Universidad de Sevilla es la más reducida, dado que solo dedican una asignatura al área lingüística y otra al área literaria.

Todo ello nos insta a intentar modelar el proyecto de la asignatura de DLLEI-II que se presenta, de la forma más completa posible, con el objetivo de que la formación de nuestros estudiantes sea amplia.

CAPÍTULO 7

MARCO PROFESIONAL Y ACADÉMICO

7.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo, se presentan los dos últimos, pero no menos importantes, ejes anunciados que, sin duda, influyen en nuestra actuación docente: el marco profesional que se refiere al perfil de la figura del profesor universitario que imparte la materia de este proyecto docente y el marco académico que describe el perfil de los estudiantes que se matriculan en *Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en Educación Infantil II*. De hecho, ambos marcos son piezas clave en la propuesta docente que desarrollaremos posteriormente, pues se trata de los actores principales implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, docentes y discentes.

7.2. MARCO PROFESIONAL

Uno de los agentes clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes universitarios es el docente universitario. En este apartado se va a describir el perfil de este agente especificando, para ello, su competencia profesional en el contexto actual y lo que esto conlleva en la enseñanza de la materia *Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas II*.

Dentro de las actuaciones emprendidas, tanto en el contexto español como en el andaluz, para adaptar sus titulaciones al EEES, se encuentran las iniciativas dirigidas

a facilitar la adopción de un nuevo enfoque educativo centrado en el aprendizaje de competencias (Domínguez et al, 2018; Medina, 2009). La puesta en marcha de este enfoque comporta cambios pedagógicos y didácticos que influyen notoriamente en la formación universitaria y, sobre todo, en la práctica docente.

Estos cambios se han visto irremediabilmente reflejados en la figura del profesor universitario. Olmos y Mas (2017) proponen que el camino para conseguir una verdadera reforma educativa en el sector terciario pasa, irremediabilmente, por otorgar al profesorado, y al logro de sus competencias, la importancia real que tienen. Como recuerda Zabalza y Zabalza (2012), “los profesionales que ejercemos esa función [profesor universitario] debemos estar en posesión de aquel conjunto de competencias que permitirá que lo hagamos dignamente” (p.13). Esto implicaría, según Más Torrelló (2011), un conocimiento multidimensional que incluiría saber conceptual (componente técnico), saber hacer o saber enseñar (componente metodológico), saber ser (componente personal), y saber estar (componente participativo).

La labor del docente hoy en día se antoja como una tarea compleja a la que hay que sumarle la inacabable burocracia, y los largos procesos de promoción profesional, tal y como exponía Zabalza (2009):

Y luego, cuando parece que algún sobreviviente se va acercando a esa orilla, entonces la institución le prejubiliza. Necesita de gente joven y cargada de energía. Y los jóvenes necesitan que se les vayan abriendo huecos. No es fácil (p.69).

Con el enfoque educativo centrado en el aprendizaje de competencias se pretende poner en marcha programas educativos sustentados en perfiles profesionales, revalorizar la formación práctica, impulsar nuevos roles docentes centrados en la orientación y seguimiento del aprendizaje, introducir metodologías activas que favorezcan el papel activo del alumnado en su formación, e incorporar nuevos sistemas de evaluación, entre otros aspectos (López López et al., 2018). Se pretende, de este modo, abogar por una enseñanza más práctica y útil para los estudiantes. Además, refuerza el planteamiento de una formación que se diseña mirando al aprendizaje y al alumnado en varios sentidos: hacerla más práctica, utilizar procedimientos que garantizan un aprendizaje significativo y funcional e incorporar la formación en un sentido integral (Yániz, 2007).

Este proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se percibe como la oportunidad perfecta para impulsar una reforma que no debe

quedarse en una mera reconversión de la estructura y contenidos de los estudios, sino que debe alcanzar al centro neurálgico de la actividad universitaria, que radica en la interacción profesores-estudiantes para la generación de aprendizaje. Estas innovaciones se convierten en un desafío para la cultura institucional universitaria y subraya el papel del profesorado como factor clave para el éxito en cualquier proceso de mejora educativa (Hallinger, Heck, & Murphy, 2014; Almerich et al., 2020).

Son numerosos los autores que han desglosado las competencias del profesor universitario. Uno de los modelos pioneros y más recurrente de competencias profesionales del profesorado universitario es el diseñado por Zabalza (2002a, 2003) que alude a diez competencias docentes:

1. Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje
2. Selección y preparación los contenidos disciplinares
3. Competencia comunicativa didáctica
4. Manejo de las nuevas tecnologías
5. Diseño metodológico y organización de actividades
6. Comunicación y relación con los estudiantes
7. Tutorización
8. Evaluación
9. Reflexión e investigación sobre la enseñanza
10. Identificación con la institución y el trabajo en equipo

Sin embargo, las competencias presentadas anteriormente no son suficientes para poder responder con éxito a las necesidades de los estudiantes universitarios en la sociedad actual en la que nos encontramos. Algunas de las notas definitorias de esa sociedad actual son las siguientes descritas por Abadía Valle et al. (2015):

- Sociedad del conocimiento. Nos encontramos sumergidos en una sociedad en la que el conocimiento será cada vez más la base de los procesos sociales en diversos ámbitos funcionales de las sociedades como el económico, el político y el cultural (donde se incluye la educación).
- Sociedad del progreso científico y tecnológico. El uso de las TIC es cada vez mayor. Las personas han integrado las TIC en diferentes áreas de su vida tanto personal como profesionalmente, y esto tiene unas repercusiones en el ámbito educativo.

- Sociedad o modernidad líquida¹¹⁸. Se refiere a una sociedad conformada por tiempos rápidos que vive en el síndrome de aceleración, de la inmediatez. Esto irremediablemente afecta a las relaciones entre las personas tanto en su ámbito personal como social y laboral.
- Sociedad donde existe la pseudoconcepción de que todo es negativo. En la actualidad, en numerosas ocasiones, priman las visiones negativas sobre los sucesos y no se ponen en valor las positivas. No debemos caer en el error de pensar, por ejemplo, que todo el sistema educativo está mal; habrá aspectos por mejorar, seguro, pero también existen experiencias de buenas prácticas y éxito que deben valorarse y aprender de ellas.
- Sociedad multicultural. El contexto en el que vivimos se caracteriza por una creciente diversidad cultural. Esta pluralidad se plasma en las aulas y debe ser tomada en consideración desde la planificación docente universitaria. El abordaje de esta cuestión debe hacerse desde el prisma de una educación inclusiva e intercultural.
- Sociedad del individualismo. Vivimos en una cultura donde, cada vez más, se valora positivamente el enaltecimiento de lo individual y en ocasiones se tiende al egocentrismo y el egoísmo. Esto no quiere decir que no se promueva el desarrollo de la individualidad, sino que este proceso se encamine hacia el progreso social.
- Sociedad del cambio. Vivimos en una sociedad caracterizada por los cambios. Estos cambios suelen producirse a gran velocidad y deben ser analizados desde una perspectiva reflexiva y crítica. Por ejemplo, en estos momentos estamos padeciendo un cambio climático que debe ser examinado para actuar o, la reciente pandemia por la COVID-19 que ha conllevado cambios para los que ha habido que apelar a las competencias personales y profesionales para adaptarse.
- Sociedad del consumo. Actualmente vivimos en una sociedad en la que predomina el consumo masivo de productos y servicios. En muchas ocasiones, se compra más de lo que se necesita y este hecho tiene repercusiones negativas sobre otras personas (normalmente vulnerables) y sobre la naturaleza.

Para responder a todas estas características y necesidades de la sociedad actual desde el ámbito educativo, en concreto desde la Universidad, es necesario añadir a

¹¹⁸ Este concepto fue acuñado por Zygmunt Bauman en el año 2000 en una obra con el mismo título y publicada por Fondo de Cultura Económica.

las competencias pedagógicas citadas anteriormente por Zabalza (2002a, 2003), las competencias ligadas al estudiante como un ser individual, social y emocional. Estas ya las mencionaba Valcárcel (2005):

- Competencias cognitivas propias del ámbito disciplinar específico y del pedagógico.
- Competencias metacognitivas que garanticen un profesional reflexivo y autocrítico.
- Competencias gerenciales para una gestión eficiente de la enseñanza y de los recursos y contextos de aprendizaje.
- Competencias sociales que favorezcan el aprendizaje de su alumnado, así como su desarrollo profesional.
- Competencias afectivas que favorezcan una docencia responsable y comprometida y empática; integrando el saber ser y saber estar a fin de mejorar la calidad de su actividad docente y el desarrollo emocional del estudiantado.

Estas competencias del docente universitario están en línea con el paradigma educativo del que la candidata es partidaria (Abadía Valle et al., 2015). Además de estas ideas previas, es necesario subrayar algunos de los fines de la educación que la candidata considera más importantes:

- La educación debe ser inclusiva. Una posibilidad de todo ser humano que permita su desarrollo como tal y su perfeccionamiento.
- La educación debe conducir a la individualización de cada persona.
- La educación es socialización, es decir, tiene que asegurar al individuo a participar e integrarse en el medio social en el que vive.
- La educación tiene que ser moralización: la persona se convierte en ser moral.
- La educación es liberación. La educación liberadora según Freire ha de cumplir tres finalidades: evitar la servidumbre y ataduras, potenciar las posibilidades del educando y orientar hacia los valores dignos de las personas.
- La educación debe ser integral, es decir, debe tratar todas las dimensiones del ser humano para conseguir un crecimiento personal y poder realizarse como tal.
- La educación es emancipación, ya que tiene que fomentar que los individuos puedan desenvolverse de forma autónoma en la sociedad. La emancipación termina cuando el ser humano sea perfecto, por eso la educación es permanente, nunca se acaba.

- La educación debe ser competencial y permitir adquirir conocimientos sobre la realidad a través de un proceso de observación, manipulación, asociación y expresión.
- La educación debe permitir alcanzar el ideal humano a través del desarrollo de valores, virtudes, libertad y autonomía.
- La educación debe desarrollar la capacidad crítica del individuo para juzgar y tomar decisiones personales.
- Como fin último, la educación debe conseguir la felicidad de los seres humanos. La felicidad es una finalidad educativa que reúne lo personal, lo social y el futuro.

Estas líneas serán los pilares en los que la candidata ha sustentado estos años pasados, y va a seguir sustentando, su docencia con el fin de poder cubrir las necesidades de los estudiantes universitarios de la actualidad.

7.3. MARCO ACADÉMICO

7.3.1. Perfil del alumnado del Grado en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla

Se procede en este apartado a realizar una descripción general del alumnado de la asignatura *Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en Educación Infantil II* en la que se fundamenta el presente proyecto. En particular, de acuerdo con los datos de matriculación disponibles. Además, se contribuye a dibujar el perfil de dichos estudiantes a partir de la experiencia en el aula en cursos precedentes, dado que, desde el curso 2011/2012 la candidata se ha responsabilizado de la docencia de esta materia¹¹⁹. No obstante, y a pesar de que existen paralelismos y coincidencias reincidentes, es evidente que cada grupo dispone de características individuales e irrepetibles, situación que dificulta homogeneizar las características de dicho perfil.

¹¹⁹ Y, anteriormente, de la asignatura de diplomatura de la que derivaba *Desarrollo de Habilidades Lingüísticas II*

Tabla 21

Histórico de alumnado matriculado en el Grado de Educación Infantil

2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24	2024/25
205	222	283	263	233	267	220

Para apoyar estos datos es necesario presentar ciertas especificidades de dar clase en el Grado de Educación Infantil del Campus de Melilla:

- a. Los grupos son, a priori, más reducidos que en Granada, esto permite trabajar de un modo más personalizado, conocer mejor al alumnado, preparar prácticas diferentes, hacer un seguimiento en detalle, etc.
- b. Al ser los grupos más reducidos, es más factible poder poner en marcha diferentes Proyectos de Innovación Docente. Sobre este aspecto se hablará más adelante, teniendo en cuenta el incremento de la ratio en algunos cursos académicos y el aumento de los estudiantes en la modalidad de Evaluación Única Final.
- c. El clima del aula. Melilla es una ciudad pequeña en la que el alumnado suele conocerse antes de empezar a estudiar en la universidad. Este aspecto puede ser positivo o negativo. Sin embargo, es un aspecto que se ha trabajado en clase de manera transversal en la asignatura y el clima siempre ha sido muy bueno. Es un aspecto clave para la candidata.
- d. Escasa movilidad del alumnado en programas de intercambio. No solo de salida sino también de estudiantes ERASMUS o de otros programas de intercambio que vengan a estudiar en la Facultad. Existen muy pocos alumnos de entrada y de salida, la tasa es inferior al 5%.
- e. Diversidad cultural en el aula. El grupo de estudiantes muestra la diversidad de la ciudad y está compuesto por alumnado principalmente de la cultura musulmana, cristiana y judía. Este hecho dota de una riqueza característica al Campus y permite trabajar desde el respeto, de un modo más cercano, determinados contenidos curriculares.
- f. La feminización del Grado en Educación Infantil. La mayoría de las personas que optan por estudiar esta titulación en Melilla son mujeres. De hecho, en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla se realizan anualmente informes sobre indicadores por género por parte de la Comisión de Igualdad y Conciliación. En el último, correspondiente al curso 2024-2025, se estima que, de los 220 estudiantes matriculados en Educación Infantil, 207 son

mujeres y 13 hombres¹²⁰, contrastando con el Grado de Educación Primaria y, sobre todo, el Doble Grado, con una tendencia totalmente inversa.

En cuanto a la asignatura de *Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil II*, puesto que se trata de una materia de segundo curso de carácter obligatorio, todos los estudiantes que pasan a cursar su segundo año universitario suelen matricularse en ella. A ellos hay que sumar un, cada vez más, nutrido grupo de estudiantes procedentes del Técnico Superior en Educación Infantil, que convalidan algunas de sus asignaturas, según la *Resolución de 24 de noviembre de 2014, de la Comisión de Ordenación Académica de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada por la que se establecen las Tablas de Reconocimiento de las materias de planes de estudio de los Grados Universitarios de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Doble Grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que se imparten en dicha Facultad* y la R10/25 elaborada este curso: *Resolución de 8 de mayo de 2025, de la Comisión de Ordenación Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla de la Universidad de Granada, por la que se establece el reconocimiento de materias básicas de rama de las titulaciones de Grado de la Facultad* ¹²¹. En ella, nuestra asignatura no se reconoce, por lo que no existe una reducción de estudiantes matriculados. Sin embargo, el horario de la asignatura de DLLEI II encaja a la perfección con el horario de las asignaturas que sí son objeto de convalidación, por lo que cada año encontramos un número mayor de estudiantes de 1.º curso que convalidan asignaturas y se deciden por la nuestra.

Durante el presente curso académico, 2024-2025, han sido un total de 56 estudiantes matriculados, de los cuales tan solo 2 son varones. Asimismo, este año se han contabilizado 26 discentes matriculados en la modalidad de Evaluación Única Final, una cifra insólita en los años en los que la candidata se hace cargo de la asignatura, lo que sin duda ayuda a disminuir la ratio en clase, pero que supone una carga extra a la hora de gestionar la materia.

En cuanto a sus intereses, hacemos partícipes a los estudiantes desde el primer día y son ellos quienes nos informan directamente de cuáles son sus expectativas con respecto a la asignatura y cuáles son sus motivaciones iniciales. Para ello, el día de la presentación de la asignatura, antes de exponerles la guía, iniciamos una tertulia para

¹²⁰ Pueden consultarse los resultados en:

https://oficinavirtual.ugr.es/acreditacion/consultaVistaDocumentos.jsp?ref_fichero=2b77b97a-771a-4985-8a67-0f0d8581b0cb

¹²¹ <http://faedumel.ugr.es/pages/normativa/r0714convalidacionesagrados>

conocerlos mejor (cuáles son sus carencias, cuáles sus competencias, qué esperan aprender, porqué eligieron esta etapa para su desarrollo profesional) y para que conozcan mejor nuestra perspectiva (la necesaria formación en el área para ser docentes, aunque sea en Educación Infantil, pero de un modo activo y reflexivo). Evitamos hacerlo con cuestionarios porque preferimos la espontaneidad de sus manifestaciones y suscitar un debate e intercambio de ideas.

Las respuestas, generalmente, constatan la baja motivación que sienten por la lengua y la literatura, en general, así como sus malas experiencias en este ámbito en las etapas preuniversitarias. Al preguntarles por su competencia literaria, esta es paupérrima: la mayoría no tiene hábito lector y, los pocos que leen, lo hacen con obras de mediana calidad. Cuando se les pregunta sobre el conocimiento de cuentos clásicos, este se reduce al universo de Disney, y desconocen el panorama actual de obras de Literatura Infantil (la poesía y el teatro salen aún peor parados). Por otro lado, este primer día también nos ofrece una estimación de cuál es su rendimiento en la competencia oral y escrita, en la que también confiesan tener dificultades.

Con ello, pretendemos que sea el propio alumnado el que reflexione sobre su situación y nos ilustre sobre sus inquietudes iniciales, con el fin de establecer unas pautas adecuadas a lo largo del curso. Así, muchas de las prácticas y ejercicios en el aula están destinadas a promover, por un lado, el hábito lector propio para elaborar un universo literario personal y el conocimiento de textos literarios infantiles (tanto clásicos como actuales) y, por otro, promover actividades en las que se trabajen la competencia oral y escrita de los propios estudiantes para así poder fomentar y desarrollar la de su futuro alumnado.

BLOQUE IV

PROPUESTA DOCENTE

CAPÍTULO 8

PROPUESTA DOCENTE PARA LA ASIGNATURA *DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS II* EN EDUCACIÓN INFANTIL

8.1. INTRODUCCIÓN

Tal y como se avanzaba en las páginas anteriores, en este capítulo se desarrolla mi propuesta docente, con la intención de exponer el diseño y construcción, personal y profesional, como docente, de la asignatura *Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en Educación Infantil II* (DLLEI II), perteneciente al Grado de Educación Infantil y adscrita al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla de la Universidad de Granada. En páginas anteriores contextualizábamos curricularmente la materia: materia obligatoria, de 6 créditos ECTS, semestral, impartida en el segundo semestre del segundo curso del Grado de Educación Infantil.

No nos resistimos a asumir que no resulta tarea fácil sistematizar las ideas que vehiculan diariamente nuestro quehacer docente en el aula ni contener todos aquellos propósitos que, año tras año, se actualizan en pro de la motivación, la mejora del proceso enseñanza- aprendizaje, el beneficio del estudiantado, etc. Como señala Zabalza (2003), planificar la enseñanza significa tomar en consideración las

determinaciones legales, los descriptores, los contenidos básicos, el marco curricular en el que se ubica la disciplina (en qué plan de estudio, con relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), las características de nuestro alumnado (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses, etc.) y los recursos disponibles.

Conforme a estas palabras de Zabalza, en la presente planificación de la asignatura se tienen en cuenta los bloques precedentes que permiten enmarcar la propuesta desde una perspectiva conceptual y contextual. Del mismo modo, se pretende dar respuesta a las necesidades del alumnado, siendo conscientes de que dicha propuesta debe ser un documento de trabajo dinámico, abierto, flexible, y por supuesto, susceptible de modificaciones, basadas en la experiencia que va acumulándose y en el reciclaje obtenido mediante los proyectos académicos en los que se colabora, como se explica expresamente. Se denomina “propuesta” de forma deliberada, ya que ninguna planificación podrá ejecutarse de forma completa, sin tener en cuenta la realidad de cada aula, los recursos disponibles, las características de cada estudiante y, en definitiva, el día a día.

8.2. RECORRIDO COMO DOCENTE EN LA ASIGNATURA

Es necesario indicar mi trayectoria en la asignatura, ya avanzada anteriormente y en otros documentos requeridos para la defensa de esta plaza. Inicié mi andadura como miembro del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, en calidad de Asociada a tiempo completo¹²², en octubre del año 2000, por lo que no tuve opción a formar parte de la elección de mi ordenación docente (OD), dado que el curso ya había comenzado y la impartición de *Desarrollo de Habilidades Lingüísticas II* (antecedente inmediato de la asignatura del presente proyecto) correspondía a otra compañera, que se mantuvo en ella también en el 2001-2002. Tuve mi oportunidad con la preparación de la OD del curso 2002-2003, donde no tuve dudas en elegirla por la clara vinculación con mi tesis doctoral que estaba desarrollando y por mi experiencia como maestra en Educación Infantil durante mi etapa laboral anterior. A partir de entonces, mientras existieron las diplomaturas, siempre fui responsable de su docencia, es decir, un total de 9 años, incluso cuando mi figura contractual cambió en

¹²² La denominación contractual de “asociada” en el año 2000 no corresponde con la actual. Entonces, era preciso renunciar a la actividad laboral que se tuviera anteriormente y firmar la exclusividad con la Universidad.

septiembre de 2006 a Profesora Colaboradora Indefinida, también a tiempo completo¹²³.

Con la implantación de los grados universitarios en el segundo curso de la titulación¹²⁴, en el 2011-2012, mantuve este encargo académico, que ha perdurado hasta la actualidad, es decir, otros 14 años más¹²⁵. La denominación cambió entonces a la actual *Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil II*, casi a la par con mi nueva figura contractual, mantenida hasta el día de hoy: Profesora Contratada Doctora indefinida, en abril de 2010. Tan solo en el curso 2020-2021, la compartí con una nueva compañera que debía ajustar su OD. Por tanto, he sido su responsable un total de 23 años y, al ser la única docente (y en el curso 20/21 la más veterana) a cargo de la misma en el Campus de Melilla, he sido coordinadora desde que comencé a impartirla y he de decir que, año tras año, lo he hecho con la misma ilusión y la he preparado como si fuera mi primera vez, tratando de actualizar, de incorporar novedades y de adaptarme a las necesidades requeridas por el estudiantado.

Precisamente, la satisfacción del alumnado matriculado en los diferentes años impartiendo esta asignatura han sido recogidos por la Unidad de Calidad, Innovación Docente y Prospectiva de la Universidad de Granada. Aunque ya se ha constatado en el CV de la candidata, y se han presentado en el bloque anterior (ver capítulo 7 Marco Académico), enfatizamos que, desde el curso 2012-2013, (exceptuando el 2014-2015, porque en este curso solo se valoraron asignaturas de 1.º, 4.º y 5.º) y 2015-2016 junto a 2018/2019, en los que no se emitió informe por no alcanzar el número mínimo de encuestas necesarias), la media de la candidata ha superado la de la Universidad, siempre por encima de 4 con puntuaciones cercanas al 5 en las diferentes dimensiones que cubren el desarrollo de la materia: planificación de la docencia y cumplimiento del plan docente; competencias docentes; evaluación de los aprendizajes, ambiente de clase y relación profesor-a/estudiante; así como la valoración global: satisfacción general del estudiantado con la actuación docente del profesor/a. Las puntuaciones obtenidas se recogen en la Tabla 22, junto a la media de la titulación y la media de la Universidad, para contextualizarlas.

¹²³ También esta denominación se refiere a un concepto distinto al actual, pues se requería una evaluación y posterior acreditación por parte de una agencia externa, en este caso, la AGAE (Agencia Andaluza de Evaluación).

¹²⁴ Como queda constancia en la presentación de mi CV, formé parte activa de este proceso de conversión, no solo en las experiencias ECTS que se llevaron a cabo los cursos anteriores, sino también como representante de mi departamento en la Comisión para el Grado de Educación Infantil, creada a tal efecto para acometer dicha tarea.

¹²⁵ Al que hemos de sumar el curso en proceso en el que se defiende esta plaza.

Tabla 22

Histórico de resultados de las encuestas de satisfacción del alumnado sobre DLLEI2

CURSO	VALORACIÓN	MEDIA TITULACIÓN	MEDIA UNIVERSIDAD
12/13	4.56/5	4.19/5	3.8/5
13/14	4.44/5	4.16/5	3.83/5
14/15	--	--	--
15/16	--	--	--
16/17	4.08/5	3.75/5	3.86/5
17/18	4.08/5	3.87/5	3.83/5
18/19	--	--	--
19/20	4.73/5	4.50/5	4.18/5
20/21	4.28/5	4.55/5	4.23/5
21/22	4.57/5	4.15/5	4.37/5
22/23	5.00/5	4.57/5	4.43/5
23/24	4.63/5	4.20/5	3.86/5

En cuanto a la personalidad del proyecto, es lógico pensar en la huella o impronta que se encuentra en esta propuesta. Una huella que se ha ido construyendo gracias a la formación y a la experiencia académica, docente e investigadora de la candidata y a la veintena de años de vinculación con la materia en la que se centra dicho proyecto, tanto en los grados en el Centro como en los de impartición de la asignatura de las antiguas diplomaturas, antecedente directo de ella, como ya se ha explicado. Todo ello aderezado, sin duda, merced a la experiencia anterior como maestra de Educación Infantil desde el año 1992 y a la participación y/o coordinación en proyectos de innovación docente (hoy denominados Proyectos de Buenas Prácticas Docentes)¹²⁶, al Proyecto Erasmus *Reading Communities from Paper Books to Digital Era* (2019-1-ES01-KA201-063967)(2019-2022)y al Proyecto I+D *Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea: claves axiológicas y propuestas para la igualdad de género y la multiculturalidad* (PID2019-105913RB-I00)(2020-2023), de los que ha sido miembro activo y cuyo contenido ha derivado en esta asignatura. De todos ellos damos cuenta en el siguiente epígrafe.

¹²⁶ La candidata ha participado en más de veinte proyectos de innovación en su recorrido por la Universidad: unos vinculados a la docencia ECTS, otros relacionados con el ámbito metodológico y otros con avances en la implementación del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, por lo que es imposible mencionarlos todos en este apartado. Se sugiere consultar el CV que se presenta.

8.3. PROYECTOS ACADÉMICOS IMPLICADOS EN LA ASIGNATURA DE DLLEI2

A lo largo de mi trayectoria profesional, he tratado de implementar proyectos que pudieran mejorar mi docencia. Todos ellos han dejado huella, especialmente, los Proyectos de Innovación Docente en los que he participado o aquellos que he coordinado: en total han sido más de una veintena. En el caso de la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil II, además de los vinculados a la docencia ECTS, han influido, principalmente los que se detallan a continuación.

8.3.1. Implementación de metodologías activas coordinadas: una experiencia innovadora en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (2015/2017)

Este proyecto, perteneciente a la categoría de “proyecto coordinado”, fue un proyecto institucional, liderado por la candidata y concedido por la UGR en la convocatoria 2015, del que formaron parte 15 docentes de distintas áreas de conocimiento (Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Química Inorgánica, Zoología, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Psicología Evolutiva y de la Educación, así como Didáctica y Organización Escolar) que constituyeron grupos de trabajo por titulaciones, cursos y semestre. Surge a raíz del cambio conceptual y metodológico relevante que conllevaba la implementación de los nuevos grados, pues se centraban en el desarrollo de la formación de nuestros estudiantes en la adquisición de competencias que los facultaran, entre otras cuestiones, para el ejercicio de una profesión. Sin embargo, tras los primeros años de estos grados, las distintas Comisiones Internas de Calidad (CGICT) de las titulaciones ofertadas por la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla habían detectado que los estudiantes tenían dificultad en resolver situaciones reales en las prácticas de campo que realizaban. En este contexto, surge tal proyecto institucional, cuyo objetivo general era la implementación de metodologías activas mediante estrategias didácticas coordinadas ente el profesorado responsable de asignaturas ubicadas en un mismo curso y semestre en los grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social, respectivamente. Como resultados surgieron acciones de mejora recogidas en

los Autoinformes de Seguimiento de los respectivos grados y pusieron a disposición de la comunidad los materiales elaborados. El proyecto funcionó pues, tras comparar las tasas de rendimiento de los estudiantes, antes y después de la implementación de las metodologías activas, se llegó a la conclusión de su eficacia para desarrollar las competencias necesarias y para la coordinación del profesorado, tan relevante en todo el proceso. De forma paralela, se elaboraron instrumentos de evaluación más acordes con la filosofía de los ECTS.

8.3.2. La literatura como modo de intervención en el aula a través del álbum (PID 20-56) (2020/2021)¹²⁷

Este proyecto básico, coordinado por el profesor Dr. D. Juan G. García Única y concedido por la UGR en la convocatoria 2020, se formó con un grupo de 5 PDI del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de los tres Campus de la UGR, y 2 estudiantes de grado del Campus de Granada. El origen del proyecto se sitúa en un diagnóstico compartido del equipo docente que lo integra acerca de dos aspectos relevantes: por una parte, el escaso peso que parece tener la literatura en la formación de los futuros docentes y, en especial, en la de quienes se preparan con la expectativa de ejercer la docencia en las etapas de infantil y de primaria o en el ámbito de la educación social; por otra, el desconocimiento generalizado acerca de lo que puede aportarnos la literatura infantil y juvenil, un tipo de literatura a la que se le siguen aplicando ciertos tópicos (el de la instrumentalización didáctica, entre otros) en todas las etapas del sistema educativo y en el campo de la intervención sociocultural, con el que se busca dialogar y establecer lazos.

Este PID, implementado en pleno período de confinamiento a causa de la epidemia mundial de la COVID-19, permitió establecer contactos virtuales del profesorado de los tres Campus con ilustradores/as, escritores/as, editores/as y, en general, expertos del mundo literario infantil y del álbum ilustrado, en concreto, y reflexionar acerca de qué prácticas innovadoras podían aplicarse en el aula.

Los principales logros fueron el establecimiento de equipos transversales y redes que fortalecieron la visión del álbum como formato idóneo para la animación lectora y el desarrollo de la competencia literaria. Asimismo, se generaron dosieres de actividades para una óptima educación literaria en diversas etapas.

¹²⁷ La Memoria de este proyecto puede consultarse en el repositorio institucional de la UGR (DIGIBUG): <http://hdl.handle.net/10481/68898>

8.3.3. UNILECTIO: creación y recreación del hábito lector en universitarios (PID 20-113) (2020/2022)¹²⁸

Este proyecto, perteneciente a la categoría de “proyecto avanzado”, coordinado por la candidata y concedido por la UGR en la convocatoria 2020, se formó con un grupo de 14 PDI de 5 áreas de conocimiento distintas (Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Química Inorgánica), pertenecientes a las tres facultades de educación de la Universidad de Granada y el centro adscrito de La Inmaculada; 4 PTGAS (los tres responsables de Biblioteca de los tres Campus Universitarios y un auxiliar) y 1 estudiante de posgrado del Campus de Melilla.

UNILECTIO, una vez detectadas las graves carencias respecto a la competencia literaria de los estudiantes universitarios, pues su adquisición no se había logrado en etapas anteriores, pretendía generar buenas prácticas que fomentaran el hábito de la lectura y construyeran la base de un intertexto lector en los estudiantes de diferentes cursos del Grado de Educación Infantil y del Grado de Educación Primaria de los Campus de Granada (y su centro adscrito), Ceuta y Melilla, así como completar la formación filológica de los estudiantes del Máster de Secundaria de la especialidad de Lengua y Literatura en la Universidad de Granada, habida cuenta de que, como futuros docentes, todos ellos requieren competencias profesionales para ser animadores de lectura.

Desde una metodología de investigación-acción se ofertaron varios itinerarios compuestos por obras de Literatura española y universal, en diversos géneros y desde una perspectiva inclusiva y basados en los estudios exploratorios realizados sobre sus gustos, intereses, preferencias y experiencias positivas (del Moral y Molina, 2018; Molina y del Moral, 2019a; Molina y del Moral, 2019b; Molina y del Moral, 2021), cuyo trasfondo se vinculaba no solo a tópicos literarios, sino también a temas de otras áreas del currículo. Los estudiantes seleccionaban aquellas que, por su gusto o interés personal, querían leer, con el acuerdo de promoverlas y difundirlas después, no solo en el entorno académico con sus iguales, sino también en el educativo y social, a través de la organización de exposiciones, utilización de TIC, mass media, redes sociales. De este modo, transferían este conocimiento y los materiales desarrollados

¹²⁸ La Memoria de este proyecto puede consultarse en el repositorio institucional de la UGR (DIGIBUG): <http://hdl.handle.net/10481/75074>

para que fueran útiles y aplicables a otros contextos. Al mismo tiempo, en aras de que el proyecto fuera sostenible, adquirirían el compromiso de completar, lo más posible, las lecturas contenidas en los itinerarios propuestos. De forma paralela, se creó un Club de Lectura, en colaboración con el Programa Educativo del Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio de la UGR, dirigido a los estudiantes de estos centros que no estuvieran matriculados en las asignaturas implicadas.

Como logros alcanzados, reflejados en los cuestionarios de evaluación, es posible decir que, por primera vez, se había creado un equipo interdisciplinar de docentes expertos unidos por la misma inquietud: trabajar en buenas prácticas lectoras dirigidas a los estudiantes universitarios de modo que pueda ayudarles a crear un hábito lector. En este sentido, se creó una colección, de préstamo digital, desde la Biblioteca central, que continúa y a la que puede accederse sin dificultad¹²⁹ Asimismo, se consiguió el compromiso del alumnado implicado, no solo para descubrir nuevas lecturas y afianzar esta actividad, sino también porque algunos estudiantes manifestaron que, tras leer algunas de las obras en el seno del proyecto, buscaron otras vinculadas para leerlas también, por lo que, aunque incipiente, parece que habían iniciado el hábito lector o, al menos, la curiosidad por hallar textos para leer por placer. Por otra parte, también constituyó un logro la realización, por su parte, de material que les había instado a buscar información y a profundizar en las obras y en los autores y autoras, en un proceso totalmente autodirigido y voluntario.

8.3.4. UNILECTIO II: lectores y relatores de historias para forjar el hábito de leer (PID 22-221) (2022/2024)¹³⁰

Este proyecto, continuación del anterior y también perteneciente a la categoría de “proyecto avanzado”, fue coordinado por la candidata junto a otra compañera de la sección de Granada del mismo departamento (la profesora Dra. D.^a Cristina del Moral Barrigüete), y concedido por la UGR en la convocatoria 2022. Se formó con un grupo de 9 PDI, de 4 áreas de conocimiento distintas y pertenecientes a las tres facultades de educación de la Universidad de Granada y el centro adscrito de La Inmaculada (Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales), 3 PTGAS (los tres responsables de Biblioteca de los tres Campus Universitarios) así como 1 estudiante

¹²⁹ <https://bibliotecaugr.libguides.com/educacion/unilectio>

¹³⁰ Es posible consultar la memoria del proyecto en este enlace del repositorio institucional de la UGR (DIGIBUG): <https://hdl.handle.net/10481/92080>

de posgrado. La intención era continuar con el fomento el hábito lector en el ámbito universitario desde una doble perspectiva: por un lado, continuar brindando a los estudiantes un abanico de textos, acorde a sus intereses, que les permitiera afianzar el gusto por la lectura; por otro, acercándoles a la experiencia de narrar las historias que hubieran leído, en aras de mejorar su competencia comunicativa y ofrecerle distintas alternativas a la hora de disfrutar y difundir la literatura. También se dirigía a los estudiantes de diferentes cursos del Grado de Educación Infantil y del Grado de Educación Primaria de los Campus de Granada (así como su centro adscrito), Ceuta y Melilla; sin olvidar al estudiantado de dos Másteres , dado que todos ellos están destinados, como docentes, a inculcar el hábito lector y el gusto por la lectura en un mundo cada vez más subyugado a las nuevas tecnologías, lo que constituye una ardua tarea si ellos mismos adolecen de ese hábito y carecen de las herramientas necesarias para transmitirlos.

Por tanto, la finalidad del proyecto, desde un enfoque metodológico de aprendizaje-servicio, era que los estudiantes escogiesen obras, recogidas en itinerarios, en los que se tuvieron en cuenta las distintas áreas y, a partir de ellas, trataran de promover y difundir su lectura desde una doble vertiente: una digital (con varios recursos) y otra oral, a través de la recitación de las historias que habían leído. Para ello, se contó con el asesoramiento de una cuentacuentos profesional de la Biblioteca de Toledo, experta en la realización de talleres de este tipo, que les otorgó las herramientas necesarias y asesoró al equipo docente en el arte de contar historias para transferir ese conocimiento y los materiales desarrollados en otros contextos y ámbitos de la sociedad.

Las actividades de la asignatura *Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil II* vinculadas al proyecto fueron, no solo la difusión en redes sociales¹³¹ y en mass media¹³², sino también recitales y lecturas a otros colectivos:

- Recital de mujeres poetas 2023 (difundido en la web de la Facultad y en redes sociales, como Instagram y facebook https://faedumel.ugr.es/pages/tablon/*/eventos-de-la-facultad/exposicion-proyecto-unilectio-por-dia-del-libro así como en el programa de televisión Viento de levante: <https://playmelilla.es/viento-de-levante-581> (40'38").

¹³¹ Se publicaron, de forma periódica, noticias sobre el proyecto y también contenidos sobre recomendaciones lectoras, realizados por sus miembros (PDI y alumnado).

¹³² Se difundieron en programas de televisión locales información, noticias, eventos y sugerencias lectoras.

- Recital de mujeres poetas 2024 (difundido también en la web de la Facultad y en redes sociales <https://faedumel.ugr.es/facultad/noticias/recital-mujeres-poetas-motivo-del-dia-internacional-la-mujer> así como en el programa de televisión Viento de levante: <https://playmelilla.es/viento-de-levante-1026> (49'37").

Ambos como parte del programa de actividades por el Día de la Mujer:

Figura 26

Carteles anunciadores de recitales de mujeres poetas 2023 y 2024



- Lectura de relatos cortos en la cafetería del Campus 2023 (difundido en la web de la Facultad y en redes sociales: <https://faedumel.ugr.es/facultad/noticias/lectura-relatos-cortos-la-cafeteria-del-campus> así como en el programa de televisión de Viento de Levante <https://playmelilla.es/viento-de-levante-822> (1h.56'31"); en 2024 (<https://faedumel.ugr.es/facultad/noticias/ii-lectura-relatos-cortos-la-cafeteria-del-campus-melilla> y <https://playmelilla.es/viento-de-levante-1060> (30'57") y 2025 (<https://faedumel.ugr.es/facultad/noticias/lectura-relatos-cortos-la-cafeteria-del-campus-el-dia-del-libro> y <https://playmelilla.es/viento-de-levante-1254/> (35'10").

Figura 27

Carteles anunciadores de lecturas de estudiantes 2023, 2024 y 2025

Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad Docencia Estudiantes Meritividad

f i s x u q

📧 👤 🏠 i

🏠 / Facultad / Noticias / LECTURA RELATOS CORTOS LA CAFETERIA DEL CAMPUS

Lectura de relatos cortos en la cafetería del Campus

📅 Desde el Mar. 25/04/2023 - 11:30 hasta el Mar. 25/04/2023 - 13:30

🏷️ Lectura, escritura, relatos

El próximo 25 de abril, y en el marco del Proyecto UNILECTIO para el fomento de la lectura entre los universitarios, los estudiantes de segundo de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, coordinados por la profesora María José Molina García, del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, van a narrar relatos cortos dirigidos a adultos. Serán relatos de diversa temática (suspense, miedo, cómicos) y tendrá lugar en la terraza de la cafetería del Campus, de 11.30 a 13.30. Invitamos a toda la comunidad universitaria a asistir y participar.



Compartir en

📄 📱 📧 📧 📧 📧

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Acceso Restringido Miembros

Servicio de correo UGR

Vicerrectorados

Sede electrónica UGR

Normativa universitaria

Biblioteca

Oficina virtual

CSIRC

UNIVERSIA

Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad Docencia Estudiantes Meritividad

f i s x u q

📧 👤 🏠 i

🏠 / Facultad / Noticias / LECTURA RELATOS CORTOS LA CAFETERIA DEL CAMPUS MELILLA

II Lectura de relatos cortos en la cafetería del Campus de Melilla

📅 Desde el Mar. 22/04/2024 - 09:30 hasta el Mar. 22/04/2024 - 13:30

🏷️ Lectura, libros, Proyecto UNILECTIO, Día del Libro, UNILECTIO

El próximo martes, 22 de abril, Día Internacional del Libro y en el marco del Proyecto UNILECTIO para el fomento de la lectura en la Universidad, los estudiantes de segundo curso de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, coordinados por la profesora María José Molina García, del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, van a narrar relatos cortos dirigidos a adultos.

En esta ocasión, serán los relatos premiados, de temática muy variada, en el Premio Internacional de Relato Corto Encarna Llorca, de nuestra ciudad y que cumple 20 años de trayectoria. La lectura tendrá lugar en la terraza de la cafetería del Campus de Melilla, de 09:30 a 13:30 horas.



Compartir en

📄 📱 📧 📧 📧 📧

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Acceso Restringido Miembros

Servicio de correo UGR

Vicerrectorados

Sede electrónica UGR

Normativa universitaria

Biblioteca

Oficina virtual

CSIRC

UNIVERSIA

Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad Docencia Estudiantes Meritividad

f i s x u q

📧 👤 🏠 i

🏠 / Facultad / Noticias / LECTURA RELATOS CORTOS LA CAFETERIA DEL CAMPUS EL DIA DEL LIBRO

Lectura de relatos cortos en la cafetería del Campus por el Día del Libro

📅 Desde el Jue. 24/04/2025 - 11:00 hasta el Jue. 24/04/2025 - 13:00

🏷️ Lectura, Día del Libro, libros, relatos.

El próximo jueves, 24 de abril, en el marco de las actividades organizadas para la celebración del Día del Libro, los estudiantes de segundo curso del grado en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, coordinados por la profesora María José Molina García, del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, van a narrar relatos cortos dirigidos a adultos, como es ya tradicional en nuestro centro. En esta ocasión, serán fábula de distintos orígenes y culturas y tendrá lugar en la terraza de la cafetería del Campus, de 11:00 a 13:00 horas.



Compartir en

📄 📱 📧 📧 📧 📧

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Acceso Restringido Miembros

Servicio de correo UGR

Vicerrectorados

Sede electrónica UGR

Normativa universitaria

Biblioteca

Oficina virtual

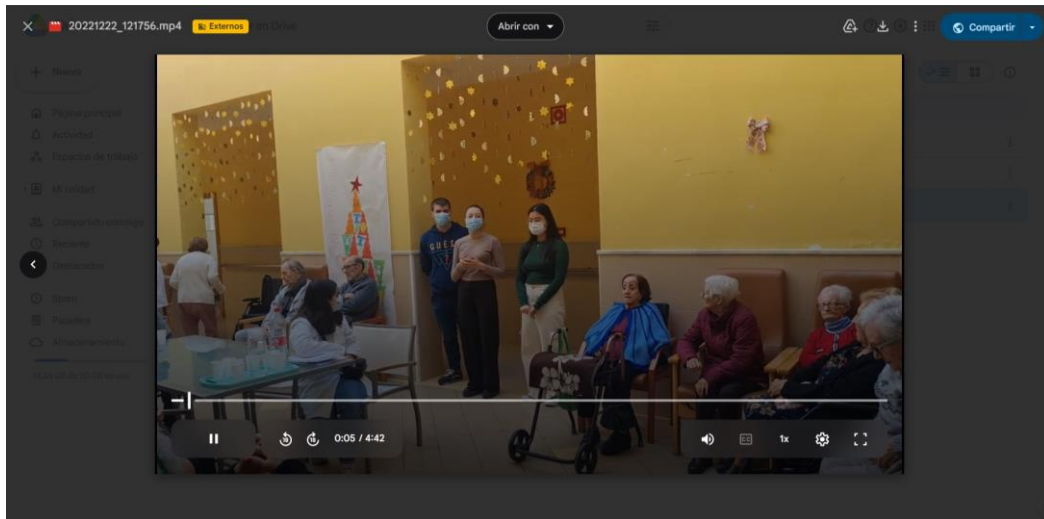
CSIRC

UNIVERSIA

- Visitas a distintas instituciones educativas de colectivos adultos y ONG en Melilla, por parte de los estudiantes de la asignatura de *Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil II* para lecturas compartidas de relatos cortos:

Figura 28

Sesión de relatos en Residencia de Mayores del INSERSO en Melilla



Como conclusión general, el estudiantado declaró, en el cuestionario de valoración diseñado *ad hoc*, que la experiencia debía continuar porque este proyecto les había mostrado una nueva perspectiva de la lectura, les había incitado a explorar géneros antes inéditos para ellos, les había aproximado a ver la relación texto-realidad actual y estaban dispuestos a indagar más. En cuanto al profesorado, este consideraba que la unión de sinergias generada debía preservarse e institucionalizarse en la práctica docente.

8.3.5. CUENTAEDUCASOSTENIBLE: cuentos para educar en desarrollo sostenible (PID 24-207) (2024/2025)¹³³

Este proyecto tipo básico, coordinado por las profesoras Dra. D.^a Alejandra Ramírez Segado y Dra. D. Ligia I. Estrada Vidal, ha estado formado por un equipo compuesto por 10 PDI de distintas secciones departamentales del Campus de Melilla (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de la Expresión Musical, Didáctica de

¹³³ Es posible consultar la memoria del proyecto en este enlace del repositorio institucional de la UGR (DIGIBUG): <https://hdl.handle.net/10481/104190>

la Expresión Plástica, Química Inorgánica y en Teoría e Historia de la Educación), así como 3 estudiantes de Grado y 1 PTGAS (el responsable de la Biblioteca del Campus), aunque también se ha buscado la colaboración de maestros y maestras en activo.

El objetivo ha sido la producción de materiales didácticos que permita a los educadores (en formación inicial o activo, en el ámbito universitario o en etapas previas, en el sistema educativo o el ámbito social) crear cuentos para educar hacia el Desarrollo Sostenible, a la vez que se desarrollan las competencias del profesorado universitario y educadores (tanto en formación inicial como en activo) del proyecto.

La metodología de trabajo cooperativa le ha dado viabilidad pues ha habido confluencia de especialistas en diversos ámbitos de conocimiento, permitiendo el trabajo transdisciplinar y enriqueciendo la visión y formación de todos los miembros mientras se han diseñado y creado los materiales.

Como resultados, se han creado guías para la elaboración de cuentos que desarrollen la competencia literaria y la educación sostenible, que han sido validadas por expertos; así como un banco de recursos compuesto por cuentos que favorecen la Educación para la Sostenibilidad. También se han diseñado instrumentos de evaluación para los materiales generados e informes sobre los resultados que puedan orientar este proceso.

La evaluación del proyecto insta a que se continúe en el curso 2025/2026 llevando a la práctica las guías, en las aulas de infantil y primaria, para testar los productos.

8.4. PRÁCTICA DOCENTE

Diseñar una propuesta de actuación docente es una tarea ardua y emocionante a partes iguales. Como hemos ido desglosando, contamos con unas disposiciones legales ministeriales y autonómicas (leyes educativas, reales decretos, órdenes ECI, verificaciones, modificaciones, libros blancos, guías docentes departamentales) que tratan de orientarnos y que, sin embargo, año tras año nos plantean las mismas dudas e interrogantes sobre qué pretendemos conseguir con el desarrollo de la materia o cómo convencer al alumnado de la relevancia de su contenido; si podremos abarcar todo el temario o si nos será posible mejorar las debilidades de los cursos anteriores; qué nivel tendrá el alumnado o si la ratio permitirá plantear las clases utilizando metodologías activas. En conclusión, cómo conseguir motivar al alumnado a la vez que alcanzan un conocimiento sólido de la materia.

No siempre es fácil responder. No existe una fórmula perfecta que contribuya a crear al docente perfecto. O la asignatura perfecta. Somos conscientes de que cada curso académico los interrogantes podrán ser resueltos de una forma diferente dependiendo de múltiples factores y de que, lo que funciona un año en un momento concreto, en otro puede no ser lo idóneo.

En la Guía docente de la asignatura se incluyen unas competencias generales y específicas ya relacionadas y unos objetivos presentados como resultados precisos que esperan ser alcanzados por el estudiante. Como responsable de la materia, nos planteamos, en cambio, unos propósitos que emanan de nuestro compromiso a la hora de respaldar el desarrollo de los contenidos, de certificar la relación docente-discente, el sistema y criterios de evaluación y, por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichos propósitos van enfocados a:

- ❖ Considerar al estudiante como sujeto responsable y participativo.
- ❖ Mejorar el perfil competencial del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de expresión oral y escrita.
- ❖ Desarrollar del espíritu crítico y autónomo de todos los participantes en el proceso.
- ❖ Establecer el aula como espacio en el que actúan simbióticamente todos los agentes implicados a través del intercambio de ideas y propuestas.
- ❖ Entender el trabajo en equipo al servicio de la construcción colectiva de aprendizajes y el desarrollo de capacidades y reflexiones grupales.
- ❖ Utilizar recursos heterogéneos, digitales e impresos, orales y escritos, para el conocimiento del uso correcto de la lengua oral y escrita, así como generar una base literaria suficiente como para que sean mediadores de lectura.
- ❖ Alcanzar un aprendizaje significativo y cercano a su contexto.
- ❖ Motivar a los estudiantes a convertirse en aprendices activos, curiosos y comprometidos con la exploración constante del conocimiento y de nuevos recursos y herramientas para la educación lingüística y literaria.
- ❖ Generar y/o consolidar actitudes y representaciones positivas y de apertura a la diversidad lingüística y cultural en el aula.
- ❖ Crear un ambiente ordenado, positivo y distendido entre todos los agentes implicados.
- ❖ Posibilitar un clima de aula donde existen altas expectativas con relación al rendimiento del alumnado.
- ❖ Visibilizar y descubrir estrategias, mecanismos y recursos para la docencia en Lengua y la Literatura españolas aplicada a la etapa de Educación Infantil,

teniendo como objetivo la adquisición de destrezas y habilidades básicas, y a él se supeditan las actividades del mismo.

- ❖ Valorar el carácter instrumental del lenguaje y la importancia de la interdisciplinariedad.
- ❖ Realizar una evaluación constante y regular del progreso del alumnado.

8.5. CONTENIDOS

Los contenidos, nos indica Gimeno (1992), se corresponden con todos los aprendizajes que el alumnado ha de adquirir para progresar en la dirección de las finalidades marcadas en el programa de la asignatura. Los asociados a nuestra asignatura vienen determinados por la memoria de Verificación del Grado en Educación Infantil y han sido consensuados por los docentes de los tres Campus que en los que se imparte la materia y son concretados por la docente responsable, en función de la finalidad principal de concienciar al estudiantado, como futuros maestros, de la necesidad de aproximarse a una realidad escolar como construcción social, política y económica. En ese sentido, se pretende que los contenidos presentados a continuación contribuyan a que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea un constructo colectivo, en el que los discentes, principales protagonistas, se impliquen de forma activa, más allá de lo estipulado curricular y didácticamente, desde el marco normativo referente.

Volvemos a exponer, en este punto, los contenidos de la asignatura, según la guía docente, que se han organizado en temas teóricos y prácticos. Los primeros se distribuyen en bloques temáticos:

- ❖ *Bloque temático 1.* Didáctica de la comunicación oral en E.I. Enfoques y métodos para el desarrollo de la competencia oral en la E.I. Estrategias, recursos, actividades para el desarrollo de la competencia oral en E.I. Evaluación de la comunicación oral: características. La comprensión oral: creación de textos y desarrollo de la ortografía. Evaluación de la comunicación oral: características. Estrategias de intervención.
- ❖ *Bloque temático 2.* Didáctica de la comunicación escrita en E.I. Lectura y escritura en la etapa: enfoques y métodos sobre su aprendizaje. Recursos, estrategias, actividades para la enseñanza – aprendizaje de la lecto – escritura. Dimensión lúdica de la escritura. Selección de lecturas. La comprensión lectora: la lectura significativa. Estrategias de intervención.

- ❖ *Bloque temático 3.* Fundamentos de la competencia literaria en E.I. La narración y la descripción. La recitación y la dramatización. Características, recursos y aplicaciones didácticas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.
- ❖ *Bloque temático 4.* La literatura en Educación Infantil y su didáctica. La literatura en la escuela. Libros para no lectores. El álbum ilustrado. La literatura de autor. Libros y literatura para niños de 0 a 6 años. Las bebetecas. La biblioteca de aula y el rincón de lectura. Función lúdica de la literatura. Animación a la lectura. El cuentacuentos. La narración con libro.

En cuanto al segundo, el temario práctico, en la guía se explicita lo siguiente:

- Análisis de material curricular, recursos y proyectos editoriales para Educación Infantil.
- Diseño de actividades y estrategias metodológicas de lengua oral y escrita para alumnado de Educación Infantil.
- Análisis y valoración de documentos auténticos de lenguaje verbal y no verbal infantil.
- Acercamiento y valoración de distintos métodos para la iniciación a la lectoescritura.
- Análisis e investigación sobre diversos materiales de trabajo en el aula de EI para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.
- Prácticas de lectura y aplicación didáctica de textos literarios.
- Prácticas de campo.

Considerando las deficiencias identificadas en el desempeño de nuestro alumnado, se ha tomado la decisión de enriquecer el temario incluyendo un énfasis particular en el desarrollo de las habilidades comunicativas, tanto orales como escritas. Esta adición estratégica se fundamenta en la importancia crucial que poseen estas competencias en el ámbito educativo y profesional actual, más en futuros maestros y maestras. Al integrar estas habilidades en el temario, se busca brindar a los estudiantes de las herramientas necesarias para desenvolverse con éxito en situaciones comunicativas tanto académicas como profesionales, potenciando así su desarrollo integral y su preparación para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo. Para ello, se utilizan metodologías activas en las sesiones teóricas de dos horas y se plantean retos y juegos orales, escritos, de lectura, de redacción y de ortografía, gramaticales

Asimismo, se proporciona un acercamiento al mundo literario, tanto tradicional como moderno. Con este acercamiento, pretendemos ampliar su repertorio en este ámbito

(exiguo en la mayoría de los casos) a la vez que desarrollamos habilidades críticas y reflexivas para trabajar los textos.

8.6. CRONOGRAMA

Las sesiones dedicadas a Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en Educación Infantil II son dos semanales:

- a. Una teórica de dos horas: durante varios cursos ubicada los martes, de 08:00 a 10:00, aunque no siempre es así, dado que el horario puede variar conforme a las circunstancias de cada curso. Esta sesión se da con todos los estudiantes de evaluación continua (alrededor de 30, teniendo en cuenta que el alumnado acogido a la modalidad de evaluación única final no asiste a clase).
- b. Una práctica, de una hora, con cada uno de los subgrupos en los que se divide el macrogrupo de clase (unos quince en cada uno): que, también durante varios cursos se han situado los miércoles de 09:00 a 10:00 con el grupo 1 y de 12.00-13.00 con el grupo 2 pero que, asimismo, varía dependiendo de los ajustes que haya que hacer en el horario, incluso con la ubicación de cada grupo en un día diferente de la semana y ambos antes de la sesión práctica. Esto, sin duda, ha dificultado un poco la dinámica establecida, en esos casos, pero forma parte de la adaptación en la planificación docente.

La división de los grupos viene establecida por el Vicedecanato de Docencia, Calidad e Innovación y, generalmente, se establece según el apellido y la división en grupos teóricos y prácticos del resto de asignaturas del curso, en concreto, de modo que el resultado de tal división sea la misma para todas las clases. También se tienen en cuenta las solicitudes de algunos estudiantes cuando justifican necesidades concretas, tratando siempre de no descompensar el número de alumnos y alumnas en cada grupo.

Contamos con un total de 14 semanas de docencia lectiva. Por tanto, teniendo en cuenta el calendario académico, nuestra docencia abarca 27 sesiones (13 sesiones teóricas los martes¹³⁴ y 14 sesiones prácticas los miércoles, para cada subgrupo, que se distribuyen como se recoge en la Figura 28. A todo ello se suma una semana de

¹³⁴ Hemos de contar con una sesión menos de teoría porque el martes, 26 de mayo, es fiesta local, conforme al calendario académico 25/26: https://faedumel.ugr.es/sites/centros_files/centros_faedumel/public/inline-files/Calendario%20académico%20FAEDUMEL%202025-2026%20DEFINTIVO%20%28para%20web%29.pdf

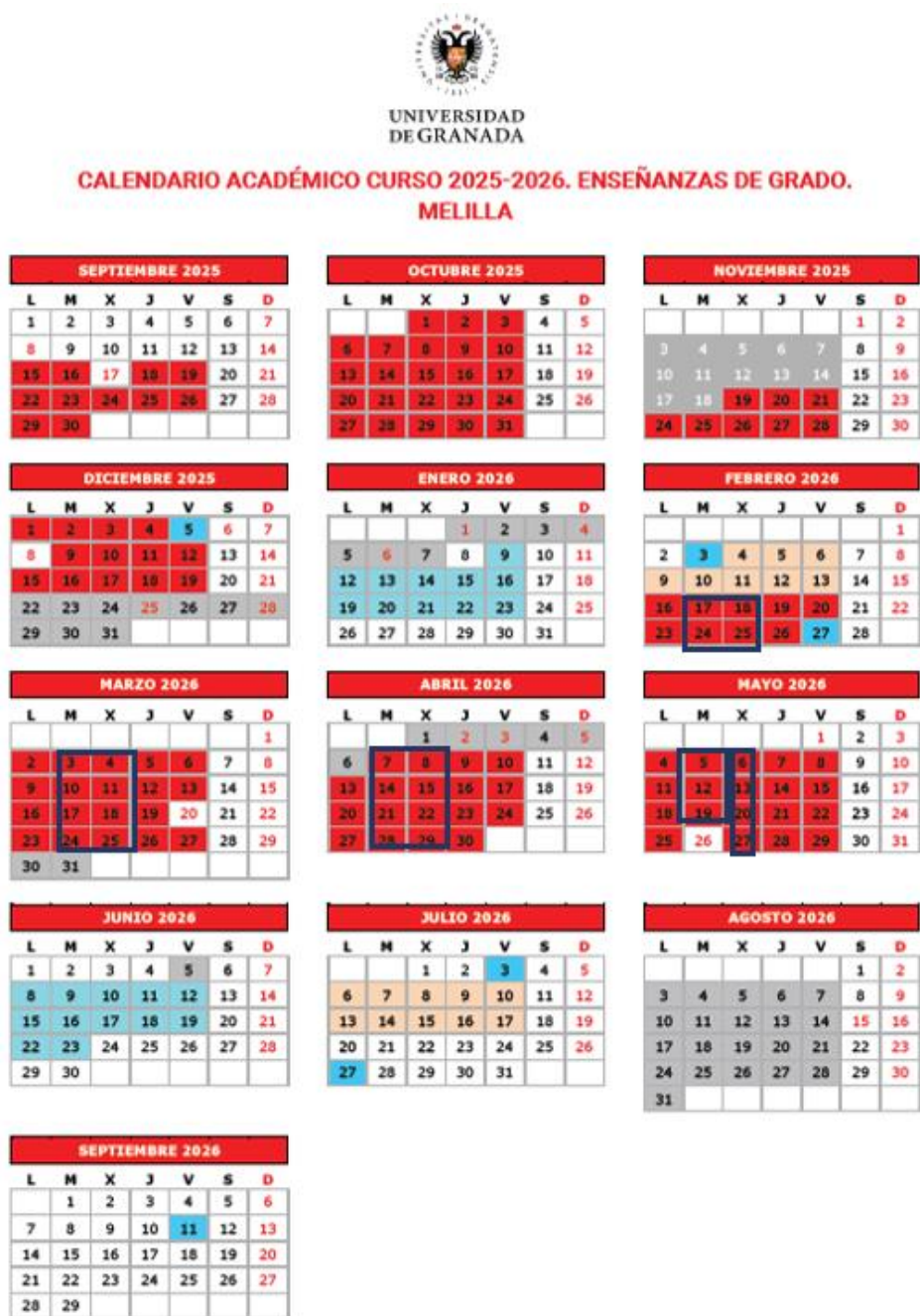
“Experiencias profesionales globalizadoras” en las aulas de los centros de Educación Infantil de Melilla que, para el curso 25/26 se sitúan del 23 al 27 de marzo de 2026. Estas prácticas son parte de las experiencias innovadoras en la formación profesional de los estudiantes, que se realizan en todas las titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte del Campus de Melilla. Son actividades prácticas institucionalizadas ubicadas dentro de las asignaturas del Plan de Estudios de 1.º y 2.º de grado, consistentes en una semana completa de prácticas por semestre en aulas reales de Educación Infantil (3–5 años) en las que se pretende realizar una observación activa, es decir, observar la dinámica de la jornada en la etapa con la posibilidad de poder intervenir, de forma puntual y siempre a petición del maestro/a responsable del aula. Su propósito es conectar teoría y práctica desde los primeros cursos, coordinadas entre asignaturas, profesorado facultativo y tutores/as de los centros escolares. Están reguladas como parte del Prácticum oficial (es decir, las prácticas externas obligatorias de 3.º y 4.º curso que sí constituyen, por sí mismas, asignaturas autónomas), sino que se integran como iniciativa interna de la facultad para enriquecer la formación práctica de los estudiantes desde el inicio y en el marco de las diferentes asignaturas, desde las cuales, se da instrucciones de observación. En el caso de la DLLEI2, la candidata guía la observación que interesa a la asignatura y que los estudiantes han de recoger en una plantilla elaborada para ello y de la que disponen en la plataforma¹³⁵ para luego establecer un grupo de discusión y debate con el fin de reflexionar sobre ellas y sobre el contenido teórico, de modo que ambos se comprendan con un marco de referencia real a la vuelta de dicha experiencia¹³⁶. Todo ello tiene un reflejo en la evaluación final.

¹³⁵ En esta plantilla se les pide que registren cuestiones que se trabajen esa semana sobre lenguaje oral (planteamiento de actividades para la expresión y comprensión oral); sobre lectura y escritura (tipo de método, actividades de escritura y lectura) y sobre literatura (tratamiento de textos literarios narrativos, poéticos...).

¹³⁶ Esta iniciativa ya se hacía en las diplomaturas con las llamadas entonces Prácticas de Cátedra. La recepción, por parte de los estudiantes, siempre ha sido tan buena y la comprobación de los resultados tan positiva, que se institucionalizaron como buenas prácticas en este Centro y resulta ser parte de nuestra idiosincrasia

Figura 29

Calendario Académico 2025/2026 y Cronograma de la asignatura DLLEI 2 con la distribución de contenidos teóricos y prácticos



FEBRERO	MARTES 17	- Presentación de la asignatura. - Presentación UNILECTIO y Club de lectura. - Grupo de discusión sobre la asignatura: necesidades, expectativas y retos. Actividad 1: Ted ~~Talk~~ sobre educación	MIÉRCOLES 18	Actividad 2: Análisis de artículos científicos¹. Actividad 3: Escucha y análisis de producciones reales de habla infantil. Práctica voluntaria 1: Espacio para la lectura.
	MARTES 24	- Dudas tema 1 (primera parte) Seminario/taller 1: Ejemplos de actividades y recursos sobre oralidad. Tarea 1: Estudios de casos (presentación). Ejercicio 1: Retos lingüísticos.	MIÉRCOLES 25	Tarea 1: Estudios de casos (debate). Práctica voluntaria 1: Espacio para la lectura.
	MARTES 3	- Dudas tema 1 (primera parte) Seminario/taller 1: Ejemplos de actividades y recursos para la oralidad. Actividad 4: Análisis de artículos científicos²	MIÉRCOLES 4	Tarea 2: Diseño de una situación de aprendizaje sobre comprensión y expresión oral, dado el contexto, para un aula de EI a partir de ODS, con la
	MARZO			

¹ Bigas Salvador, M. (2008) y Guaranda Llor, J.D. y ~~Samada~~ ~~Grasst~~, J. (2024)

² Monforte y Ceballos (2014) y Castejón y González (2020)

	Ejercicio 2: Retos lingüísticos	inclusión de los casos de la actividad 4(ABP) Práctica voluntaria 1: Espacio para la lectura. Límite tarea voluntaria 1.
	MARTES 10	MIÉRCOLES 11
	- Dudas tema 2 (primera parte) Seminario/taller 2: Ejemplos de actividades y recursos sobre lectoescritura. Actividad 5: Análisis de artículos científicos³. Ejercicio 3: Retos lingüísticos.	Actividad 6: Situaciones de escritura en la Universidad Actividad 7: Escritura en lamela. Práctica voluntaria 1: Espacio para la lectura.
	MARTES 17	MIÉRCOLES 18
	- Dudas tema 2 (segunda parte) Actividad 8: Análisis de guías docentes y materiales de lectoescritura Actividad 9: Análisis de producciones escritas reales para determinar fases de escritura	Tarea 3: Diseño de una situación de aprendizaje en EI a partir de ODS, para la expresión y comprensión escrita con tipología textual (ABP) Práctica voluntaria 1: Espacio para la lectura. Límite tarea voluntaria 2.
	MARTES 24	MIÉRCOLES 25
	Actividad 10: Análisis de artículos científicos⁴ Tarea 4: Situaciones para proyectos ~~ApS~~ (presentación y debate)	Práctica voluntaria 2: Recitado por el Día de la Poesía (UNILECTIO y Comisión de Igualdad Faedumel)

³ Solé i Gallart, I. (1997), Uamazares Prieto, M.T, Alonso-Cortés ~~Eradejas~~, y Sánchez Rodríguez, S. (2015)

⁴ Roncero Fernández, A.; Fernández-Sánchez, M.J. y Durán-Vinagre, M.Á. (2023) y • De Amo Sánchez-Fortún, José Manuel y Ruiz Domínguez, María del Mar (2006)

	• Práctica voluntaria 2: Tertulia/debate literario poetas españolas	
VACACIONES (30/03/2026 al 06/04/2026, ambos inclusive)		
ABRIL	MARTES 7 • Dudas tema 3. • Actividad 11: Análisis de artículos científicos⁵ • Ejercicio 4: Contamos, recitamos y dramatizamos. • Seminario/taller 3: Ejemplos de actividades y recursos sobre lírica en EI. • Actividad 12: Léame al derecho y al revés (escritura creativa en lírica) • Orientaciones para la semana de experiencias profesionales	MIÉRCOLES 8 • Tarea 5: Crear poemas para EI con técnicas poéticas (Poemario) • Práctica voluntaria 1: Espacio para la lectura
	MARTES 14	MIÉRCOLES 15
	SEMANA DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES	
	MARTES 21 • Grupo de discusión experiencias profesionales.	MIÉRCOLES 22
		Práctica voluntaria 3 Lectura y exposición pósteres relatos cortos y cuentacuentos para adultos

⁵ Tejerina Lobo, I. (2010), Neira-Piñero, M.R. y Martín-Macho Harrison, A. (2020) y Llamazares-Prieto, M.T (2002)

	• Práctica voluntaria 3: Tertulia literaria sobre relatos cortos y cuentacuentos para adultos (selección y ensayo)	en la cafetería del Campus por el Día del Libro (UNILECTIO)
	MARTES 28 • Dudas tema 3 • Actividad 13: Análisis de artículos científicos⁶ • Seminario/taller 3: Ejemplos de actividades y recursos sobre expresión dramática en EI. • Ejercicio 4: Contamos, recitamos y dramatizamos.	MIÉRCOLES 29 • Tarea 6: Diseño de una situación de aprendizaje para el aula de infantil con la inclusión de actividades poéticas y dramáticas (ABP) • Práctica voluntaria 1: Espacio para la lectura. • Límite tarea voluntaria 3.
MAYO	MARTES 5 • Dudas tema 4. • Actividad 14: Análisis de artículos científicos⁷ • Seminario/taller 4: Ejemplos de actividades y recursos. • Ejercicio 4: Contamos, recitamos y dramatizamos. • Actividad 15: Una portada de novela (ficción expositiva y empleo de TIC)	MIÉRCOLES 6 • Tarea 7: Búsqueda de recursos TIC • Práctica voluntaria 1: Espacio para la lectura

⁶ López Valero, A.; Jerez Martínez, I. y Encabo Fernández, E.; Sella Sastre, M. y Llamazares Prieto, M.T. (2016) para poesía; y Sánchez-García, R. (2008) para juegos dramáticos

⁷ Escalante, D. y Caldera, V. (2008) y De Amo Sánchez-Fortún, J.M. (2005)

	MARTES 12	- Dudas tema 4 Seminario/taller 4: Ejemplos de actividades y recursos Actividad 16: Análisis de artículos científicos⁸ Ejercicio 4: Contamos, recitamos y dramatizamos. Actividad 17: Análisis de álbumes ilustrados	MIÉRCOLES 13	Tarea 8: Elaboración de cuentos y edición Práctica voluntaria 1: Espacio para la lectura
	MARTES 19	- Dudas tema 4 Seminario/taller 4: Ejemplos de actividades y recursos Actividad 18: Análisis de artículos científicos⁹ Ejercicio 4: Contamos, recitamos y dramatizamos. Actividad 19: Explotación de cuentos	MIÉRCOLES 20	Tarea 9: Elaboración de una guía de animación a la lectura Práctica voluntaria 1: Espacio para la lectura
	MARTES 26		MIÉRCOLES 27	Tarea 10: Diseño de una constelación literaria multimodal y pluricultural (ABPr).

⁸ Ruiz Domínguez (2014) y Sampériz et al (2021)

⁹ Pérez Valverde y Delgado Santos (2025); Ruiz Cecilia (2008) y Molina Moreno et al (2020)

		Práctica voluntaria 1: Espacio para la lectura Límite tarea voluntaria 4
CONVOCATORIA ORDINARIA (17/06/2026 - 12:00 - A01)		
CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA (07/07/2026 12:00 A01)		

La asignatura se orienta, en primer lugar, a la formación en la didáctica del área correspondiente; no obstante, también persigue fortalecer la capacitación competencial de los estudiantes en los contenidos abordados. En este sentido, mientras se analizan y diseñan estrategias para trabajar en el aula de Educación Infantil la expresión y comunicación oral, la lectura, la escritura y la educación literaria, los propios estudiantes desarrollan paralelamente dichas competencias, imprescindibles para su desempeño futuro como profesionales de la educación. De ahí que se planteen acciones en ambas vertientes en todos los bloques temáticos, mediante los “retos lingüísticos”, los “espacios para la lectura” o “contamos, recitamos, dramatizamos”, entre otras, todas ellas actividades que tienen su lugar semanal, como puede comprobarse en el cronograma mostrado. En el caso particular de la educación literaria, se les insta también a participar en actividades que propicien el inicio (o consolidación) de un hábito lector que se considera fundamental para su rol como mediadores de lectura en su desarrollo profesional, como por ejemplo, la participación en el proyecto UNILECTIO.

De manera complementaria, la asignatura se organiza siguiendo una metodología de clase invertida. Así, los contenidos teóricos se trabajan en tiempo no presencial a

través de los vídeos elaborados por la docente así como la lectura de artículos científicos o visionado de otro material, disponibles en la plataforma. De este modo, la sesión presencial, que habitualmente se inicia con un espacio dedicado a la resolución de dudas sobre dichos materiales, puede destinarse a la realización de actividades prácticas orientadas a profundizar en la formación, favoreciendo una dinámica más participativa, por parte del alumnado, al permitir poner en funcionamiento otras metodologías activas.

El cronograma presentado, así como el calendario de clase y la información general de la asignatura, se proporciona a los estudiantes el primer día de clase, en un dossier que permanece alojado en la plataforma de PRADO durante todo el curso.

8.7. METODOLOGÍA

8.7.1. Coordinadas metodológicas

La apuesta por enfoques globalizadores, como formas de organización del currículo, es hoy una realidad. La globalización se interpreta actualmente como la solución más idónea a la hora de organizar los contenidos educativos a fin de que los estudiantes realicen aprendizajes significativos y funcionales. La metodología globalizadora pretende ofrecer a cada estudiante los materiales de aprendizaje de una forma similar a como las informaciones le llegan en su vida cotidiana y profesional con el propósito de que sea capaz de construir, de forma personal, los significados y los transfiera a las situaciones reales que se le presentan. Esta metodología pone el énfasis en la resolución de problemas, en el descubrimiento de los nuevos aprendizajes, en el establecimiento de las nuevas relaciones e interconexiones entre los contenidos, etc., “tareas que promuevan procesos de construcción de conocimientos realmente significativos y motivadores para el estudiante” (De Miguel, 2005b, p. 37).

Teniendo en cuenta estos planteamientos no podemos defender un método único de enseñanza, al igual que no apostamos por una única modalidad (Nikleva y Rodríguez Muñoz, 2015). Las necesidades individuales y grupales de nuestros estudiantes, los diversos contenidos de aprendizaje y las competencias que deben adquirirse solicitan una diversidad de actividades de aprendizaje al servicio de satisfacer las necesidades de cada contexto e intenciones educativas propuestas. Esta necesidad también se ve reflejada en el Verifica del Grado en Educación Infantil donde se observa una diferenciación entre metodologías docentes, modalidades y diferentes actividades formativas.

Además, es preciso destacar, como se avanzaba en el Bloque III, que el enfoque educativo en la actualidad se encuentra centrado en la promoción y adquisición de competencias y en la adaptación del proceso de aprendizaje a las necesidades educativas de todo el alumnado. Para ello, es necesario revalorizar la formación práctica, impulsar un rol docente centrado en la orientación y seguimiento del aprendizaje, introducir metodologías activas que favorezcan el papel activo del alumnado en su formación, e incorporar nuevos sistemas de evaluación, entre otros aspectos (López López, León Guerrero, & Pérez García, 2018). Esta perspectiva es por la que abogo en mi actuación docente con el fin de alcanzar una enseñanza más práctica y útil para los estudiantes, utilizando procedimientos que garanticen un aprendizaje significativo y funcional e incorporando la formación en un sentido integral (Alba Pastor et al 2004; Yániz, 2007).

Estas innovaciones se convierten en un gran desafío; sin embargo, el profesorado somos un factor clave para el éxito en cualquier proceso de mejora educativa (Hallinger, Heck, & Murphy, 2014) y nuestra práctica se debe orientar en esta dirección.

8.7.2. Modalidades de enseñanza

Se entienden como modalidades de enseñanza lo que De Miguel (2005b) considera como escenarios donde tienen lugar las actividades realizadas por el profesorado y el alumnado a lo largo del curso, diferenciadas entre sí en función de los propósitos de la acción didáctica, las tareas que han de realizarse y los recursos necesarios para su ejecución.

Tradicionalmente se distinguen únicamente dos modalidades: las clases teóricas y las clases prácticas. Sin embargo, el cambio de paradigma amparado por el EEES en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior exige que se adopten nuevos contextos y factores. En el propio concepto de ECTS: *European Credit Transfer and Accumulation System* se plantea la necesidad de contemplar el proceso formativo del estudiante de forma global, con la ineludible consideración del conjunto de actividades incluidas en función de la carga de trabajo que se precisa para la consecución de los objetivos de un programa. Tales objetivos, que se especifican en términos de resultados del aprendizaje y de las competencias que han de adquirirse, se proyectan tanto en las actividades que deben realizarse en un marco espaciotemporal determinado como en aquellas que tienen que emprenderse, de forma individual o en el grupo, con o sin presencia del profesorado.

Por ello, consideramos necesario seleccionar, clasificar y definir las modalidades de enseñanza más adecuadas para la contribución al desarrollo de la asignatura que se desarrolla en este Proyecto Docente.

Las formas de organizar el trabajo de los estudiantes obedecen a una heterogeneidad dependiente de una inabarcable multiplicidad de factores endógenos y exógenos. Clases teóricas, clases presenciales o sesiones en gran grupo, son denominaciones diferentes para un modelo organizativo que presenta grandes analogías o que son, prácticamente, idénticas, pero que, a la vez, permiten una relativa diversidad metodológica. Tradicionalmente se han utilizado diferentes modelos didácticos que han guiado el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, según diferentes autores, se pueden agrupar en cuatro, fundamentalmente (Mayorga y Madrid, 2010):

- Modelo didáctico tradicional o transmisivo: se centra en el profesorado y en los contenidos. Los aspectos metodológicos, el contexto y, especialmente, el alumnado, quedan en un segundo plano. El conocimiento se convierte en una especie de selección divulgativa de lo producido por la investigación científica, plasmado en los manuales universitarios.
- Modelo didáctico-tecnológico: se combina la preocupación de transmitir el conocimiento acumulado con el uso de las metodologías activas. Existe preocupación por la teoría y la práctica, de manera conjunta.
- Modelo didáctico espontaneísta-activista: se busca como finalidad educar al alumnado incardinado en la realidad que lo rodea, desde el convencimiento de que el contenido verdaderamente importante para ser aprendido ha de ser expresión de sus intereses y experiencias y se halla en su entorno más inmediato. Se considera más importante que el estudiante aprenda a observar, buscar información, descubrir. Se fomentan determinadas actitudes como la curiosidad por el entorno, cooperación en el trabajo común, etc.
- Modelo didáctico alternativo o integrador o modelo didáctico de investigación en la escuela: la metodología didáctica se concibe como un proceso de “investigación escolar”, es decir, no espontáneo, desarrollado por parte del alumno/a con la ayuda del docente. A partir del planteamiento de “problemas” (de conocimiento escolar) se desarrolla una secuencia de actividades dirigida al tratamiento de estos, lo que, a su vez, propicia la construcción del conocimiento manejado en relación con dichos problemas.

En la Tabla 23, se exponen las diferentes modalidades de enseñanza que, según De Miguel (2005) son coherentes con el EEES y que enmarcan a las actividades

formativas a las que haremos alusión, según su registro en la memoria de Verificación del Grado en Educación Infantil.

La modalidad de enseñanza utilizada en nuestras sesiones viene dada por la concepción acerca de la relación docente-discente y las necesidades que cada escenario y cada circunstancia demanda en cada momento determinado, según la naturaleza de los conocimientos que pretenda compartir. Para cada tipo de propósito se empleará una modalidad distinta, con unos métodos y estrategias adecuados a esta. Como podrá verse en el desarrollo del programa, todas las modalidades tendrán cabida en la organización y planificación de las sesiones.

Tabla 23

Modalidades de enseñanzas propias del EEES

	MODALIDAD	ESCENARIO	DESCRIPCIÓN
HORARIO PRESENCIAL	Clases Teóricas-expositivas en gran grupo		Sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos (pueden ser a cargo del profesor, trabajos de los estudiantes, etc.)
	Seminario o Talleres		Sesiones monográficas supervisadas con participación compartida (profesores, estudiantes, expertos, etc.)
	Clases prácticas		Cualquier tipo de práctica de aula (estudio de casos, análisis, diagnósticos, problemas de campo)
	Prácticas Externas		Formación realizada en instituciones y entidades externas a la universidad
	Tutorías		Relación personalizada de ayuda en la que el profesor-tutor atiende, facilita y orienta a uno o varios estudiantes en el proceso formativo
TRABAJO AUTÓNOMO	Estudio y trabajo en grupo		Preparación de seminarios, lecturas, investigación, trabajos, memorias, obtención y análisis de datos, etc., para exponer o entregar en clase

Nota. Adaptación de De Miguel (2005)

8.7.3. Métodos y estrategias metodológicas

8.7.3.1. Metodologías docentes aplicadas en la asignatura

La diversidad de modalidades de enseñanza implica, en consecuencia, la existencia una gran gama de métodos de enseñanza, los cuales se desglosan a continuación, siendo todos los citados los que van a ser considerados para el desarrollo de esta asignatura.

Cuando se habla de método en el ámbito de la enseñanza, nos referimos a un conjunto de decisiones sobre los procedimientos por emprender y sobre los recursos para utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa (De Miguel, 2005a).

En línea con lo que indica Fernández March (2006), no existe ningún método mágico que pueda ser considerado el más adecuado para nuestro alumnado, por lo que resulta más eficaz optar por una orientación metodológica miscelánea. Por tanto prevalecerá una perspectiva ecléctica que acoja diferentes enfoques, métodos y estrategias metodológicas que permitan un aprendizaje competencial, significativo y adaptado a la diversidad del alumnado (Núñez & Santamaría, 2015).

De hecho, esta perspectiva ecléctica viene especificada en el Verifica del Grado en Educación Infantil, donde se observa las diferentes metodologías docentes del título:

Tabla 24

Metodologías docentes recogidas en el Verifica del Grado en Educación Infantil

METODOLOGÍA	DESCRIPCIÓN
Aprendizaje cooperativo	Desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa.
Aprendizaje por proyectos	Realización de proyectos para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos
Estudio de casos	Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados.
Aprendizaje basado en problemas	Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas.

En la asignatura de DLLEI2 se aplican estas metodologías dictadas por el Verifica y se trata de instruir a los estudiantes en ellas para que les resulten familiares, y algunas más, como se indica a continuación:

a) *Lección magistral participativa*

La lección magistral ha sido cuestionada en numerosas ocasiones por su vinculación a la pedagogía tradicional y a una transmisión unidireccional del conocimiento, en la que el docente asume el rol protagonista y el alumnado adopta una posición pasiva y secundaria. Sin embargo, este método puede resultar valioso en determinados contextos (Carbonell, 2001), siempre que se le otorgue un enfoque adecuado. En el caso de DLLEI2, se opta por utilizarla con un carácter claramente participativo¹³⁷.

Esta estrategia se define como “la exposición y explicación de unos contenidos concretos, por parte de un experto en la materia docente que se encuentran sujetos a debate, reflexión y aportaciones argumentadas de los asistentes a la sesión (estudiantes)” (Sahuquillo, 2017, p. 64). Tal y como señalan Benito y Cruz (2005), la lección magistral favorece el aprendizaje por comprensión, fomenta la motivación por seguir aprendiendo y contribuye a crear un entorno de trabajo tanto personal como colaborativo, en el que el alumnado asume la responsabilidad y protagonismo de su propio aprendizaje. Para ello, la sesión se estructura en tiempos centrados en el docente y otros en el estudiante, quien participa mediante actividades individuales o en pequeños grupos.

Se recurre a la exposición oral apoyada en material audiovisual con el objetivo de incentivar la participación activa y el aprendizaje significativo del estudiantado, no solo para la transmisión de conocimientos, sino también para el desarrollo de habilidades como la atención, la escucha, la reflexión, la gestión del tiempo y de los recursos, la capacidad de organización y la síntesis. Esta metodología permite facilitar al alumnado información actualizada, estructurada y procedente de diversas fuentes —muchas veces de difícil acceso para ellos—, así como guiar la comprensión y aplicación de procedimientos específicos de la materia.

La planificación de la lección magistral, al igual que en cualquier otro método empleado, parte de la formulación y explicitación de los resultados de aprendizaje perseguidos, lo que orienta la selección de contenidos y el diseño de actividades. Se inicia con un enmarque previo que conecta con aprendizajes anteriores y/o se aclaran interrogantes respecto a los materiales consultados en casa (*flipped classroom*) y se

¹³⁷ En DLLEI2 esta práctica se combina con la metodología *flipped classroom*, que exponemos en el siguiente apartado

presentan los propósitos de la explicación. Seguidamente, se plantean cuestiones para detectar ideas previas, dudas y conocimientos, fomentando así la implicación activa. Durante la sesión, se emplea con frecuencia la estrategia de la pregunta o interrogación didáctica, que consiste en formular cuestiones sobre los contenidos trabajados para que el estudiante reflexione y responda (Gargallo, 2017). Este enfoque encaja en cualquier proceso educativo, ya que la interacción y el intercambio de significados permiten que “aprendices y maestros” intercambien roles en determinados momentos (p. 97). Además, nos valemos de analogías y ejemplos, cuidando la claridad en la exposición de teorías y principios. La sesión concluye con una síntesis que repasa las ideas clave, el proceso seguido y la construcción de conocimiento generada, así como el asentimiento de las bases del resto de tema.

El papel del docente, según Sahuquillo y Sarria (2017), es determinante para motivar al alumnado, actuando como principal dinamizador y guía. “La creatividad y originalidad con que se aborde será esencial, huyendo de la improvisación como una de las principales enemigas de este método, lo cual no invalida la importancia de la flexibilidad docente” (p. 68). Por ello, se evita hablar en exceso o demasiado rápido, se emplea un lenguaje adaptado al grupo y se incluyen resúmenes parciales y finales para distinguir lo relevante de lo accesorio. Además, se relacionan contenidos de distintas áreas y se vincula la teoría con la práctica mediante experiencias de aprendizaje del propio alumnado.

Por su parte, se insta a que los estudiantes asuman un papel activo y comprometido, participando en la preparación de la sesión mediante tareas previas y contribuyendo durante la clase a través del diálogo interactivo con sus compañeros y la docente. Ribes (2008) detalla que estas tareas incluyen repasar conocimientos previos, participar en las actividades propuestas, escuchar y tomar notas para posteriormente estructurar la información, contrastarla con otras fuentes, reflexionar sobre ella y compartir las conclusiones con el grupo. De esta manera, desarrollan habilidades de comprensión, análisis y memoria, funciones propias de esta metodología.

Asimismo, se otorga gran importancia al valor formativo del error, considerándolo un recurso para aprender. Tras respuestas incorrectas o dudas muy básicas, se mantiene una postura neutral, evitando descalificaciones, y se plantean nuevas preguntas que reactiven la reflexión.

Esta visión participativa de la lección magistral conecta directamente con la metodología de la clase invertida (Flipped Classroom) que se desarrollará a continuación, con el propósito de transformar la dinámica tradicional de la enseñanza.

b) *Flipped classroom*

La metodología *Flipped Classroom* o aula invertida se define como un modelo pedagógico que deriva del trabajo de ciertos procesos del aprendizaje del alumnado fuera del aula, mediante la visualización de material audiovisual, y emplea el tiempo de permanencia en el aula para aplicar el conocimiento teórico en prácticas, con el fin de construir aprendizajes significativos (Akçayir y Akçayir, 2018; Webel, Sheffel y Connner, 2018).

Este método surge en 2012, cuando Jonathan Bergmann y Aaron Sams, profesores de Química en la Woodland Park High School de Colorado, deciden grabar y distribuir sus clases ante la ausencia reiterada de muchos de sus estudiantes en el aula (Bergmann y Sams, 2014). La idea se nutría de otras innovaciones internacionales como la de Mazur en 1991 (Mazur, 1996), cuando incluye vídeos y animaciones para poder esclarecer conceptos en sus clases de Física y que más adelante desarrolla con la técnica denominada *Peer instruction* que coordina con otra a la que llama enseñanza *Just-in-time*, muy similar al Flipped Classroom (Mazur, 1996); *First-exposure Learning* (Walvoord & Johnson, 1998), *Just in Time Teaching* (Novak, Patterson, Gavrín & Christian, 1999) o *Inverted Classroom* (Lage, Platt & Treglia, 2000). El éxito de la experiencia conduce a que en 2018, la *Flipped Learning Global Initiative* (FLGI), liderada por el propio Bergmann, ofrezca una explicación, recogida por Santiago y Bergmann (2018):

El Flipped Learning es un modelo pedagógico que permite a los educadores llegar a cada estudiante, en cada aula, cada día. Este enfoque invierte el modelo de aula tradicional al presentar la parte conceptual antes de la clase, lo que permite a los docentes utilizar el tiempo en el aula para guiar a cada estudiante a través de actividades, estrategias y prácticas activas sobre los conceptos básicos ya trabajados previamente (p. 14).

La clase invertida se basa en trasladar parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje —especialmente las clases expositivas, las explicaciones y la transmisión de contenidos— fuera del horario lectivo, recurriendo principalmente a microvídeos, presentaciones, lecturas, audios u otros materiales. De esta forma, el tiempo en el aula se destina a actividades más participativas, dinámicas y reflexivas que promuevan la interacción tanto entre docente y estudiantes como entre los propios estudiantes. Esta inversión en el orden habitual de la enseñanza y de los roles de profesor y alumnado es lo que justifica su denominación (Martín y Santiago, 2016).

El término Flipped Classroom describe una metodología en la que las tareas tradicionalmente realizadas en casa pasan a desarrollarse en el aula, mientras que los contenidos teóricos se abordan de forma previa y autónoma fuera de ella. Así, el profesorado propone al alumnado trasladar el estudio de determinados contenidos a un espacio y momento extraclase, reservando el tiempo presencial para guiar, reforzar y aplicar lo aprendido mediante actividades prácticas y colaborativas.

A diferencia del modelo tradicional, en el que la explicación se lleva a cabo en el aula y la práctica ocupa un espacio mínimo, el *Flipped Classroom* sitúa la exposición del contenido fuera del aula mediante recursos como vídeos grabados, presentaciones narradas (PowerPoint, Prezi, etc.) u otros formatos accesibles desde casa. Una de sus ventajas es que el alumnado puede revisar este material tantas veces como necesite. El tiempo de clase, liberado de la explicación inicial, se aprovecha para promover la participación en aprendizajes activos a través de preguntas, debates y ejercicios prácticos que estimulan la exploración, la articulación y la aplicación de ideas. Además, este enfoque permite que dudas, opiniones y soluciones se aborden de manera colectiva, favoreciendo el aprendizaje cooperativo y la construcción compartida del conocimiento.

No obstante, “invertir la clase” va mucho más allá de simplemente producir y distribuir un vídeo. Tal y como señalan Bergmann, Overmyer y Wilie (2011), no consiste en sustituir la figura del docente por grabaciones ni en diseñar un curso en línea donde el alumnado trabaje de manera aislada. Se trata de un planteamiento global que integra la enseñanza directa con metodologías de carácter constructivista, fomentando un mayor compromiso y protagonismo del estudiante, al implicarlo activamente desde el inicio en su propio proceso de aprendizaje. En este modelo se combina la instrucción directa con el aprendizaje constructivista, de manera que el alumnado llega al aula con una base de conocimientos previa, sobre la que puede trabajar y desarrollar un aprendizaje autónomo y personalizado mediante la interacción con sus compañeros, compañeras y el profesorado.

En el caso de la DLLEI2, el método se puso en marcha a partir del confinamiento por la pandemia mundial de la COVID-19¹³⁸ y, tras comprobar la buena aceptación y los

¹³⁸ El confinamiento por la pandemia mundial de la COVID-19 conllevó la adaptación, en un tiempo récord, de la forma de continuar dar y recibir las clases en la Universidad. En el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte en Melilla, a pesar de que el centro hizo un esfuerzo por facilitar dispositivos para seguir el curso de forma virtual, para muchos estudiantes era imposible mantener la dinámica, sobre todo, por las cargas familiares que tenían (los hijos/as estaban en casa, cuidado específico de los mayores por la situación que se estaba viviendo...). Por ello, la candidata decidió grabar las sesiones teóricas y

buenos resultados obtenidos, la candidata decidió aplicar en la asignatura esta metodología, por las siguientes razones:

- Posibilita dedicar más tiempo en el aula a la aplicación práctica de los contenidos, dado que la asignatura solo cuenta con tres horas semanales, por cada grupo.
- Brinda la oportunidad de compartir información y conocimientos tanto entre el profesorado como con el alumnado.
- Permite que el estudiantado vuelva a acceder a los materiales y recursos proporcionados por la docente en cualquier momento.
- Favorece la creación de un entorno de aprendizaje cooperativo en el aula.
- Requiere el diseño y utilización de materiales y herramientas que faciliten el trabajo autónomo fuera del aula, en consonancia con las directrices del EEES.
- Es muy bien valorado por los estudiantes, inclusive los de EUF, dado que también ellos tienen acceso a estos materiales.

c) Estudios o análisis de casos

Esta estrategia metodológica persigue el objetivo de conocer y examinar distintas prácticas innovadoras y experiencias educativas vinculadas al currículo y a los diversos elementos que configuran las escuelas, así como reflexionar sobre el sentido de la educación. De acuerdo con Castillo et al (2019), la finalidad de esta técnica es formar profesionales capaces de afrontar una problemática o situación —en este caso, educativa— dentro de un contexto específico, partiendo de un análisis sustentado en la experiencia y sólidamente fundamentado en la teoría. El propósito es “crear contextos de aprendizaje que faciliten la construcción del conocimiento y favorezcan la verbalización, explicitación, el contraste y la reelaboración de las ideas y de los conocimientos” (p. 110).

A través de este análisis es posible comparar diferentes modelos escolares, examinar las metas de sus procesos, conocer sus particularidades, explorar realidades no dominantes o menos habituales, así como descubrir diversas maneras de configurar procesos pedagógicos en los centros educativos. Siguiendo las propuestas de Cruz y Benito (2005) y Fernández (2006), el análisis de casos en el aula se desarrolla en 4 fases: lectura individual del caso, aclaración de dudas, análisis y debate en pequeño grupo y puesta en común en gran grupo.

publicarlas en PRADO junto con otros materiales, para emplear la vía asíncrona, y así dedicar el tiempo de conexión a sesiones prácticas síncronas. Las dudas, comentarios, etc. también podían hacerse por los foros y por correo electrónico.

Esta metodología se utiliza, por tanto, como un ejercicio de análisis y reflexión a partir de un caso presentado en formato textual o audiovisual. Según Wassermann (2006), al emplear esta técnica con el alumnado conviene tener en cuenta las siguientes orientaciones:

- El caso debe constituir un “extracto de la realidad” que permita a docentes y estudiantes examinarlo de manera exhaustiva. A través de la narrativa —ya sea textual o audiovisual— se presentan situaciones que estimulan el análisis y la reflexión desde distintas perspectivas, brindando al alumnado una experiencia vinculada a conceptos clave trabajados en el aula.
- Es fundamental asociar al caso una serie de “preguntas críticas” que orienten la reflexión sobre ideas relevantes, nociones y problemas relacionados con la situación analizada. Aunque siempre preparo estas preguntas con antelación, en ocasiones dejo que el propio alumnado proponga los temas que más les hayan llamado la atención.
- En torno al caso se desarrollan actividades de seguimiento, que pueden incluir la recomendación de bibliografía específica, la orientación para que los estudiantes realicen búsquedas documentales por su cuenta, la realización de ejercicios prácticos en el aula que conecten con los aspectos abordados o la presentación de estudios complementarios.

En el caso de DLLEI2, los estudios o análisis de casos se plantean en el primer bloque temático, para que el alumnado configure su mirada y detecte los primeros síntomas de aquellos aspectos del desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas de 3-5 años que, si bien responden a la normalidad, han de ser superados con apoyo docente para continuar una evolución correcta.

d) Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo se basa en organizar el trabajo en el aula de manera que cada estudiante asuma la responsabilidad tanto de su propio aprendizaje como del de sus compañeros y compañeras, estableciendo una estrategia de corresponsabilidad orientada a alcanzar metas e incentivos comunes.

En este enfoque, la cooperación debe prevalecer siempre sobre la competición. La red de compromisos y vínculos que genera esta forma de estructurar la tarea proporciona resultados muy positivos no solo en el plano cognitivo y de desarrollo de habilidades, sino también en la adquisición de competencias relacionadas con la interacción entre iguales, la resolución de problemas y la formación de actitudes y valores.

Desde la perspectiva cognitiva, se subraya que “con este método la propia interacción entre iguales es un revulsivo para lograr aprendizajes activos y significativos. Los alumnos aprenderían mejor unos de otros precisamente por poseer niveles similares de competencia —«zona de desarrollo próximo»” (De Miguel, 2005b, p. 102).

Según Johnson, Johnson y Holubec (1999), los principios esenciales que sustentan un aprendizaje cooperativo eficaz son:

- Interdependencia positiva: cada integrante asume que su éxito personal depende del éxito colectivo, y viceversa.
- Responsabilidad individual: cada estudiante es corresponsable de los logros del grupo y asume como propias las conclusiones y procedimientos consensuados.
- Habilidades propias de pequeños grupos: es necesario que el alumnado adquiera, desarrolle y ponga en práctica destrezas básicas para trabajar en equipo.
- Evaluación de los resultados y del proceso: el grupo debe reflexionar y valorar tanto el producto final como la dinámica de trabajo desarrollada.
- Interacción cara a cara: el trabajo implica un contacto directo y constante entre los miembros, compartiendo recursos, brindándose ayuda mutua y reforzando los logros del grupo.

En el marco del aprendizaje cooperativo, el papel del docente implica asumir un conjunto de funciones orientadas a facilitar, supervisar y optimizar el trabajo en grupo. Entre estas responsabilidades, en la asignatura de DLLEI2, se encuentran:

- Elaborar y organizar el material de trabajo, poniéndolo a disposición del alumnado a través de PRADO, de acuerdo con la composición de cada grupo y el tema asignado, así como mantener la comunicación con el portavoz mediante correo electrónico.
- Velar por una adecuada composición de los grupos y realizar un seguimiento de su funcionamiento.
- Diseñar procedimientos que permitan a los grupos comprobar la eficacia de su trabajo, a través de tutorías y del control en el cumplimiento de las tareas de planificación.
- Asistir en la formulación de problemas y en la definición clara de las tareas para desarrollar.

- Garantizar que cada miembro del grupo comprenda los objetivos de la tarea que se le encomienda.
- Promover el intercambio de ideas, la argumentación de las decisiones adoptadas y la evaluación del trabajo realizado.
- Favorecer un clima en el que se reconozcan y expresen libremente los sentimientos, con el fin de comprender y gestionar conflictos. Ante discrepancias internas (desacuerdos, dificultades de coordinación, enfrentamientos, etc.), se insta al grupo a buscar una solución conjunta. En caso de que la situación sea trasladada al profesorado, se solicita que se recoja por escrito una descripción de los hechos, las diferencias y las alternativas acordadas para superarlas. Paralelamente, la docente observa de forma sistemática las conductas externas, diferenciando entre la descripción objetiva de lo ocurrido y la interpretación de dicha observación.
- Proporcionar criterios claros para la valoración y evaluación de las tareas o productos elaborados.
- Diseñar evaluaciones que contemplen tanto el proceso seguido como los resultados, considerando el aprendizaje grupal e individual.

En el contexto del aprendizaje cooperativo, el alumnado debe poner en práctica diversas estrategias para optimizar su proceso formativo. En primer lugar, ha de ser capaz de gestionar la información de forma eficaz, lo que implica buscar, seleccionar, organizar, estructurar, analizar y sintetizar datos relevantes, así como inferir, generalizar y contextualizar principios y aplicaciones.

Asimismo, es fundamental que el estudiante conozca su propio estilo de aprendizaje y lo contraste con el de sus compañeros y compañeras. Esto le permitirá desarrollar actividades orientadas a crear nuevas estrategias que se ajusten tanto a sus características personales como a la naturaleza de la tarea, los objetivos perseguidos y el contexto de aplicación.

Otra de sus responsabilidades es llevar a cabo actividades y entrenamientos relacionados con técnicas de autoapoyo. Para ello, resulta esencial que sea consciente de su estado de ánimo, de su motivación hacia la tarea y de las posibles dificultades que pueda prever en su trayectoria de aprendizaje. Tras esta toma de conciencia inicial, deberá activar mecanismos que le ayuden a mantener un nivel óptimo de motivación y actitudes positivas. Esto puede lograrse mediante pequeños refuerzos, el enfoque en aspectos que le resulten más interesantes o satisfactorios, la anticipación y resolución de posibles conflictos, entre otros recursos. En todo

momento, deben primar la autoestima, la percepción de autocompetencia y la confianza en el resto de integrantes del grupo.

e) Aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en problemas

Un proyecto puede definirse como una propuesta de producción integral cuyo sentido radica en que todas las actividades que lo componen se orientan a dar respuesta a una necesidad específica. Implica la elaboración de un plan de intervención que recurre a procedimientos racionales y organizativos, articulando actividades coordinadas entre sí con el fin de alcanzar metas u objetivos concretos mediante los recursos disponibles (Pérez y Martínez, 2017). En este contexto, el resultado del proceso de aprendizaje es un proyecto o programa de intervención profesional, en torno al cual se estructuran todas las acciones formativas. Esta metodología exige pensamiento creativo, ya que conlleva idear algo nuevo que aún no existe o bien introducir una mejora o transformación significativa en una realidad ya existente.

La ejecución de un proyecto no debe confundirse con la noción más general de “hacer un trabajo”, mucho más frecuente. Tal como afirma Pérez y Martínez (2017), “el proyecto nace del interés por satisfacer una demanda (científica, educativa, cultural, social...) necesita un diseño, una ejecución sistemática y obtiene una producción que puede y debe ser difundida (como mínimo en el ámbito de clase)” (p. 236).

El hecho de que la elaboración del proyecto tenga una proyección profesional inmediata y pueda desarrollarse, total o parcialmente, en un centro educativo o en un espacio de educación no formal constituye un importante estímulo para el aprendizaje. Permite aprender a partir de la experiencia, fomentar el autoaprendizaje y estimular el pensamiento creativo. Se trata de una metodología especialmente recomendable para la realización de trabajos interdisciplinares que integren saberes procedentes de distintas áreas. En esta línea, Crisol (2012) señala que el trabajo por proyectos ofrece al alumnado la oportunidad de actuar de manera autónoma en la construcción de su propio aprendizaje, culminando en la obtención de resultados reales elaborados por ellos mismos. Esto requiere manejar diversas fuentes de información y poner en práctica competencias académicas, sociales y personales en un contexto determinado.

El inicio de cualquier proyecto debe partir de la respuesta clara a una serie de preguntas que se corresponden con sus diferentes componentes:

Tabla 25

Partes de un proyecto según Pérez (2017)

Qué nos preguntamos	Partes del proyecto
¿Qué queremos hacer?	La naturaleza del proyecto.
¿Por qué lo queremos hacer?	Origen y fundamentación.
¿Para qué lo queremos hacer?	Finalidades y objetivos.
¿Hasta dónde queremos llegar?	Metas.
¿Dónde lo queremos hacer?	Localización física.
¿Cómo lo queremos hacer?	Metodología y actividades.
¿Cuándo lo queremos hacer?	Temporización.
¿A quiénes va dirigido?	Destinatarios o beneficiarios.
¿Quiénes lo van a hacer?	Recursos humanos.
¿Con qué lo van a hacer?	Recursos materiales y o financieros.
¿Cómo lo vamos a evaluar?	Metodología de evaluación.

En el caso de la DLLEI2, el proyecto que se propone suele estar vinculado al diseño de una propuesta de situación de aprendizaje en un grupo-clase en Educación Infantil, con un enfoque globalizador y, por supuesto, lúdico. Los estudiantes parten de una realidad educativa concreta que se les propone con un reto que ha de cumplirse y con unos requisitos que han de tenerse en cuenta para la planificación. Este ABP se realiza en los dos primeros bloques temáticos (didáctica de la lengua oral y didáctica de la lengua escrita). El papel de la candidata consiste en orientar y guiar el plan de trabajo de cada equipo a lo largo de todo el proceso. La idea es afianzar las capacidades, paso a paso, para llegar a diseñar una situación de aprendizaje completa.

Según Morón (2015), la diferencia esencial entre el *Aprendizaje Basado en Proyectos* (ABP) y el *Aprendizaje Basado en Problemas* (ABPr) radica en las intenciones de quien aplica la metodología y en sus fundamentos teóricos. Esta distinción se manifiesta en aspectos clave del proceso y en la naturaleza del producto final.

En el caso del *Aprendizaje Basado en Problemas*, el motor principal es la definición de un problema concreto. La motivación del alumnado proviene, en teoría, de la formulación de un problema lo suficientemente interesante como para impulsar su implicación. En este enfoque, el estudiante no persigue necesariamente la creación de un producto o artefacto; más bien, el objetivo es llegar a una conclusión como

resultado de un proceso de resolución de problemas, poniendo el énfasis —de forma implícita— en el propio proceso de resolución más que en el producto final obtenido.

Por el contrario, el *Aprendizaje Basado en Proyectos* se enfoca en la elaboración de un producto tangible, un objeto o artefacto surgido de un proceso de diseño. Aunque el desarrollo del proceso sigue siendo relevante, la meta principal es la creación de un resultado material concreto (Morón, 2015, p. 72).

Apoyándose en Osteen (2008), Morón (2015, p. 74) presenta las coincidencias y particularidades de ambos enfoques, resumidas en la Figura 29.

En el caso de DLLEI2, el ABPr se aplica en una tarea del bloque temático IV, que desarrollaremos más adelante.

Figura 30

Atributos comunes y específicos del Aprendizaje basado en proyectos y el Aprendizaje basado en problemas



f) *Aprendizaje y Servicio (ApS)*

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es “un modo de acabar con la separación escolar entre conocimiento, acción y valores” (Puig, 2015, p. 9), articulando el saber, el hacer y el valorar mediante la implicación social de alumnado y profesorado. Esta metodología, implementada desde edades tempranas, permite que los niños y niñas comprendan su papel como miembros de la sociedad, asuman derechos y deberes, y se comprometan con el bien común (Puig, 2015).

El ApS se basa en la integración curricular de actividades que, además de desarrollar contenidos académicos, generan un aprendizaje solidario aplicable en contextos reales, tanto dentro del centro educativo como en la comunidad (Folgueiras & Martínez, 2009; Nieves, González & EliceGUI, 2005). Su objetivo es transformar el aprendizaje en servicio mediante valores como la solidaridad y la responsabilidad, otorgando al alumnado un papel protagonista (Mendía, 2012).

En coherencia con los principios de la pedagogía moderna, “aprender haciendo” constituye la base de esta metodología (Puig, Gijón, Martín & Rubio, 2011, p. 55). El rol del docente es el de motivador, orientador e informador, generando un clima de trabajo integrador en el que el alumnado sea autónomo, pero cuente con el acompañamiento de una figura de referencia (García & Mendía, 2015).

En el caso de la asignatura DLLEI2, el proyecto ApS se propondrá en el bloque temático IV que desarrollaremos más adelante.

8.7.3.2. Estrategias metodológicas aplicadas en la asignatura

La eficacia de un método de enseñanza es circunstancial y depende mayoritariamente de numerosos factores, entre ellos, podemos considerar las características de la población estudiantil, la materia para enseñar, la personalidad del docente, las condiciones físicas y materiales y los objetivos previstos.

Por tanto, teniendo en cuenta esto y las metodologías docentes y las modalidades de enseñanza distinguidas en el Verifica y que se recogen en la guía docente —la asignatura DLLEI II—, mostramos, a continuación, cuáles son las estrategias que, en uno u otro momento del desarrollo de esta materia, utilizamos:

a) *Diseño Universal de Aprendizaje*

El *Diseño Universal para el Aprendizaje* (DUA) es un enfoque educativo que busca garantizar el acceso, la participación y el progreso de todo el alumnado, independientemente de sus características, capacidades o estilos de aprendizaje. Surge como una adaptación al ámbito educativo del concepto de *Diseño Universal*, originado en el campo de la arquitectura y el urbanismo para promover entornos accesibles a todas las personas (Meyer, Rose & Gordon, 2014).

El DUA parte de la premisa de que las barreras para el aprendizaje no están únicamente en el alumnado, sino en la manera en que se diseñan los entornos y materiales educativos. Por ello, propone planificar desde el inicio experiencias de enseñanza flexibles, eliminando obstáculos y ofreciendo múltiples vías para que los estudiantes accedan a la información, participen en las actividades y demuestren lo aprendido (CAST, 2018).

Según la formulación del *Center for Applied Special Technology* (CAST, 2018), el DUA se organiza en tres principios fundamentales:

1. Proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje), ofreciendo la información de distintas maneras para atender a la diversidad de formas de percepción y comprensión.
2. Ofrecer múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje), permitiendo que el alumnado utilice diferentes medios para interactuar con los contenidos y expresar lo aprendido.
3. Facilitar múltiples formas de implicación (el por qué del aprendizaje), motivando a los estudiantes a través de opciones que atiendan a sus intereses, necesidades y niveles de autonomía.

La investigación muestra que aplicar el DUA favorece la inclusión, mejora el rendimiento académico y fomenta la autonomía del alumnado (Alba & Zubillaga, 2012; Novak & Rodríguez, 2018). Además, se alinea con las políticas educativas que promueven una educación inclusiva y equitativa, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la LOMLOE (2020), que reconoce el DUA como referente metodológico para la atención a la diversidad.

En la práctica, el DUA implica que el profesorado anticipe la variabilidad del alumnado y diseñe experiencias de aprendizaje flexibles desde el inicio, integrando apoyos, materiales accesibles, opciones de personalización y evaluación diversificada (Meyer,

Rose & Gordon, 2014). De este modo, no se trata de adaptar posteriormente la enseñanza, sino de planificarla para que sea accesible desde el principio.

b) Tutorías individuales y colectivas

Las tutorías constituyen un espacio que permite ofrecer una atención más individualizada al alumnado y favorecer una relación más cercana entre este y la docente. Estos encuentros facilitan conocer a los estudiantes más allá de la dinámica habitual del aula, pero siempre en relación con lo que allí sucede, lo que repercute positivamente en el clima de la clase. Como señala Pérez (2012, p. 252), “los docentes influyen en sus estudiantes no solo por qué y cómo enseñan un determinado contenido, sino por cómo se relacionan, cómo enseñan y ejemplifican comportamientos emocionales y sociales al gestionar la vida del grupo”, entendiendo que esta gestión no se limita únicamente a lo que ocurre entre las cuatro paredes del aula.

Además de las tutorías solicitadas por iniciativa del propio alumnado, la docente convoca de forma proactiva reuniones tanto individuales como grupales. Las tutorías individuales tienen como finalidad abordar problemas o resistencias detectadas durante la observación en el aula, relacionadas con la implicación en la materia, así como acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje para evitar que pierda el ritmo o se desvincule del trabajo desarrollado en clase.

Por su parte, las tutorías grupales —que, debido al elevado número de estudiantes, superan el tiempo mínimo establecido— buscan revisar el progreso de los trabajos en equipo, orientar los procesos de elaboración, ofrecer retroalimentación (feedback) y detectar posibles dificultades. Este formato facilita la asistencia de todos los integrantes y optimiza el seguimiento de los proyectos colectivos.

c) Estudio y trabajo personal

Todo proceso de aprendizaje exige un tiempo de dedicación personal que permita al estudiante leer textos, buscar información, elaborar ideas y reflexiones que sirvan como punto de partida para el trabajo en clase, así como construir y reconstruir su propio pensamiento.

El estudio y trabajo individual implican que el estudiante asuma la responsabilidad de organizar sus tareas y adquirir las distintas competencias a su propio ritmo (De Miguel, 2006). En este proceso, la forma en que el docente enseña influye directamente en el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje (Monereo y Pozo, 2003), lo que sitúa al

profesorado en un papel de mediador, orientado a que los estudiantes logren autonomía en la construcción de su conocimiento.

Con el objetivo de favorecer este aprendizaje autónomo, se procura proporcionar en todo momento información de referencia sobre la materia, asesorar en el diseño de itinerarios de aprendizaje personalizados, acompañar el proceso de trabajo independiente y realizar una evaluación continua tanto de los procesos como de los resultados, en la línea de las sugerencias de Rué (2007).

d) Conferencias, seminarios y talleres

El empleo de conferencias, seminarios y talleres se fundamenta en la necesidad de adoptar metodologías activas que promuevan la participación del alumnado, el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de competencias. A diferencia de la clase expositiva tradicional, estos formatos favorecen un enfoque centrado en el estudiante, donde la interacción, la reflexión crítica y la práctica se convierten en ejes del proceso formativo.

Los seminarios, concebidos como espacios de diálogo y profundización temática, potencian la capacidad de análisis, argumentación y comunicación oral, además de fomentar la investigación autónoma. Por su parte, los talleres, con su carácter eminentemente práctico, permiten al alumnado aplicar conocimientos, desarrollar habilidades específicas y trabajar de manera colaborativa en la resolución de problemas.

Esta modalidad metodológica se alinea con los principios del aprendizaje experiencial, que reconoce que el conocimiento se construye a través de la experiencia activa, la reflexión y la aplicación en contextos reales. Asimismo, favorece competencias transversales como el trabajo en equipo, la creatividad, la autonomía y la capacidad crítica, esenciales en la formación académica y profesional contemporánea.

Dentro de estos espacios, la participación de profesionales del ámbito educativo constituye un elemento clave para fortalecer la conexión entre los contextos universitario y escolar. El aula se concibe como un espacio abierto a docentes, especialistas y representantes de diferentes colectivos que aporten experiencias y prácticas reales vinculadas a la educación, favoreciendo así la articulación entre teoría y práctica y proporcionando un conocimiento más profundo de la realidad educativa.

Estas colaboraciones se desarrollan mediante la visita de profesionales al aula en el marco de la asignatura (en ocasiones, son visitas virtuales con profesionales de otras

ciudades), así como a través de conferencias, seminarios y talleres que, en algunos casos, se organizan fuera del horario habitual (dentro o fuera del Campus) y de las que son informados los estudiantes, animándoles a asistir. Estas actividades permiten trabajar de forma interdisciplinar y enriquecer la formación del alumnado con perspectivas diversas.

e) Debates

El debate se presenta como una estrategia didáctica orientada a fomentar la participación activa del alumnado. Su implementación genera espacios donde los estudiantes pueden expresar e intercambiar ideas, exponer sus posicionamientos y compartir los análisis realizados sobre las temáticas abordadas. Esta dinámica contribuye al desarrollo de habilidades como la argumentación y la contraargumentación, la escucha activa, la consideración y el respeto hacia diferentes puntos de vista, la conexión y articulación de ideas, así como la toma de conciencia de las propias creencias o teorías implícitas y de las ajenas, junto con las implicaciones prácticas de cada postura. Para el docente, el debate constituye una oportunidad para identificar el grado de comprensión del alumnado, sus experiencias previas y sus posiciones, lo que permite ajustar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la práctica, los debates pueden surgir de manera espontánea a partir de temas emergentes durante la clase, o bien ser planificados en torno a cuestiones específicas. La propuesta puede realizarse directamente al grupo-clase o, en ocasiones, iniciarse en pequeños grupos de tres o cuatro integrantes, que posteriormente presentan sus aportaciones al conjunto. Esta estructura busca garantizar la participación de todo el alumnado, prestando especial atención a quienes, por timidez o inseguridad, no suelen intervenir en debates abiertos ante el grupo completo.

f) Phillips 66

Phillips 66 es un método de trabajo grupal que busca optimizar la participación y la producción de ideas en un tiempo limitado, fomentando la interacción activa de todos los integrantes. Fue desarrollada por J. Donald Phillips en 1948 en el marco de programas de capacitación de la Universidad Estatal de Míchigan, con el objetivo de facilitar la toma de decisiones y la resolución de problemas en grupos numerosos (Prieto, 2007).

Su denominación se debe a la dinámica básica que la caracteriza: grupos de seis personas que discuten un tema o problema durante seis minutos. Tras este tiempo, un portavoz de cada grupo presenta las conclusiones alcanzadas al conjunto de

participantes (González & García, 2014). Esta metodología permite que todos los miembros se impliquen de manera equitativa, eviten la dispersión y se genere una gran cantidad de aportaciones en un lapso breve.

Entre sus ventajas, la técnica Phillips 66 favorece el desarrollo de habilidades comunicativas, la escucha activa, la cooperación y la capacidad de síntesis (Blanco, 2012). Además, contribuye a superar la pasividad de algunos participantes, ya que el tamaño reducido del grupo y el tiempo limitado motivan a intervenir. En contextos educativos, esta estrategia promueve la reflexión y el análisis rápido de temas concretos, pudiendo emplearse como introducción a un debate más amplio, como evaluación formativa o como actividad de cierre (Zaragoza, 2016).

Para su correcta implementación, se recomienda seguir las siguientes fases:

1. Planteamiento del tema o problema por parte del docente o moderador.
2. Formación de grupos de seis personas, procurando diversidad de perfiles.
3. Discusión durante seis minutos, con un moderador interno que organice la participación.
4. Síntesis de conclusiones y designación de un portavoz.
5. Puesta en común en gran grupo, recopilando las ideas de todos los equipos.

En síntesis, la técnica *Phillips 66* constituye una herramienta versátil y de bajo coste que potencia la participación y la producción de ideas en entornos educativos y formativos, especialmente útil cuando se trabaja con grupos numerosos y se busca un equilibrio entre participación y eficacia en el uso del tiempo.

Las estrategias metodológicas seleccionadas precisan de la implicación y participación de todos los agentes participantes con el fin de conseguir alcanzar un aprendizaje significativo. La participación es un punto clave en el proceso de aprendizaje y enseñanza de los discentes, pues beneficia “la comunicación, el diálogo, la discusión y reflexión colectiva para transformar las prácticas hegemónicas; favorece una evaluación formativa y permanente; así como la creatividad expresiva” (Gutiérrez & Prieto, 2002, p. 47).

Para ello, a través del uso de cada una de las metodologías mencionadas se debe partir de la realidad, promover actitudes críticas y creativas, generar espacios de expresión y comunicación, desarrollar la investigación como parte de la enseñanza, buscar la producción de conocimientos y atender a los procesos buscando resultados.

No se puede olvidar nuestro objetivo principal, que es formar a futuros formadores que, a su vez, tendrán que aunar una serie de habilidades que los capaciten para permitirse conocer a su alumnado y atender a sus peculiaridades y diversidades.

8.8. RECURSOS DIDÁCTICOS

La tipología de recursos que se emplean para el desarrollo del presente programa docente es diversa, con el fin de garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos. Siguen, de este modo, los tres principios del DUA: proporcionar múltiples formas de implicación, proponer múltiples formas de representación de la información, así como múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje.

8.8.1. Materiales físicos, impresos o manipulables

En este grupo están, por un lado, los artículos de revistas, capítulos de libros que son de lectura obligatoria, y otros de ampliación, que no son voluntarias. De igual modo, se trata de todos los recursos físicos con los que trabajamos en clase, ya sean impresos proporcionados para su tratamiento en el aula o cualquier otro manipulable y/o fungible que requieran.

8.8.2. Recursos digitales

Los recursos digitales se pueden distinguir en dos tipos: el primer tipo de recursos digitales son aquellos establecidos por la Universidad de Granada como apoyo para mejorar nuestra práctica docente como la plataforma PRADO (Figura 30) que, además, supone un espacio de comunicación y de intercambio del grupo-clase¹³⁹.

¹³⁹ Su dirección es <https://prado.ugr.es>

Figura 31

Captura de la plataforma PRADO 2025/2026



Esta plataforma permite diversas funciones, como:

- Ubicar la guía docente, así como todos los materiales y recursos necesarios para el desarrollo de la asignatura.
- Informar a los estudiantes de cualquier novedad, evento o acontecimiento que sea de su interés.
- Control de asistencia.
- Incluir espacios para la promoción de la lectura.
- Generar grupos de trabajo para que cada uno tenga un espacio donde subir sus aportaciones.
- Enviar mensajes al gran grupo o de manera particular a grupos más pequeños o estudiantes individualmente.
- Crear foros de discusión sobre temas relacionados con la asignatura.
- Evaluar las producciones de los discentes y permitir la retroalimentación.

Asimismo, dentro de los recursos digitales, situamos el acceso a servicios tales como Turnitin para evitar el plagio u otros servicios para tener acceso a bases de datos como WOS o SCOPUS. Y el segundo tipo serían todos aquellos recursos o herramientas didácticas digitales que encontramos a nuestro servicio en Internet, como Genially, Mentimeter, Quizziz, entre muchos otros, algunas también sugeridas por el CEPRUD.

Se ha de mencionar, de forma explícita, el empleo de herramientas de Inteligencia Artificial, así como nuestra posición al respecto. Como se explicará más adelante, se contempla su aplicación en la asignatura, no solo porque se concibe que siendo una herramienta que ya existe en la sociedad, es preciso tratarlas en el sistema educativo, y más aún en el universitario, sino también para asegurar un uso adecuado, responsable y ético de las mismas. Se informará de las que propone el Centro de Producción de Recursos para la Universidad Digital (CEPRUD) de la Universidad de Granada (<https://ceprud.ugr.es/>), en su página web (<https://ceprud.ugr.es/formacion-tic/inteligencia-artificial/herramientas-aplicaciones>) y también de otras que se adaptan bien a la asignatura de DLLEI2. Y, por supuesto, se atenderán las *Recomendaciones para el uso de la Inteligencia Artificial en la Universidad de Granada*, también localizables aquí (<https://ceprud.ugr.es/formacion-tic/inteligencia-artificial/recomendaciones-ia>), que, en síntesis, orienta sobre su uso de esta manera:

- Establecer directrices sobre el uso de la IA en cada asignatura, con la inclusión en las guías y consenso con los estudiantes.
- Ajustar metodologías para integrar la IA, promoviendo el aprendizaje activo y colaborativo, y garantizando que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias, dado que se estima que la IA debe apoyar, no reemplazar, las decisiones de los docentes.
- Adaptar los procesos de evaluación para tener en cuenta el uso de la IA en el trabajo del estudiantado. Explorar los usos de la IA para ofrecer evaluaciones personalizadas, aunque siempre supervisadas por los docentes.
- Cumplir con las normativas de protección de datos, entender el manejo de los datos por parte de la IA y evitar compartir información sensible.
- Enseñar a cuestionar y verificar la información procedente de la IA; concienciar sobre su impacto y la necesidad de la supervisión humana.
- Asistir a formaciones sobre IA, protección de datos y mejores prácticas. Fomentar el intercambio de experiencias y la colaboración en proyectos de innovación.

8.8.3. Recursos humanos

Los recursos humanos no suelen tenerse en cuenta cuando se piensa en recursos pertenecientes a un proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, es uno de los recursos clave en este. Se trata de todos los agentes implicados en dicho proceso:

docentes, alumnado e incluso todas las personas invitadas a seminarios, jornadas, así como los docentes que intervienen en el desarrollo de las experiencias globalizadas.

8.8.4. Recursos espaciales

Como puede comprobarse en las imágenes, y en el desarrollo del programa, para el buen funcionamiento de la asignatura se intenta promover el uso de diferentes espacios para crear ambientes de aprendizaje que favorezcan la interacción entre los estudiantes y para generar procesos de intercambio enriquecedores (Sanz et al., 2021).

8.8.5. Recursos técnicos

Todas las sesiones precisan el uso del ordenador y el proyector de la clase. En ocasiones, se emplean altavoces. Los smartphones o tablets, así como los portátiles de los estudiantes son utilizados con finalidades didácticas en clase: para la búsqueda de información, para coordinar actuaciones, etc.

8.9. EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN

La evaluación es uno de los aspectos más relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, tal y como ya hemos dejado de manifiesto en páginas precedentes. En la literatura especializada encontramos autores/as que ponen de manifiesto cómo el profesorado suele tender a la confusión entre evaluación y calificación, a pesar de tratarse de dos aspectos muy diferentes (Álvarez Méndez, 2005; Cano-García, 2005; Fernández Balboa, 2006; Santos Guerra, 2003). En la docencia universitaria, esta cuestión se torna en preocupante, pues no solo supone el no diferenciar entre una y otra, sino que gran parte del profesorado va dejando de lado la evaluación, centrándose exclusivamente en la calificación (López-Pastor, 2004).

La evaluación debe entenderse como un proceso permanente, sistemático y planificado que proporciona información útil, oportuna y confiable, sobre los diferentes aspectos del proceso educativo y que no se centra exclusivamente en medir y valor las competencias cognitivas, sino también otras de tipo procedimental y actitudinal. Esta debe estar en consonancia con el propósito del aprendizaje orientado al desarrollo de habilidades o competencias como el pensamiento crítico y creativo (González Fontao & Martínez, 2008), la capacidad de resolución de problemas, la aplicación de

conocimientos a situaciones nuevas, la capacidad de análisis de síntesis, de trabajar de forma grupal, de asumir roles de responsabilidad.

Casanova (2016) considera que debe buscarse un modelo de evaluación que sea “formativo, continuo e integrado en el desarrollo del currículo, colaborando a la mejora de este [sic] y de los propios procesos de aprendizaje del alumnado” (p. 66). La evaluación debe ser tomada como una oportunidad para mejorar y no solo como un instrumento de control, ya que su sentido debe ser el de apoyar y reforzar el aprendizaje y no el de certificar un éxito o fracaso.

Zabalza (2001) entiende que la evaluación debe estar guiada por los siguientes principios:

- Estar inmersa en el desarrollo habitual del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Abarcar todo el proceso formativo: inicial, de proceso y final.
- Ser formativa.
- Incluir demandas cognitivas variadas y progresivas.

Estos principios son los que, a lo largo de nuestro proceso de enseñanza, hemos tomado como guía en el proceso evaluativo del alumnado. A estos principios les podemos sumar un aspecto muy interesante para tener en cuenta, como es el papel que el discente tiene en su propio proceso evaluador. Se tiende a pensar que el único agente evaluador es el profesor/a; sin embargo, este proceso debe ser compartido, tal y como indica Santos Guerra (2003). De hecho, se trata de una oportunidad de aprendizaje para todos los implicados donde desarrollan competencias para la futura práctica profesional del estudiante.

8.9.1. Tipos de evaluación

Según la *Normativa de evaluación y de calificación de los estudiantes de la Universidad de Granada*¹⁴⁰, la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes debe responder a unos criterios, unos objetivos desde la imparcialidad. Asimismo, la evaluación del nivel de adquisición de las competencias ha de ser continua y formativa, atendiendo a los aspectos del desarrollo de la materia, en la que

¹⁴⁰ Normativa aprobada por Acuerdo del Consejo de Gobierno de 20 de mayo de 2013 (BOUGR núm. 71, de 27 de mayo de 2013) y modificada por los Acuerdos del Consejo de Gobierno de 3 de febrero de 2014 (BOUGR núm. 78, de 10 de febrero de 2014); de 23 de junio de 2014 (BOUGR núm.83, de 25 de junio de 2014) y de 26 de octubre de 2016 (BOUGR núm. 112, de 9 de noviembre de 2016); incluye las correcciones de errores de 19 de diciembre de 2016 y de 24 de mayo de 2017).

se aprecie el trabajo individual y en grupo, y el aprendizaje significativo de los contenidos teóricos y su aplicación práctica.

Esta normativa enfatiza que el sistema y los criterios de evaluación, así como las ponderaciones de cada una de las actividades que correspondan en la calificación final de las convocatorias ordinarias y extraordinarias, deben ser incluidos en las respectivas guías docentes de cada materia, y aprobados oficialmente por los departamentos (Art. 4.2). El sistema de calificaciones se expresa de forma numérica de acuerdo con lo establecido en el artículo 5 del R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en el territorio nacional.

La calificación global corresponde a la puntuación ponderada de los diferentes aspectos y actividades que integran el sistema de evaluación. Pueden emplearse los instrumentos más adecuados para cada materia y en cada momento pero tienen que ser concretados por el alumnado en el aula. Por ello, se establece que ninguno de los procedimientos de evaluación podrá superar un 70 % de la calificación final, por sí solo (Art. 7.1): exámenes, escritos u orales, trabajos presentados, y académicamente dirigidos, en relación con los contenidos de la asignatura, realización de distintos tipos de prácticas, participación activa de los estudiantes en las clases teóricas, prácticas, seminarios, talleres y demás actividades relacionadas con la materia y otras pruebas y actividades específicas que garanticen una evaluación objetiva del aprendizaje y rendimiento.

En el caso de que el estudiante se acoja a la evaluación única final, según establece el artículo 8 de la Normativa de Evaluación y de Calificación de los estudiantes de la Universidad de Granada (aprobada por Consejo de Gobierno en su sesión extraordinaria de 20 de mayo de 2013), se somete a unas pruebas de evaluación distintas a la modalidad de evaluación continua y se realizan en un solo acto académico.

Por ello, en la Universidad de Granada se pueden distinguir hasta seis tipos de evaluación:

8.9.1.1. Evaluación continua

La asistencia a clase del 80% de la carga presencial es un requisito imprescindible para poder optar a la evaluación continua, según se recoge en la normativa de evaluación vigente (Régimen de asistencia a las clases teóricas, breve descripción del

carácter de las prácticas de la asignatura y, en su caso, la obligatoriedad de asistencia a un número mínimo de horas de clases prácticas, Artículo 4.2. BOUGR, núm. 112, de 9 de noviembre de 2016¹⁴¹).

- *Criterios:*

Los criterios de evaluación que se especifican en la guía docente de la asignatura son los siguientes:

EV-C1 Constatación del dominio de los contenidos, teóricos y prácticos, y elaboración crítica de los mismos.

EV-C2 Valoración de los trabajos realizados, individualmente o en equipo, atendiendo a la presentación, redacción y claridad de ideas, estructura y nivel científico, creatividad, justificación de lo argumentado, capacidad, y riqueza de la crítica que se hace, y actualización de la bibliografía consultada.

EV-C3 Grado de implicación y actitud del alumnado manifestada en su participación en las consultas, exposiciones y debates; así como en la elaboración de los trabajos, individuales o en equipo, y en las sesiones de puesta en común.

EV-C4 Asistencia a clase, seminarios, conferencias, tutorías, sesiones de grupo. Instrumentos de evaluación. Codificación.

- *Instrumentos y técnicas:*

Los instrumentos y técnicas que se especifican en la guía docente de la asignatura son los siguientes:

EV-I1 Pruebas escritas: de ensayo, de respuesta breve, objetivas, casos o supuestos, resolución de problemas.

EV-I2 Pruebas orales: exposición de trabajos (individuales o en grupos), entrevistas, debates.

EV-I3 Escalas de observación.

EV-I4 Portafolios, informes, diarios.

¹⁴¹ <https://www.ugr.es/universidad/boletines/boletin-oficial-universidad-granada-no-112-9-noviembre-2016>

- *Descripción de las pruebas y porcentajes sobre la calificación final*

Para el desarrollo de la asignatura DLLEII, a cada uno de los criterios presentados anteriormente, se le asigna un porcentaje de la evaluación:

- Un 50% pertenece a la constatación del dominio de los contenidos teóricos y prácticos y elaboración crítica de los mismos (EV-C1). Es necesario obtener una calificación igual o superior a 5 sobre 10 para computar las prácticas.
- Y un 50% a la valoración los trabajos realizados, individualmente o en equipo (EV- C2), teniendo también en cuenta el grado de implicación en las diversas actividades de clase (EV-C3). En este 50% se computa el trabajo realizado por el alumnado en las experiencias profesionales globalizadoras (10%). El resto, corresponde a las prácticas planteadas.

La nota final de la asignatura tendrá en cuenta la totalidad de los criterios de evaluación y, para que la media final sea positiva, la puntuación en cada uno de los apartados ha de ser igual o superior al cincuenta por ciento. Asimismo, tanto en el examen como en los trabajos teórico-prácticos se debe demostrar un uso suficiente de las destrezas escritas en el ámbito académico, por lo que las deficiencias en la redacción o las faltas de ortografía podrían suponer un suspenso en la asignatura.

8.9.1.2. Evaluación Extraordinaria

Aquel alumnado que, por motivos justificados, no asista a las sesiones teóricas o prácticas de la asignatura debe ponerse en contacto con el docente para la realización de la modalidad extraordinaria. En esta habrán de realizar, en un solo acto académico, una prueba que constará de:

1. Examen de conocimientos teóricos mediante una prueba escrita en relación con el programa: 50%.
2. Examen de conocimientos prácticos que recogerá los contenidos tratados en las sesiones prácticas de la asignatura: 50%.

El valor en la nota final de cada parte será el que se expone a continuación y habrá de superarse cada una de ellas para superar la asignatura.

8.9.1.3. Evaluación única final

Dirigida a aquellos estudiantes que no puedan cumplir con el método de evaluación continua, por lo que han de regirse mediante la regulación de esta modalidad de evaluación de acuerdo a lo indicado en el artículo 8 de la Normativa de Evaluación y de Calificación de los estudiantes de la Universidad de Granada del 9 de noviembre de 2016:

Para acogerse a la evaluación única final, el estudiante, en las dos primeras semanas de impartición de la asignatura, o en las dos semanas siguientes a su matriculación, si esta se ha producido con posterioridad al inicio de la asignatura, lo solicitará, a través del procedimiento electrónico, al Director del Departamento o al Coordinador del Máster, alegando y acreditando las razones que le asisten para no poder seguir el sistema de evaluación continua. En el caso de asignaturas de grado con docencia compartida por varios Departamentos, el estudiante lo solicitará a cualquiera de los Departamentos implicados. El Director del Departamento o el Coordinador del Máster al que se dirigió la solicitud, oído el profesorado responsable de la asignatura, resolverá la solicitud en el plazo de diez días hábiles. Transcurrido dicho plazo sin que el estudiante haya recibido respuesta expresa por escrito, se entenderá estimada la solicitud.

En caso de denegación, el estudiante podrá interponer, en el plazo de un mes, recurso de alzada ante el Rector, quien podrá delegar en el Decano o Director del Centro o en el Director de la Escuela Internacional de Posgrado, según corresponda, agotando la vía administrativa. No obstante lo anterior, por causas excepcionales sobrevenidas y justificadas (motivos laborales, estado de salud, discapacidad, programas de movilidad, representación o cualquier otra circunstancia análoga), podrá solicitarse la evaluación única final fuera de los citados plazos, bajo el mismo procedimiento administrativo (p. 9)¹⁴².

Por tanto, para acogerse a la evaluación única final, el estudiante debe solicitarlo a la Dirección del Departamento en las dos primeras semanas de impartición de la asignatura, alegando y acreditando las razones que le asisten para no poder seguir el sistema de evaluación continua. Deberá ser aceptada de forma expresa por la Dirección del Departamento por lo que contará con 10 días para que se le comunique y por escrito.

¹⁴² Texto extraído de la citada Normativa. Cfr. <https://www.ugr.es/~minpet/pages/enpdf/normativaevaluacionycalificacion.pdf>

Esta evaluación se realizará en un solo acto académico que constará de:

- Examen de conocimientos teóricos mediante una prueba escrita en relación con el programa.
- Examen de conocimientos prácticos que recogerá los contenidos tratados en las lecturas especializadas y en situaciones simuladas.

El valor en la nota final de cada parte será el que se expone a continuación y habrá de superarse cada una de ellas para superar la asignatura:

- Examen de conocimientos teóricos: 50%
- Examen de conocimientos prácticos: 50%

Durante el mes de octubre suele concertarse una tutoría virtual con el alumnado de evaluación única final para explicarles el procedimiento. Asimismo, se les insta a trasladar sus dudas y consultas individuales y personales mediante PRADO, aunque, en general, antes del examen se suele concertar otra tutoría virtual colectiva para últimas preguntas sobre él, aclaraciones finales. Estas tutorías se hacen en un horario adaptado a sus circunstancias profesionales y familiares por lo que suele hacerse a primera hora de la mañana (8.00 h) o a última de la tarde (20.00 o 21.00). En el curso 2024/2025 ha habido 3 tutorías de este tipo (dos virtuales y una de ellas presencial, a petición de los propios interesados). No obstante, las preguntas que afectan al grupo completo y que son más de tipo operativo, se canalizan a través del delegado/a o subdelegado/a de clase (a veces, lo hacen también por la plataforma PRADO pero, igualmente, es posible recepcionarlas por correo institucional):

Figura 32

Captura de avisos tutorías y mensajes de relevancia comunicados por PRADO

Debate	Comentado por	Último mensaje	Replicas
★ CALIFICACIONES GLOBALES EXTRAORDINARIA DILEO 24/25	PROF. M. JOSÉ MOLINA GARCÍA	PROF. M. JOSÉ MOLINA GARCÍA	0
★ CALIFICACIONES GLOBALES CONVOCATORIA ORDINARIA DILEO	PROF. M. JOSÉ MOLINA GARCÍA	PROF. M. JOSÉ MOLINA GARCÍA	0
★ AVISO IMPORTANTE SOBRE LA CLASE DEL 8/05/2025 DE DILEO	PROF. M. JOSÉ MOLINA GARCÍA	PROF. M. JOSÉ MOLINA GARCÍA	0
★ DEFINITIVA HORA PARA LA TUTORÍA ONLINE DIRIGIDA A ESTUDIANTES DE EUP	PROF. M. JOSÉ MOLINA GARCÍA	PROF. M. JOSÉ MOLINA GARCÍA	0
★ RECTIFICACIÓN HORA DE TUTORÍA ONLINE PARA ESTUDIANTES DE EVALUACIÓN ÚNICA FINAL	PROF. M. JOSÉ MOLINA GARCÍA	PROF. M. JOSÉ MOLINA GARCÍA	0
★ TUTORÍA ONLINE PARA ESTUDIANTES DE EVALUACIÓN ÚNICA FINAL	PROF. M. JOSÉ MOLINA GARCÍA	PROF. M. JOSÉ MOLINA GARCÍA	0
★ URGENTE: RECORDATORIO DE LA PELA PARA EL LUNES, 10 DE MARZO	PROF. M. JOSÉ MOLINA GARCÍA	PROF. M. JOSÉ MOLINA GARCÍA	0
★ IMPORTANTE: SOBRE LA ASIGNATURA DE DILEO	PROF. M. JOSÉ MOLINA GARCÍA	PROF. M. JOSÉ MOLINA GARCÍA	0
★ IMPORTANTE: SOBRE LA SESIÓN DEL DÍA 10 DE DILEO	PROF. M. JOSÉ MOLINA GARCÍA	PROF. M. JOSÉ MOLINA GARCÍA	0

Figura 33

Captura de pantalla de mensajes con dudas llegados por PRADO

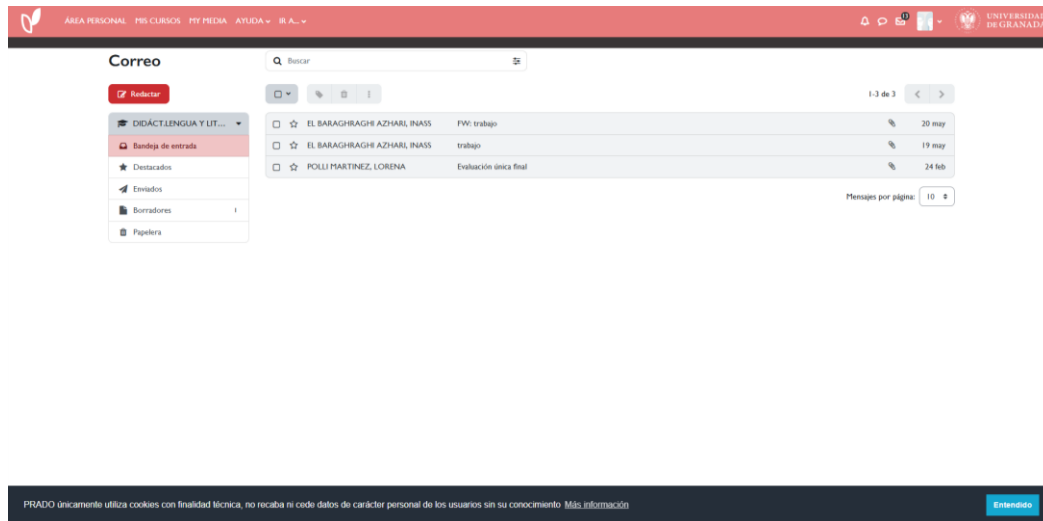
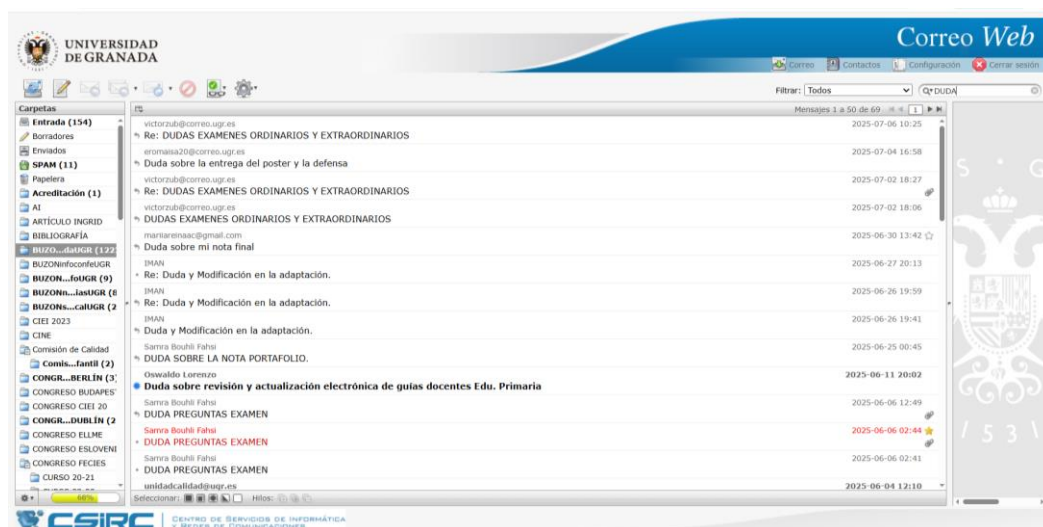


Figura 34

Captura de pantalla de una muestra de mensajes con dudas llegados por correo institucional



8.9.1.4. Evaluación por Incidencias

A ella se acogen aquellos estudiantes que no pueden concurrir a las pruebas de evaluación en las fechas asignadas por el centro, tal y como se recoge en la normativa aprobada por la Universidad de Granada en su Artículo 9: <https://www.ugr.es/universidad/normativa/texto-consolidado-normativa->

[evaluacioncalificacion-estudiantes-universidad-granada](https://www.ugr.es/universidad/normativa/texto-consolidado-normativa-evaluacioncalificacion-estudiantes-universidad-granada), y siempre por alguno de los siguientes motivos debidamente justificados:

- Coincidencia de fechas y hora por motivos de asistencia a sesiones de órganos colegiados de gobierno o de representación universitaria.
- Coincidencia con actividades oficiales de los deportistas de alto nivel y de alto rendimiento o por la participación en actividades deportivas de carácter oficial representando a la Universidad de Granada.
- Coincidencia de fecha y hora de dos o más procedimientos de evaluación de asignaturas de distintos cursos y/o titulaciones.
- Fallecimiento de un familiar, hasta segundo grado de consanguinidad o afinidad, acaecido en los diez días previos a la fecha programada para la realización de la prueba.
- Inicio de una estancia de movilidad saliente en una universidad de destino cuyo calendario académico requiere la incorporación del estudiante en fechas que coincidan con las de realización de la prueba de evaluación.

Ante cualquiera de estas situaciones, el docente responsable de la asignatura fija una fecha alternativa acordada con el alumno afectado, aunque debe comunicarlo a la Dirección del Departamento correspondiente y al Vicedecanato de Docencia, Calidad e Innovación del centro.

8.9.1.5. Evaluación Extraordinaria por Tribunal

El estudiante que desee acogerse al procedimiento de evaluación por Tribunal debe hacerlo conforme al Artículo 10 de la Normativa de Evaluación y Calificación de los estudiantes de la Universidad de Granada: <https://www.ugr.es/universidad/normativa/texto-consolidado-normativa-evaluacioncalificacion-estudiantes-universidad-granada>. Solo es aplicable a las pruebas finales. El tribunal, acordado por el Departamento, es el responsable de la evaluación y calificación de los estudiantes que se acojan a dicho procedimiento.

El estudiante que haga uso de este procedimiento de evaluación por Tribunal debe solicitarlo al Director del Departamento implicado mediante escrito, motivando las circunstancias extraordinarias que lo justifiquen. La solicitud ha de presentarse con una antelación mínima de quince días hábiles a la fecha del inicio del período de pruebas finales de cada convocatoria, renunciando a las calificaciones obtenidas mediante realización de las distintas pruebas de la evaluación continua.

8.9.1.6. Evaluación del alumnado con Discapacidad y otras Necesidades de Apoyo Educativo (NEAE)

En el caso de estudiantes con discapacidad u otras necesidades específicas de apoyo educativo, las pruebas de evaluación deben adaptarse a sus necesidades, de acuerdo a las recomendaciones de la Universidad de Granada, con la garantía de sus derechos y el favorecimiento de su inclusión en los estudios universitarios.

En el caso de estudiantes con discapacidad u otras necesidades específicas de apoyo educativo, las pruebas de evaluación deberán adaptarse a sus necesidades, de acuerdo a [sic] las recomendaciones de la Unidad de Inclusión de la Universidad, procediendo los Departamentos y Centros a establecer las adaptaciones metodológicas, temporales y espaciales precisas, de acuerdo con el procedimiento establecido en la normativa de atención a estos estudiantes. Asimismo, a petición del profesor, se podrá solicitar apoyo a la unidad competente de la Universidad cuando se trate de adaptaciones metodológicas especiales. (NECUEGR, p. 12)

8.9.2. Originalidad en las pruebas de evaluación

Otro aspecto que debe tenerse en cuenta es la originalidad de las pruebas y trabajos de evaluación. Esta se rige por los siguientes criterios, recogidos en la guía docente de DLLEI II:

- La Universidad de Granada fomentará el respeto a la propiedad intelectual y transmitirá a los estudiantes que el plagio es una práctica contraria a los principios que rigen la formación universitaria. Para ello procederá a reconocer la autoría de los trabajos y su protección de acuerdo con la propiedad intelectual según establezca la legislación vigente.
- El plagio, entendido como la presentación de un trabajo u obra hecho por otra persona como propio o la copia de textos sin citar su procedencia y dándolos como de elaboración propia, conllevará automáticamente la calificación numérica de cero en la asignatura en la que se hubiera detectado, independientemente del resto de las calificaciones que el estudiante hubiera obtenido. Esta consecuencia debe entenderse sin perjuicio de las responsabilidades disciplinarias en las que pudieran incurrir los estudiantes que plagien.
- Los trabajos y materiales entregados por parte de los estudiantes tendrán que ir firmados con una declaración explícita en la que se asume la originalidad del trabajo, entendida en el sentido de que no ha utilizado fuentes sin citarlas

debidamente. Se utilizará la herramienta antiplagio TURNITIN en los trabajos escritos.

Es de destacar que, se insta a que todos los trabajos, tareas y actividades, encomendados en la asignatura, sean entregados a través de la plataforma PRADO ya que esta cuenta con la opción a activar el programa antiplagio TURNITIN. Asimismo, el porcentaje que plagio que arroje y el informe emitido pueden ser vistos por los estudiantes, si así lo estima el docente responsable de la asignatura. En el caso de DLLEI2, esto es así para que el proceso tenga la transparencia debida.

8.9.3. Actividades evaluables e instrumentos de evaluación

Para responder a los cuatro criterios de evaluación que están vinculados a la materia Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en Educación Infantil II recogidos en su guía docente, se han establecido diferentes actividades evaluables, procesos o técnicas de evaluación y, por consiguiente, diferentes instrumentos de evaluación. Se exponen en las tablas presentadas a continuación:

Tabla 26

Elementos que conforman la evaluación del criterio 1

Criterio de evaluación	Actividad evaluable	Proceso o técnica de evaluación	Instrumento de evaluación
EV-C1 Constatación del dominio de los contenidos, teóricos y prácticos, y elaboración crítica de los mismos.	EV-I1 Prueba escrita	Análisis documental	Lista de cotejo

Esta prueba escrita consiste en un examen de contenidos teóricos y prácticos en la que los estudiantes deben demostrar su dominio de la materia, su capacidad crítica, reflexiva y de relación de los contenidos, además del manejo de la expresión y la corrección ortográficas, estos últimos indispensables para aprobar la asignatura. Se trata de evitar la mera memorización del temario y que el discente sea capaz de demostrar lo aprendido. Durante el desarrollo de las clases tanto teóricas como prácticas, se intenta resaltar aquellos aspectos de especial importancia en clase, para que puedan distinguir entre toda la teoría y la práctica vista en clase de cara a la prueba final de la convocatoria ordinaria. La prueba consta de 40 preguntas tipo test, que computan hasta 5 puntos y que cada 3 fallos, resta 1 punto; y 2 preguntas de desarrollo, una vinculada a los dos primeros bloques temáticos y la otra a los dos

últimos. El resultado pondera un 50% en la valoración final de la asignatura. En la Figura 34 se muestra un modelo de prueba escrita y en la Figura 35, la lista de cotejo diseñada para su evaluación.

Figura 35

Modelo de prueba escrita

 DPTO. DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ASIGNATURA DUEI 3. CURSO 2º/2º CONVOCATORIA ORDINARIA					
TIPO TEST 1. ¿Cuándo es el mejor momento para observar la expresión oral? a) Cuando el niño está dispuesto a conversar cuando pide ayuda en sus actividades, cuando discute, cuando inicia una conversación con el profesor, etc.) b) Cuando el niño no está dispuesto a <u>compartir</u> pero se le impulsa a ello. c) Cuando el niño se encuentra en su primera etapa escolar.		7. ¿Cuál de los siguientes principios NO es un principio de la metodología de vocabulario y léxico? a) Principio de Imitación. b) Principio de <u>apropiación</u> dominante. c) Principio de enriquecimiento y perfeccionamiento del lenguaje.		c) Un sistema simbólico.	
2. El léxico hace referencia a: a) conjunto de todos los vocablos que están a disposición del locutor en un momento determinado (conocidos o no). b) conjunto de vocablos empleados por el locutor en un acto de habla concreto. c) conjunto de vocablos que se ocupan de todo lo relativo al significado de las palabras.		8. Metodología para el aprendizaje de vocabulario: a) criterio <u>Psicológico</u> . b) criterio <u>Psicopedagógico</u> . c) a y b son correctas.		15. ¿En qué se diferencian los métodos sintético, analítico y mixto? a) El método sintético es ascendente y comienza desde los signos o sonidos elementales, el método analítico es descendente y comienza desde los signos más complejos hasta los más simples, y el método mixto es una opción intermedia y trabaja con unidades amplias y con unidades mínimas. b) El método sintético es descendente y comienza desde los signos más complejos hasta los más simples, el método analítico es ascendente y comienza desde los signos o sonidos más elementales, y el método mixto trabaja de ambas formas. c) Ninguna de las dos es la correcta.	
3. Los criterios metodológicos que han de seguirse para el aprendizaje del vocabulario son: a) Criterio <u>lingüístico</u> , psicológico, didáctico y comunicativo. b) Criterio <u>lingüístico</u> , <u>psicopedagógico</u> , <u>sociocultural</u> , pedagógico, científico. c) No hay criterios generales, los determina el docente.		9. ¿Por qué es importante la observación en el aula? a) Para comprobar que la dinámica comunicativa del aula sea la correcta y mantenerse el margen de la conversación para que ellos y ellas desarrollen la actividad comunicativa. b) Para evaluar de forma efectiva lo que está pasando en el aula tanto a nivel individual como colectivo e intervenir en los momentos adecuados guiando y orientando el aprendizaje. c) Para evitar conductas y aptitudes inapropiadas en nuestra aula ya sean comunicativas, sociales y/o afectivas.		16. ¿Qué tipos de textos existen? a) Enumerativos, Informativos, Expositivos, Prescriptivos y Literarios. b) Informativos, Enumerativos, Prescriptivos y Expositivos. c) Expositivos, Enumerativos, Literarios e Informativos.	
4. ¿Qué dificultades principales es posible encontrar en un diagnóstico sobre vocabulario? a) Léxico pobre y poco variado y carencia de términos vicarios. b) Falta de recursos <u>lingüísticos</u> y de lenguaje figurado. c) Ambas son correctas.		10. ¿Cuáles son los criterios para el aprendizaje del vocabulario? a) Criterio <u>lingüístico</u> , <u>psicopedagógico</u> , académico y científico. b) Criterio <u>lingüístico</u> , <u>psicopedagógico</u> , <u>sociocultural</u> , pedagógico y científico. c) Basta con un criterio pedagógico y científico.		17. ¿Qué es el lenguaje espontáneo: a) Producir enunciados con orden secuencial y sentido incompleto, describir y narrar vivencias. b) Producir enunciados con orden secuencial y sentido completo, describir y narrar vivencias y acontecimientos. c) Ninguna es correcta.	
5. ¿Qué actitudes tienen que renovarse en una metodología para el aprendizaje del vocabulario? a) Ejercitación, utilizar grupo, fomentar la creatividad, multiplicar las relaciones de palabras, repasar con frecuencia y relacionar palabras en frases. b) Fomentar la creatividad, multiplicar las relaciones de palabras, se pasa con frecuencia. c) Ejercitación, utilizar grupo, fomentar la creatividad y multiplica las relaciones de palabras.		11. ¿Qué características psicológicas se trabajan con los métodos de madurez lectora: a) Carácter significativo, preparación previa, enseñanza activa, progresión en aprendizaje. b) Organización perceptiva, desarrollo psicomotor, comunicación lingüística y desarrollo de procesos cognitivos (memoria, atención...). c) Ninguna es correcta.		18. ¿Qué es la conciencia silábica? a) Es la habilidad para reflexionar y manipular de manera consciente segmentos del lenguaje oral. b) Es la habilidad para reflexionar y manipular la sílaba de una palabra. c) Es la habilidad que permite reflexionar y manipular los fonemas que constituyen una palabra.	
6. Según la metodología para el aprendizaje de vocabulario, ¿cuál de los siguientes criterios corresponde con la capacidad cognitiva? a) Criterio <u>Psicológico</u> . b) Criterio <u>Psicopedagógico</u> . c) Criterio Pedagógico.		12. ¿Cuál de estas actividades son adecuadas para trabajar desde un punto perceptivo? a) Trabajar láminas. b) Reflexionar experiencias pasadas. c) Reconocer similitudes y diferencias entre objetos: forma, tamaño y posición.		19. Tipos de características que NO se encuentran en la modalidad silábica: a) Parte de los signos complejos hasta los más simples. b) Son también llamados descendentes. c) Reconocimiento palabras, comprensión y grafema-fonema sea combinado y retroalimentado entre sí.	
20. Realizar trazos desordenados es una característica del método de madurez de: a) María Montessori. b) Piaget o método natural. c) Ambas opciones son correctas.		14. El único inconveniente de la madurez lectora, es que considera que la lectura es: a) Una práctica diaria. b) Una decodificación.		21. Roden clasifica los cuentos en: a) Cuentos de hadas o sucesos maravillosos.	

 b) Cuentos de animales, cuentos mágicos, cuentos de bromas o anécdotas y cuentos de áreas geográficas. c) Cuentos burlescos y cuentos históricos.		 30. ¿Qué es el enfoque interpretativo en léxico? a) El lector interpreta el mensaje por los recursos de la propia composición. b) El lector interpreta el mensaje por sus propias experiencias y conocimientos. c) Ambas son correctas.		 a) ¿De quién hablamos? b) Mi cuento es así. c) La caja de las sorpresas.	
22. ¿Cuál de estas teorías del cuentacuentos es falsa? a) Comunicar y expresar por medio de la palabra la voz y el gesto vivo, cuentos y otros géneros imaginarios. b) Suvenir narrarse en segunda persona habitualmente. c) Hay cuentos para niños y adultos.		31. ¿En qué consisten los beneficios literarios de la lectura? a) Permite conocer la Historia de la Literatura. b) Permite transmitir el acervo cultural de los pueblos. c) Ambas son correctas.		38. ¿Qué es la Fundación Germán Sánchez Ruipérez? a) Servicio de Orientación a la Lectura del MEC con secciones por edades para difusión de libros y búsqueda de libros por materias o autor. b) Grupo de Trabajo sobre Literatura Infantil de la Universidad de Málaga. c) Es una sociedad sin ánimo de lucro para fomentar la lectura con actividades, talleres, centros...	
23. Uno de los beneficios de la recitación es: a) La poesía suelta dificultades articulatorias niños (por el ritmo). b) Desarrolla nuevas habilidades comunicativas y potencia la expresión verbal, fundamentalmente a través de las rimas. c) A y B son correctas.		32. Las técnicas de <u>lenguaje</u> y <u>lectura</u> son: a) La caja de los tesoros y Mi cuento es así. b) Se me han olvidado las gafas, Adivina adivinanza y Busca que te busca. c) Todas son correctas.		39. ¿Qué es el CEPUL? a) Servicio de Orientación a la Lectura del MEC con secciones por edades para difusión de libros y búsqueda de libros por materias o autor. b) Grupo de Trabajo sobre Literatura Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha. c) Es una sociedad sin ánimo de lucro para fomentar la lectura con actividades, talleres, centros...	
24. ¿Cuál es una característica del álbum ilustrado? a) La imagen tiene un valor ornamental. b) El texto es el componente principal y la imagen es secundaria. c) La imagen transmite información complementaria al texto.		33. El autor Jacinto Benavente destaca en el género: a) Narrativo. b) Teatro. c) Poética.		40. ¿Qué es el CEPUL? a) Servicio de Orientación a la Lectura del MEC con secciones por edades para difusión de libros y búsqueda de libros por materias o autor. b) Grupo de Trabajo sobre Literatura Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha. c) Es una sociedad sin ánimo de lucro para fomentar la lectura con actividades, talleres, centros...	
25. La pantomima es: a) Expresión solo por gestos de cara. b) Una historia escenificada con mezcla de expresión corporal y mimo. c) Escenas conocidas representadas sin público.		34. Indica la opción INCORRECTA sobre los <u>lectores</u> . a) Son espacios climáticos y adecuados para la lectura de bebés acompañados de familiares. b) Cuentan con material adicional: muñecos de trapo, libros de tela. c) No cuentan con normas similares a bibliotecas (silencio, préstamo...).		41. Diseña una actividad de lectoescritura que responda a un método sintético distinguiendo para su explicación el planteamiento que harías de la actividad, el desarrollo de la misma y su evaluación.	
26. ¿Cuál de estas estructuras narrativas están ordenadas de menor a mayor dificultad? a) Con cadena focalizada, con núcleo focalizado, con episodios cambiantes. b) Narración en aplazamiento, narración con núcleo compartido, con núcleo focalizado. c) Narración completa, narración con aplazamiento, con episodios cambiantes.		35. A qué género literario infantil contribuyó Rubén Darío? a) Narrativo. b) Poético. c) Teatro.		42. Diseña una actividad de educación literaria para el siguiente poema:	
27. ¿Cómo se llama en teatro a las escenas conocidas representadas sin público? a) Pantomima. b) Expresión corporal. c) Juegos dramáticos.		36. ¿Cuál de los autores no pertenece a la literatura narrativa? a) Carmen Conde. b) Gerardo Diego. c) Carlos Sotelo.		En el árbol de mi pecho hay un pájaro encamado. Cuando te veo se asusta, aletea, lanza saltos. En el árbol de mi pecho hay un pájaro encamado. Cuando te veo se asusta, sales un espantapájaros!	
28. Algunas de las actividades dramáticas que existen son: a) Teatro y Sombras chineles. b) Memorias, gigantes y cabezudos. c) Ambas respuestas son correctas.		37. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe una función de la literatura en la escuela? a) Da respuestas a necesidades íntimas del niño. b) Dilando elementos del acervo cultural de los pueblos y sus elementos lúdicos motivan a leer. c) a y b son ciertas.		En el árbol de mi pecho (Gloria Fuentes)	
29. ¿A partir de qué edad puede trabajarse los cuentos burlescos? a) A los 5-7 años. b) A los 7 años. c) A los 3-5 años.		38. ¿Cuáles de las técnicas pertenecen a Sarto?			

Figura 36

Lista de cotejo para evaluar la prueba escrita



Lista de cotejo – Evaluación de examen teórico

Asignatura: Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil

Indicador	Sí	No
Responde a todas las preguntas planteadas en el examen.	☐	☐
Demuestra dominio de los conceptos clave de didáctica de la lengua y la literatura en EI.	☐	☐
Explica con claridad los principios metodológicos de enseñanza del lenguaje oral y escrito en la etapa infantil.	☐	☐
Identifica y describe estrategias didácticas específicas para favorecer el desarrollo de la competencia lingüística.	☐	☐
Relaciona los contenidos teóricos con ejemplos prácticos propios de la Educación Infantil.	☐	☐
Utiliza correctamente la terminología propia de la asignatura (por ejemplo: conciencia fonológica, narración, lectoescritura emergente...).	☐	☐
Argumenta las respuestas con base en teorías o autores relevantes en el área.	☐	☐
Evita errores conceptuales en la explicación de contenidos.	☐	☐
Presenta las respuestas de manera clara, estructurada y coherente.	☐	☐
Respeto normas ortográficas, gramaticales y de puntuación.	☐	☐

Observaciones: _____

Para el criterio EV2 de evaluación, relativo a los trabajos realizados individualmente o en grupo, se valora tanto el contenido escrito como la exposición oral, tal y como se recoge en la siguiente tabla, no obstante, si bien la rúbrica para las exposiciones orales es siempre la misma para todas las prácticas que deben ser valoradas, en el caso del contenido escrito del trabajo la rúbrica varía en función de la idiosincrasia de cada uno. A continuación, se recogen todos estos instrumentos de evaluación.

Tabla 27

Elementos que conforman la evaluación del criterio 2

Criterio de evaluación	Actividad evaluable	Proceso o técnica de evaluación	Instrumento de evaluación
EV-C2 Valoración de los trabajos realizados, individualmente o en equipo, atendiendo a la presentación, redacción y claridad de ideas, estructura y nivel científico, creatividad, justificación de lo argumentado, capacidad y riqueza de la crítica que se hace, y actualización de la bibliografía consultada.	EV-I1 Resolución de problemas, casos, supuestos	Análisis documental	Rúbrica
	EV-I2 Pruebas orales: exposición de trabajos (individuales o en grupos) y debates.	Observación directa	Rúbrica

Figura 37

Rúbrica para evaluar la expresión oral en las exposiciones



RÚBRICA PARA EXPOSICIONES ORALES

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)
Claridad del discurso	Expone con total claridad y fluidez.	Generalmente claro, con leves titubeos.	Algunas partes poco claras.	Difícil de seguir, muy confuso.
Dominio del tema	Domina totalmente, responde con seguridad	Domina la mayoría de los contenidos	Responde con dudas frecuentes.	No demuestra conocimiento.
Lenguaje corporal	Muy expresivo y conecta con la audiencia.	Aceptable, mantiene contacto visual	Escasa expresividad.	No mantiene contacto, postura cerrada.

Figura 38

Rúbrica para evaluar la Tarea 1: Estudio de casos

RÚBRICA PARA ESTUDIOS DE CASOS				
Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)
Comprensión del problema	Define con precisión el problema central, lo contextualiza y demuestra comprensión profunda de su relevancia.	Identifica el problema principal y lo contextualiza de forma correcta, aunque con poca profundidad.	Reconoce el problema, pero de forma incompleta o con confusión.	No identifica claramente el problema o lo interpreta de forma errónea.
Análisis y fundamentación teórica	Presenta un análisis exhaustivo, con múltiples perspectivas y respaldo teórico sólido y bien citado.	El análisis es adecuado y respaldado con teoría, aunque con menor profundidad o referencias limitadas.	Presenta análisis superficial, con escasas referencias o poco pertinentes.	Análisis deficiente, sin sustento teórico o con errores conceptuales.
Propuestas de solución	Propone soluciones viables, creativas y bien argumentadas, considerando ventajas, desventajas y consecuencias.	Propone soluciones viables y bien argumentadas, aunque con menor grado de creatividad o análisis de consecuencias.	Soluciones poco detalladas o con argumentación débil.	Soluciones inadecuadas, poco realistas o sin justificación.
Estructura y redacción	El texto está perfectamente organizado, con coherencia, cohesión y uso correcto del lenguaje académico.	Presenta una estructura clara y lenguaje correcto, con leves errores.	Organización y redacción aceptables, pero con errores frecuentes.	Desorganizado, con errores graves de redacción y sin coherencia.
Uso de fuentes y citación	Utiliza múltiples fuentes actualizadas y pertinentes, correctamente citadas según norma establecida.	Utiliza fuentes pertinentes y actualizadas, con pocos errores de citación.	Usa pocas fuentes o con citación incompleta incorrecta.	No usa fuentes o no cita adecuadamente.

Figura 39

Rúbrica para las Tarea 2, 3 y 6: situaciones de aprendizaje

RÚBRICA PARA SITUACIONES DE APRENDIZAJE				
Criterio	Excelente (4)	Buena (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)
Coherencia con el currículo	La situación de aprendizaje está totalmente alineada con los objetivos, competencias y contenidos del currículo de EI.	Se ajusta en gran medida al currículo, con leves desajustes.	Presenta vínculos generales con el currículo, pero sin concreción suficiente.	No se ajusta al currículo o es incoherente con la etapa.
Pertinencia para la etapa	Actividades totalmente adaptadas al desarrollo, intereses y necesidades del alumnado de EI.	Actividades generalmente adecuadas, con alguna adaptación pendiente.	Algunas actividades no son apropiadas para la edad o nivel.	Actividades inadecuadas para la etapa infantil.
Metodología y estrategias	Propone metodologías activas, inclusivas y variadas, fomentando la participación y el aprendizaje significativo.	Metodología adecuada, aunque con poca variedad o detalle.	Estrategias poco activas o con escasa descripción.	Metodología inadecuada o poco definida.
Creatividad e innovación	Presenta propuestas originales y motivadoras, con recursos creativos y novedosos.	Contiene algunos elementos creativos e innovadores.	Propuesta poco creativa o basada en ideas repetitivas.	Carece de creatividad o motivación.
Evaluación del aprendizaje	Incluye instrumentos y criterios de evaluación claros, coherentes y alineados con los objetivos.	Incluye instrumentos y criterios adecuados, con algún aspecto mejorable.	Presenta criterios generales sin concreción de instrumentos.	No especifica criterios ni instrumentos de evaluación.
Organización y presentación	Documento perfectamente estructurado, claro, sin errores y con excelente presentación.	Presentación ordenada y clara, con leves errores.	Presentación aceptable pero con desorganización o errores frecuentes.	Documento desordenado, incompleto o con numerosos errores.

Figura 40

Rúbrica para la Tarea 4: proyecto ApS

RÚBRICA PARA PROYECTOS ApS				
Criterio	Excelente (4)	Buena (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)
Vinculación con la comunidad	El proyecto responde claramente a una necesidad real de la comunidad, identificada y documentada, y plantea acciones con impacto positivo evidente.	Atiende una necesidad real con aspecto positivo, aunque con documentación parcial.	Identifica una necesidad <u>general</u> pero sin evidencia clara del impacto.	No identifica una necesidad real o no tiene impacto en la comunidad.
Relación con el currículo de EI	Totalmente alineado con objetivos, competencias y contenidos de Educación Infantil.	Generalmente alineado, con leves desajustes.	Relación con el currículo poco concreta.	No se ajusta al currículo de EI.
Participación activa del alumnado	Propone actividades donde los niños son protagonistas activos del proceso, con alto grado de implicación.	El alumnado participa activamente en la mayoría de actividades.	Participación parcial o pasiva del alumnado.	Participación mínima o nula del alumnado.
Metodología y estrategias didácticas	Metodologías activas, inclusivas y adaptadas a la etapa, promueve valores, cooperación y aprendizaje significativo.	Metodología adecuada a la etapa, con algún aspecto mejorable.	Metodología poco adaptada o con escasa variedad.	Metodología inadecuada o poco definida.
Dimensión ética y de servicio	El proyecto fomenta de forma clara valores de solidaridad, responsabilidad y compromiso social.	Fomenta valores sociales relevantes, aunque con menor explicitud.	Promueve valores sociales de forma superficial.	No integra valores sociales ni éticos.
Evaluación y seguimiento	Incluye criterios e instrumentos claros para evaluar el aprendizaje y el impacto social del proyecto.	Presenta criterios de evaluación adecuados, con pocos instrumentos.	Evaluación general sin concreción.	No especifica criterios ni instrumentos de evaluación.
Creatividad e innovación	Presenta ideas originales, recursos novedosos y actividades motivadoras.	Incluye algunos elementos creativos.	Propuesta poco innovadora o con recursos tradicionales.	Falta de creatividad y motivación.

RÚBRICA PARA PROYECTOS ApS				
Criterio	Excelente (4)	Buena (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)
Presentación y coherencia	Documento impecable, bien estructurado, claro y sin errores.	Presentación clara con leves errores.	Presentación aceptable pero poco cuidada.	Documento desorganizado e incompleto.

Figura 41

Rúbrica para la Tarea 5: creación de poemas

RÚBRICA PARA CREACIÓN DE POEMAS CON TÉCNICAS				
Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)
Adecuación a la etapa infantil	El poema está totalmente adaptado al nivel lingüístico, intereses y comprensión de los niños de EI.	Generalmente adaptado a la etapa, con leves ajustes necesarios.	Presenta partes poco comprensibles o inadecuadas para la edad.	No se adapta al desarrollo ni comprensión infantil.
Uso de técnicas poéticas	Emplea con maestría técnicas poéticas (rima, ritmo, repetición, metáfora sencilla, onomatopeya...) de forma coherente y atractiva.	Utiliza varias técnicas poéticas adecuadas, aunque con menor coherencia o variedad.	Usa pocas técnicas o de forma poco efectiva.	No utiliza técnicas poéticas o las emplea de forma incorrecta.
Creatividad e imaginación	Presenta ideas originales, imágenes sugerentes y un lenguaje innovador que estimula la imaginación.	Muestra creatividad en algunos pasajes, aunque con recursos predecibles.	Creatividad limitada, lenguaje plano.	Carece de imaginación o es una copia directa de otros textos.
Estructura y coherencia interna	El poema tiene estructura clara, fluida y coherente; favorece la memorización y la participación infantil.	Presenta estructura definida pero con ligeras incoherencias.	Estructura poco clara o con saltos abruptos.	Carece de estructura o coherencia interna.
Musicalidad y ritmo	El poema tiene un ritmo marcado, agradable y constante, favoreciendo la lectura en voz alta.	Ritmo adecuado, con leves irregularidades.	Ritmo poco constante o forzado.	Sin ritmo o musicalidad perceptible.
Presentación y cuidado formal	Presentación impecable, sin errores ortográficos ni gramaticales; formato atractivo.	Presentación cuidada, con leves errores.	Presentación aceptable pero con errores frecuentes.	Presentación descuidada o con numerosos errores.

Figura 42

Rúbrica para valorar la Tarea 7: búsqueda de recursos TIC/RRSS/IA

RÚBRICA PARA VALORAR RECURSOS TIC, RRSS, IA				
Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)
Adecuación a la etapa infantil	El recurso se adapta plenamente a la edad, intereses y nivel cognitivo de los niños de EI, con contenido claro y comprensible.	Generalmente adecuado, con leves ajustes necesarios.	Contiene elementos poco comprensibles o inadecuados para la edad.	No se adapta al desarrollo infantil o presenta contenido inadecuado.
Relevancia literaria	Promueve de forma clara el gusto por la literatura, fomenta la comprensión oral y escrita y enriquece el vocabulario.	Aporta elementos literarios relevantes, aunque no los explora del todo.	Presenta escasa vinculación con objetivos literarios.	No contribuye a la educación literaria.
Integración pedagógica	El recurso se integra de forma coherente en actividades educativas, con objetivos claros y metodología bien definida.	Tiene una integración pedagógica adecuada, pero mejorable en objetivos o metodología.	Uso poco estructurado en el contexto educativo.	Carece de integración pedagógica.
Creatividad e innovación tecnológica	Uso original de funciones TIC, redes sociales e IA, con propuestas innovadoras y motivadoras para el alumnado.	Incluye algunos elementos innovadores y creativos.	Uso limitado o predecible de la tecnología.	Sin elementos creativos ni innovadores.
Interactividad y participación	Favorece la participación activa de los niños, fomentando la exploración, la expresión y la colaboración.	Promueve participación, aunque con algunas limitaciones.	Participación mínima o pasiva del alumnado.	No promueve la participación ni la interacción.
Accesibilidad e inclusión	El recurso es accesible, inclusivo y considera la diversidad del alumnado (NNE, distintos ritmos, etc.).	Presenta accesibilidad general, con pequeños aspectos a mejorar.	Escasa atención a la inclusión o accesibilidad.	No considera la accesibilidad ni la diversidad.

RÚBRICA PARA VALORAR RECURSOS TIC, RRSS, IA				
Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)
Seguridad y ética digital	Cumple con principios de seguridad, privacidad y uso ético de la tecnología en la infancia.	Generalmente segura, con mínimos ajustes requeridos.	Presenta riesgos o carencias en seguridad ética digital.	No garantiza la seguridad ni un uso ético.
Presentación y usabilidad	Interfaz clara, atractiva y fácil de usar para docentes y niños.	Presentación adecuada, aunque con áreas mejorables.	Interfaz poco clara o confusa en algunos aspectos.	Difícil de usar o poco atractiva.

Figura 43

Rúbrica para valorar la Tarea 8: elaboración de cuentos

RÚBRICA PARA ELABORACIÓN DE CUENTOS				
Criterio	Excelente (4)	Buena (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)
Adecuación a la etapa infantil	Totamente adaptado a la edad, intereses y comprensión del alumnado de EI; contenido claro, significativo y motivador.	Generalmente adaptado a la etapa, con mínimos ajustes necesarios.	Contiene partes poco comprensibles o no adaptadas.	No se adapta a la etapa o presenta contenido inadecuado.
Estructura narrativa	Presenta introducción, nudo y desenlace bien definidos, con coherencia interna y ritmo adecuado.	Estructura clara, aunque con transiciones mejorables.	Presenta estructura incompleta o poco fluida.	Carece de estructura narrativa definida.
Desarrollo de personajes	Personajes bien contruidos, coherentes, atractivos y adecuados a la edad infantil.	Personajes definidos, aunque con menor profundidad o atractivo.	Personajes poco desarrollados o con características confusas.	Personajes irrelevantes, incoherentes o inexistentes.
Lenguaje y recursos expresivos	Lenguaje claro, rico y adecuado; uso de recursos expresivos atractivos para niños (onomatopeyas, repeticiones, rimas, metáforas sencillas...).	Lenguaje adecuado con algunos recursos expresivos.	Lenguaje simple con escasa riqueza expresiva.	Lenguaje inadecuado o poco comprensible para la edad.
Originalidad y creatividad	Historia totalmente original, imaginativa y motivadora.	Historia con algunos elementos originales y creativos.	Historia predecible o basada en ideas ya muy utilizadas.	Historia carente de creatividad o copiada.
Ilustraciones y elementos visuales	Ilustraciones atractivas, coherentes con el texto y favorecedoras de la comprensión.	Ilustraciones adecuadas, aunque mejorables en coherencia o atractivo.	Ilustraciones poco claras o que no aportan al texto.	Sin ilustraciones o con imágenes inadecuadas.

RÚBRICA PARA ELABORACIÓN DE CUENTOS				
Criterio	Excelente (4)	Buena (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)
Valor educativo	Promueve de forma clara valores positivos, competencias lingüísticas y desarrollo emocional.	Promueve valores y aprendizajes, aunque con menor claridad o profundidad.	Escasa presencia de valores o aprendizajes.	No transmite valores ni aprendizajes relevantes.
Presentación y cuidado formal	Presentación impecable, sin errores ortográficos o gramaticales.	Presentación cuidada, con mínimos errores.	Presentación <u>aceptable</u> pero con errores frecuentes.	Presentación descuidada o con numerosos errores.

Figura 44

Rúbrica para valorar la Tarea 9: elaboración de una guía de animación a la lectura

RÚBRICA PARA ELABORACIÓN DE GUÍA ANIMACIÓN LECTORA				
Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)
Adecuación a la etapa infantil	Actividades y propuestas completamente adaptadas al nivel de desarrollo, intereses y necesidades del alumnado de EI.	Generalmente adecuadas, con leves ajustes necesarios.	Algunas actividades no son apropiadas para la edad o nivel.	No se adaptan a la etapa infantil o son inadecuadas.
Objetivos y fundamentación	Objetivos claros, medibles y coherentes con la educación literaria en EI; fundamentación pedagógica sólida y bien argumentada.	Objetivos adecuados con fundamentación suficiente, aunque menos profunda.	Objetivos poco claros o fundamentación superficial.	Objetivos inadecuados o ausencia de fundamentación.
Variedad y pertinencia de actividades	Amplia variedad de actividades innovadoras, motivadoras y coherentes con los objetivos.	Actividades adecuadas y variadas, aunque mejorables en creatividad.	Actividades poco variadas o repetitivas.	Actividades escasas, inadecuadas o inconexas.
Recursos y materiales propuestos	Recursos atractivos, funcionales y adaptados a la edad; uso creativo de materiales TIC y/o analógicos.	Recursos adecuados pero con menor diversidad y originalidad.	Recursos limitados o no del todo apropiados.	Recursos inadecuados o inexistentes.
Fomento del hábito lector	Estrategias claras y efectivas para despertar y mantener el interés por la lectura.	Estrategias adecuadas, aunque menos consistentes.	Estrategias poco definidas o poco efectivas.	No propone estrategias para fomentar el hábito lector.
Inclusión y atención a la diversidad	Propone adaptaciones claras para NEE y distintos ritmos de aprendizaje.	Considera la diversidad de forma general, con pocas adaptaciones concretas.	Mención superficial a la inclusión.	No considera la atención a la diversidad.

RÚBRICA PARA ELABORACIÓN DE GUÍA ANIMACIÓN LECTORA				
Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)
Creatividad e innovación	Uso de ideas originales y novedosas que motivan y sorprenden.	Algunas propuestas creativas e innovadoras.	Poca originalidad o propuestas convencionales.	Ausencia de creatividad o innovación.
Presentación y coherencia	Documento impecable, bien estructurado, claro y sin errores.	Presentación ordenada con mínimos errores.	Presentación aceptable pero poco cuidada.	Documento desorganizado o incompleto.

Figura 45

Rúbrica para valorar la Tarea 10: diseño de una constelación literaria multimodal y pluricultural

RÚBRICA PARA ELABORACIÓN DE CONSTELACIÓN LITERARIA MULTIMODAL Y PLURICULTURAL				
Criterio	Excelente (4)	Buena (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)
Coherencia pedagógica	La propuesta se alinea plenamente con el currículo de EL, con objetivos claros y adecuados a la etapa.	Se ajusta al currículo y a la etapa, con leves ajustes necesarios.	Relación parcial con el currículo o con objetivos poco claros.	No se ajusta a la etapa ni al currículo.
Multimodalidad	Íntegra de forma equilibrada y creativa diferentes modos (texto, imágenes, audio, vídeo, elementos interactivos) para enriquecer la experiencia lectora.	Incluye varios modos de forma coherente, aunque con menor integración.	Poca variedad modal o uso limitado de recursos.	No utiliza diferentes modos o su uso es irrelevante.
Dimensión pluricultural	Incluye obras y autores de diversas culturas, con una representación equilibrada y pertinente.	Presenta variedad cultural, aunque con menor equilibrio o profundidad.	Fausa presencia de obras de otras culturas.	No incorpora diversidad cultural en la selección.
Selección y pertinencia de obras	Obras literarias de alta calidad, adecuadas a la edad y con potencial para el desarrollo lingüístico y cultural.	Obras adecuadas, aunque con menor riqueza literaria o cultural.	Obras poco variadas o no siempre apropiadas para la etapa.	Obras inadecuadas o irrelevantes para el objetivo.
Creatividad en el diseño	Diseño original, atractivo y motivador para los niños, favoreciendo la exploración y curiosidad.	Diseño atractivo, aunque mejorable en originalidad.	Diseño simple con pocos elementos motivadores.	Diseño poco atractivo o confuso.
Accesibilidad e inclusión	Considera adaptaciones para NEE y diferentes niveles lingüísticos, asegurando accesibilidad para todos.	Muestra atención a la diversidad de forma general.	Adaptaciones poco claras o superficiales.	No considera la inclusión ni la diversidad.

RÚBRICA PARA ELABORACIÓN DE CONSTELACIÓN LITERARIA MULTIMODAL Y PLURICULTURAL				
Criterio	Excelente (4)	Buena (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)
Integración de la experiencia lectora	Propuesta coherente que conecta las obras entre sí y fomenta el diálogo, la reflexión y la participación infantil.	Conexión general entre obras, aunque con poca profundidad.	Relación débil entre las obras o actividades poco participativas.	Obras desconectadas y sin actividades de interacción.
Presentación y claridad	Documento impecable, estructurado, visualmente atractivo y sin errores.	Presentación ordenada con mínimos errores.	Presentación aceptable pero poco cuidada.	Documento desorganizado o con errores frecuentes.

Con respecto al criterio EV3 de evaluación, relativo a la implicación del estudiante en todas las acciones formativas programadas, los elementos para su valoración se recogen en la Tabla 28 y en la Figura 46, la lista de cotejo diseñada.

Tabla 28

Elementos que conforman la evaluación del criterio 3

Criterio de evaluación	Actividad evaluable	Proceso o técnica de evaluación	Instrumento de evaluación
EV-C3 , Grado de implicación y actitud del alumnado manifestada en su participación en las consultas, exposiciones y debates; así como en la elaboración de los trabajos, individuales o en equipo, y en las sesiones de puesta en común	EV-I4 Informes	Observación directa	Lista de cotejo

Figura 46

Lista de cotejo para valorar el criterio EV-C3



LISTA DE COTEJO PARA EL GRADO DE IMPLICACIÓN DEL ESTUDIANTE

Indicador	Sí	No
Participa activamente en las consultas planteadas por el docente.	☐	☐
Interviene de forma constructiva en exposiciones y debates.	☐	☐
Muestra respeto hacia las opiniones de sus compañeros.	☐	☐
Contribuye con ideas relevantes en la elaboración de trabajos individuales.	☐	☐
Cumple con las tareas y entregas en los plazos establecidos.	☐	☐
Participa de manera equitativa en trabajos en equipo.	☐	☐
Colabora en las sesiones de puesta en común, aportando información y reflexiones.	☐	☐
Mantiene una actitud proactiva y positiva durante las actividades.	☐	☐
Observaciones		

Además de esta lista de cotejo, la docente abre un foro, a modo de grupo de discusión, para valorar la autopercepción en la asignatura y qué dificultades han encontrado, cómo ha respondido a sus expectativas, etc. Es cierto que la UGR articula un *Cuestionario de satisfacción del estudiante con la asignatura* pero, con esta vía adicional, hay posibilidad de indagar y debatir más.

En cuanto al criterio EV4 de evaluación, referente a la asistencia a clase, seminarios, conferencias, tutorías, sesiones de grupo, etc. no se elabora un instrumento específico, sino que se controla esta asistencia en cada sesión. Por otro lado, no supone una valoración en el cómputo de la asignatura, aunque se ha de cumplir con el 80% de la asistencia, tal y como queda reflejado en la guía docente.

Las “Actividades” y “Ejercicios” programados en la asignatura no tienen tampoco una calificación numérica pues son acciones formativas implícitas para estudiar la asignatura. En la siguiente tabla se recoge el porcentaje de aquellas que sí forman parte de la evaluación de la asignatura y que queda disponible para el estudiante en la plataforma PRADO, al igual que todos los instrumentos de evaluación expuestos:

Tabla 29

Ponderación en la nota final de las acciones formativas

ACCIÓN	VALOR
Prueba escrita: examen	50%
Tareas	40%
Semana experiencias profesionales ¹⁴³	10%
Prácticas voluntarias ¹⁴⁴	5%
Tareas voluntarias	5%

Finalmente, con respecto a las Prácticas voluntarias, es importante tener una valoración de los compañeros y compañeras, dado que están diseñadas para fomentar y desarrollar su hábito lector y animación a la lectura. Por ello, se ha diseñado una escala de observación que se utiliza para esta coevaluación:

¹⁴³ Los docentes en activo califican numéricamente la estancia en el centro, durante una semana, de los estudiantes. Esa calificación supone un 10% en la nota, por acuerdo del Equipo Docente de la Titulación

¹⁴⁴ Tanto las prácticas voluntarias como las tareas voluntarias son calificaciones extras que sirven para subir la nota de los criterios de la asignatura

Figura 47

Escala de observación para las prácticas voluntarias




Indicador	1	2	3	4
Identifica con precisión el tema central y la idea principal.	☐	☐	☐	☐
Resume los aspectos esenciales sin omitir información relevante.	☐	☐	☐	☐
Utiliza un lenguaje claro, coherente y adecuado en la síntesis.	☐	☐	☐	☐
Reconoce y menciona personajes, escenarios y secuencia de la trama.	☐	☐	☐	☐
Relaciona la obra con su contexto cultural y/o histórico.	☐	☐	☐	☐
Emplea citas o referencias precisas para apoyar la síntesis.	☐	☐	☐	☐
Aporta una valoración crítica personal fundamentada.	☐	☐	☐	☐
Presenta la síntesis con una estructura ordenada y atractiva.	☐	☐	☐	☐

Observaciones:

Escala de valoración:

- 4 = Siempre / Excelente
- 3 = Frecuentemente / Bueno
- 2 = Ocasionalmente / Aceptable
- 1 = Nunca o casi nunca / Insuficiente

8.9.4. Evaluación de la práctica docente

Como docentes debemos reflexionar sobre lo que piensan nuestros estudiantes, sobre las expectativas que tenemos de ellos y lo que queremos despertar en sus mentes.

Hemos de aceptar el hecho de que el alumnado universitario acude a las clases con elevadas expectativas, situación que el profesorado ha de saber aprovechar, manejar y potenciar, pero en muchos casos, lamentablemente, a través de nuestra actuación, el efecto se revierte en el sentido contrario: nuestros estudiantes pierden el interés intrínseco hacia la materia y lo sustituyen por el único afán de aprobar de la mejor manera posible y olvidarla.

La investigación sobre este asunto indica que, si tenemos expectativas de éxitos sobre nuestros discentes, estaremos en predisposición de conseguir un mejor rendimiento que si tales expectativas son de fracaso, ya que, en uno y otro caso, son condicionantes de nuestra propia actuación (la parábola de la autoprofecía-cumplida).

Teniendo en esto en cuenta, ya hemos señalado que desde el primer día tratamos de involucrar al alumnado en este proceso de reflexión de la práctica docente. Para ello activamos mecanismos de autoevaluación y de evaluación de los estudiantes hacia la asignatura. Así, en el primer encuentro se administra un cuestionario inicial en el que se pretenden recopilar cuáles son las expectativas de la materia y de qué formación inicial vinculada partimos.

Estas impresiones se reactualizan en todas las sesiones y cualquier momento es óbice para facilitar que los estudiantes manifiesten sus impresiones con respecto a los puntos fuertes y débiles del proceso de enseñanza-aprendizaje: a través de tutorías, en los foros habilitados en la plataforma PRADO, mediante correos electrónicos, etc.

Además, los estudiantes cuentan con la oportunidad de poder evaluar tanto a la asignatura como al docente a través de las encuestas administradas desde la Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva de la Universidad de Granada, tal y como quedó reflejado en la Tabla 22 de este Proyecto, donde se han recogido las valoraciones obtenidas desde 2018 hasta la actualidad.

8.10. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y SINGULARIDAD EN EL AULA

La Universidad de Granada, como garante de una educación universal y pública, y siguiendo la Disposición Adicional Vigésima Cuarta de la Ley de Universidades 6/2001, tiene entre sus objetivos garantizar la igualdad de oportunidades a estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas (NEAE). De ahí que se haya habilitado un Secretariado para la Inclusión y la Diversidad, así como el respaldo de regulación de una normativa específica para la Atención al Estudiantado con Discapacidad y otras

necesidades de Apoyo Educativo. La importancia de la Atención a la Diversidad en todas las etapas del contexto educativo, ha sido avalada por autores como Casanova (2002).

Aparte de los variados servicios disponibles en la web del Secretariado, nos atañe destacar la complicitad del Coordinador NEAE de la Facultad, quien colabora en la integración del alumno/a identificado con necesidades educativas especiales.

El artículo 18, de la Normativa específica referida, establece que se deberán realizar adaptaciones en la metodología, actividades, evaluación y estrategias de enseñanza-aprendizaje de cada asignatura, sin que ello altere las competencias, objetivos y elementos básicos de esta. Así, se indica que “Dichas adaptaciones estarán indicadas en la resolución de concesión de atención especial y serán comunicadas a los Directores de Departamento y a los docentes responsables de las asignaturas que curse el estudiante por el Coordinador de Centro, quien prestará asesoramiento y apoyo para llevarlas a cabo”.

En concreto, en esta asignatura, se adoptan las siguientes medidas genéricas, sin menoscabo de administrar acciones más específicas tras atender las sugerencias individualizadas del Secretariado de Inclusión y Diversidad, así como de la coordinadora de la Titulación y de la Atención a la Diversidad:

- Garantía de una atención individualizada del estudiante NEAE.
- Coordinación continua con el coordinador en materia de Atención a la Diversidad y con la coordinadora de la Titulación.
- Adaptación de los materiales de clase, así como el formato de evaluación, con el propósito de cubrir las necesidades concretas del alumnado NEAE. En este sentido, con la intención de promover un aprendizaje que atienda la diversidad de los estudiantes, y siguiendo las pautas y principios fundamentales del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), para la impartición de las clases se hace uso de una gran variedad de recursos de diferente índole. Los tres principios del DUA son, el primero, proporcionar múltiples formas de implicación, el segundo proponer múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje.

En esta asignatura se ha atendido a estudiantes con TDAH, dislexia, disfemia, hipoacusia y ceguera (en este caso, concretamente, la alumna venía acompañada de su intérprete, dispuesto por la ONCE, y la candidata tuvo que recibir instrucciones sobre cómo dirigirse a ella). Para todos ellos, se dispuso, desde la asignatura, tutorías

periódicas, presentación del material en otros formatos, más tiempo para las actividades y pruebas, así como adaptación del formato del examen (no del contenido), entre otras cuestiones.

8.11. DESARROLLO DEL PROGRAMA

Tras la aproximación a los elementos curriculares defendida en el presente proyecto docente, procedemos a desarrollar el programa de la asignatura *Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en Educación Infantil II*, organizado en función de los temas que lo componen.

Se trata de una propuesta flexible y abierta, en continua construcción, según las circunstancias concretas de cada grupo con el que trabajamos. Atiende a los principios de procedimiento descritos, a los propósitos y objetivos marcados y a la puesta en práctica de los métodos empleados así como las diferentes estrategias metodológicas e instrumentos de evaluación que detallamos. En este sentido, el escenario que dibujan las TIC en la sociedad ha conllevado que los planes educativos cambien y se dirijan hacia una línea de actuación donde su cultura y la práctica digital sea una actividad predominante (Starkey, 2020). Han pasado de ser una herramienta de apoyo, a veces opcional, a convertirse en un recurso indispensable, impensable de ser obviado, sobre todo, por permitir un rol activo a los estudiantes (Barroso, Cabero y Gutiérrez, 2018), en sinergia con la finalidad del EEES y de los actuales sistemas educativos, así como la Agenda 2030, que enfatizan la innovación mediante su integración (Escamilla, 2019). Esta demanda educativa cobra un nuevo sentido, tras la reciente pandemia de la COVID-19, como queda reflejado en el Informe de Horizonte 21, que insta a la implementación de metodologías híbridas en las enseñanzas universitarias (Castillejos, 2022). La aplicación de las metodologías activas son impulsadas, pues, desde distintos organismos y grupos de expertos, por lo que se constituyen como fundamentales en los nuevos paradigmas de enseñanza/aprendizaje (Medina et al, 2021).

Somos conscientes de que la lengua y la literatura en todas las etapas (Infantil, Primaria y Secundaria) debe considerarse un área fundamental del currículo, ya que el aprendizaje de lo lingüístico y lo literario se convierte en instrumental y básico para progresar en el sistema educativo. Por este motivo, planteamos la educación lingüística y literaria desde un enfoque comunicativo-funcional que permita la formación de personas con autonomía y capacidad de pensamiento y juicio crítico (López Valero & Encabo, 2002). Orientaremos tal enseñanza sobre pilares

fundamentales como la lengua oral, la lengua escrita, la lectura, además de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). No olvidaremos, por supuesto, los temas transversales relacionados con lo axiológico, en nuestro deseo de proporcionar a nuestros estudiantes unos contenidos integrados en pro de un saber integral (Carbonell, 2001).

Presentamos, a partir de ahora, un desglose de los saberes teóricos y las actividades propuestas para dinamizar y sostener tales saberes, desde un punto de vista práctico y experiencial (Cañal, 2000). Como hemos indicado en más de una ocasión, la dicotomía entre práctica y teoría no obedece a una separación real en el acometimiento de nuestra materia, dado que estimamos que dicha alianza es indisoluble, independientemente de la distribución horaria y las separaciones grupales y a pesar de articular de forma independiente, en nuestra organización inicial, el temario teórico y el práctico. La naturaleza y la heterogeneidad de las metodologías utilizadas nos permite asistir a una estrecha interrelación entre elementos teóricos y prácticos, independientemente del tema en cuestión.

La presentación se hace en forma de fichas que integra varios apartados: resumen del tema (una breve síntesis en la que se enfatiza la importancia de su inclusión y la orientación que se le dará así como las líneas temáticas abordadas); los objetivos específicos que se persiguen, como concreción de los resultados de aprendizaje ya referenciados en otro apartado; las competencias generales y específicas que van a desarrollarse y que aparecen en la guía docente; los contenidos específicos, como concreción de los que se recogen también en la guía docente; los materiales y recursos (que tendrán a su disposición) por cada bloque temático; los seminarios así como las actividades, ejercicios, tareas (que se encomendarán) y algunas referencias bibliográficas esenciales. Para el tema elegido, se deja un desarrollo mayor.

8.11.1. Planificación del temario

8.11.1.1. Bloque temático 1

BLOQUE TEMÁTICO 1: DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL



RESUMEN

El aprendizaje del lenguaje oral en el aula va más allá de, simplemente, hablar correctamente. Se trata de entender cómo el lenguaje se usa para diversas funciones, como reflexionar, resolver problemas y aprender sobre el mundo. Este enfoque se basa en dos perspectivas: el constructivismo, que enfatiza la importancia del aprendizaje significativo y activo, y la perspectiva sociocultural, que destaca la interacción social en el proceso de aprendizaje. En este tema abordamos la función del docente de Educación Infantil no como mero transmisor de conocimientos de manera unidireccional, sino como facilitador, organizador y animador para que los niños y niñas participen activamente en la construcción del conocimiento, utilizando el lenguaje como una herramienta fundamental para la interacción y reflexión conjunta, a la vez que desarrollan óptimamente en su evolución lingüística ampliando su vocabulario, su fluidez verbal y su adecuación y corrección pragmática, en definitiva, su competencia oral, con especial detenimiento en el contexto melillense, dado que la lengua materna de parte de su población no es el español.

En este tema se profundiza en el estudio de la expresión y comprensión oral (fases, diagnóstico, objetivos y principios), con especial detenimiento en cómo desarrollar, de forma óptima, el léxico de los niños y niñas; así como en la presentación y búsqueda de métodos, recursos, actividades y sistemas de evaluación adecuados, teniendo muy presente que el aula es diversa.



OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ⊙ Valorar el trabajo sistemático de comprensión y expresión oral en el aula de infantil.
- ⊙ Conocer métodos, estrategias y recursos para el desarrollo del habla infantil: expresión y comprensión oral.
- ⊙ Detectar y evaluar indicadores para la evolución óptima de la competencia oral.
- ⊙ Indagar sobre la actuación docente en contextos educativos de diversidad, de multiculturalidad y multilingüismo.



COMPETENCIAS

CG01. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil

CG03. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos

CG04. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.

CG06. Conocer y analizar la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.

CG07. Conocer y reflexionar sobre las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.

CG11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

CE42. Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

- CE43. Favorecer las capacidades de habla y de escritura.
 CE44. Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita.
 CE46. Comprender el paso de la oralidad a la escritura y conocer los diferentes registros y usos de la lengua.
 CE48. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.
 CE49. Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal.



CONTENIDOS TEÓRICOS ESPECÍFICOS

- Fases de la evolución del lenguaje oral (morfosemántica y vocabulario; sintaxis y discurso; pragmática).
- Objetivos del área para el desarrollo de la competencia oral.
- Principios, enfoques y métodos para el desarrollo de la competencia oral en la Educación Infantil.
- Diagnóstico, estrategias, recursos, actividades para el desarrollo de la competencia oral en Educación Infantil.
- Evaluación de la comunicación oral: características.
- La comprensión oral: creación de textos y desarrollo de la ortografía.
- Evaluación de la comunicación oral: características. Estrategias de intervención.



MATERIALES/RECURSOS

Poner algo de los asperones

- Vídeos de presentación del tema:
<https://drive.google.com/file/d/1sJ3srNUXGMBxjKNoqntuED1mpJlfSteq/view?pli=1>
 (primera parte)
<https://drive.google.com/file/d/1WtBIWMRcyUZXeXNhdhZL7kvxIFHy2fkA/view?pli=1>
 (segunda parte)
- Diapositivas del tema:
https://pradogrado2324.ugr.es/pluginfile.php/796063/mod_resource/content/2/DID%C3%81CTICA%20DE%20LA%20COMUNICACI%C3%93N%20ORAL%20EN%20EI.pdf
- Documento con definiciones de los distintos tipos de vocabulario, según varios autores:
https://pradogrado2324.ugr.es/pluginfile.php/797875/mod_resource/content/1/TIPOS%20DE%20L%C3%89XICO.pdf
- Ejemplos de actividades de expresión oral:
<https://pradogrado2425.ugr.es/mod/folder/view.php?id=299556>
- Ejemplos de actividades de comprensión oral:
<https://pradogrado2425.ugr.es/mod/folder/view.php?id=299569>
- Ejemplos de actividades para trabajar vocabulario:
<https://pradogrado2425.ugr.es/mod/folder/view.php?id=299563>
- Plantilla de situaciones de aprendizaje e infografía de productos finales:
<https://pradogrado2425.ugr.es/mod/folder/view.php?id=300081>
- Estudios de caso para debatir en pequeño grupo y grupo clase:
<https://pradogrado2425.ugr.es/mod/folder/view.php?id=407443>
- Bibliografía de apoyo: <https://pradogrado2324.ugr.es/mod/folder/view.php?id=272504>



CONTENIDOS PRÁCTICOS ESPECÍFICOS

- ⊙ **Actividad 1.** Escucha activa, comprensión y expresión oral a partir de un Ted Talk (<https://www.youtube.com/watch?v=LcNwYNp2MSw>)
- ⊙ **Actividad 2 y 4.** Análisis de artículos científicos:
 - Bigas Salvador, Montserrat (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. *Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional*, 17, 33-39.
<https://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/03.pdf>
 - Guaranda Llor, Jesús Dalinda y Samada Grasst, Yanet (2024). Sistema de actividades para el desarrollo del lenguaje oral en niños de 5 años. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 27 (121), 52-63.
<https://doi.org/10.47460/uct.v27i121.754>

- Monforte Maresma, Maite y Ceballos Viro, Ignacio (2014). Modelo de análisis de estructuras narrativas infantiles en niños de 3-4 años. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 329-360
http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46843
- Castejón Fernández, Luis Andrés y González-Pumariaga, Soledad (2020). *El desarrollo del lenguaje oral en Educación Infantil: seis propuestas para enriquecer el aula como ambiente lingüístico*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/61601/Cap1_El%20desarrollo%20del%20lenguaje%20oral%20en%20Educación%20Infantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- ⊗ **Actividad 3.** Escucha y análisis de producciones reales de habla infantil (<https://www.youtube.com/watch?v=B2GDhkkD0ik> (1'10")).
- ⊗ **Tarea 1.** Estudios de casos para debatir (distribución por grupos): diagnóstico y pautas de actuación docente:
 - Caso de mutismo selectivo.
 - Caso de EL2 (tamazighthablantes).
 - Caso de alumnado con verborrea.
 - Caso de alumnado con pobreza de vocabulario (solo vicarios universales).
 - Caso de falta de madurez discursiva.
 - Caso de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).
- ⊗ **Tarea 2.** ABP: Diseño de una situación de aprendizaje sobre comprensión y expresión oral, dado el contexto, para un aula de Educación Infantil, a partir de ODS, con la inclusión de los casos de la actividad 4.
- ⊗ **Ejercicios 1 y 2:** Retos lingüísticos (juegos)
- ⊗ **Práctica voluntaria 1:** Espacio para animación lectora entre universitarios
- ⊗ **Seminario/taller 1:** Ejemplos de actividades y recursos para la oralidad
- ⊗ **Tarea voluntaria 1:** Síntesis de lecturas científicas



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LA GUÍA

- Badía, Dolors y Vilá, Montserrat (2004). *Juegos de expresión oral y escrita*. Graó.
- Bigas, Montserrat y Correig, Montserrat (eds.) (2000). *Enseñar lengua*. Graó.
- Bigas Salvador, Montserrat (1996). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 46 (1-4).
- Bigas Salvador, Montserrat (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. *Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional*, 17 (33-39).
- Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria (2007). *Enseñar lengua*. Graó.
- Castillo Ávila, E. et al. (2019). Análisis de cinco estudios de caso y su influencia en el ámbito de la Educación Infantil. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 8, 55-79.
- Colomer, Teresa (2000). Literatura infantil, en Bigas, Montserrat y Correig, Montserrat. (eds.). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Síntesis.
- Consejería de Educación (2005). *Propuesta de actividades para la estimulación del Lenguaje Oral en Educación Infantil. Materiales de apoyo al Profesorado n.º 1*. Junta de Andalucía.
- Fons Esteve, Montserrat y Palou Sangrà, Juli (coords.) (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil*. Síntesis.
- Molina García, María José y Gómez-Villalba, Elena (2010). *Lectura y expresión oral. Guía práctica para maestros de Educación Infantil*. CCS.
- Serrano González, Mila (2006). Estimulación del lenguaje oral en educación infantil. *Revista Digital Investigación y Educación*, 22,1-46.

8.11.1.2. Bloque temático 2

BLOQUE TEMÁTICO 2: DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA EN EDUCACIÓN INFANTIL



RESUMEN

La lectoescritura en la educación infantil no debe centrarse solo en enseñar a leer y escribir, sino en desarrollar una base sólida para una alfabetización futura, mediante actividades lúdicas y experiencias significativas que fomenten el interés y el amor por la lectura y la escritura. Por tanto, no se trata solo de un proceso de descodificación, sino que entran en juego otras capacidades y habilidades. Paralelamente, debe adaptarse a las necesidades individuales de cada niño y niña e integrarse, de manera natural, en las actividades diarias del aula, preferentemente vinculadas con su entorno familiar y social. Ello implica la necesidad, por parte de los futuros docentes, de conocer métodos diversos, estrategias, recursos y, sobre todo, de forjar una mirada crítica que les permita seleccionar los más acordes con la situación y el contexto en donde los pongan en funcionamiento y que puedan adaptarlos para lograr mayor éxito, teniendo muy presente el enfoque funcional y comunicativo de los textos en la sociedad. En este tema, se abordan estos aprendizajes del área haciendo un recorrido histórico y buscando siempre un enfoque constructivista dirigido a un aula diversa, cultural y lingüísticamente, y variada en niveles y ritmos de aprendizaje, conociendo conceptos elementales como el de la conciencia fonológica y el tratamiento de la comprensión lectora en todas sus dimensiones.



OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ⊙ Realizar una revisión teórica acerca de los procedimientos utilizados en las aulas para la enseñanza de la lectura y la escritura.
- ⊙ Distinguir el concepto de conciencia fonológica y construirla mediante la intervención didáctica.
- ⊙ Conocer diferentes metodologías empleadas en los últimos años en Educación Infantil para el aprendizaje de la lectoescritura: estrategias, recursos y actividades.
- ⊙ Identificar la función comunicativa de la lengua escrita en los diferentes textos de uso social desde las primeras edades (textos enunciativos, enumerativos, informativos, prescriptivos, literarios...).
- ⊙ Desarrollar la comprensión lectora literal, interpretativa y crítica a través de textos escritos.
- ⊙ Detectar y evaluar indicadores para la evolución óptima de la competencia escrita y lectora.
- ⊙ Saber diseñar situaciones de aprendizaje de comprensión y expresión escrita y lectora en contextos educativos de diversidad, multiculturalidad y/o multilingüismo.



COMPETENCIAS

CG01. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil

CG03. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos

CG04. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.

CG06. Conocer y analizar la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.

CG11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

CE42. Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

CE43. Favorecer las capacidades de habla y de escritura.

CE44. Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita.

CE46. Comprender el paso de la oralidad a la escritura y conocer los diferentes registros y usos de la lengua.

CE47. Conocer y estimular el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y su enseñanza.

CE48. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.



CONTENIDOS TEÓRICOS ESPECÍFICOS

- Lectura y escritura en la etapa: enfoques y métodos sobre su aprendizaje.
- Recursos, estrategias, actividades para la enseñanza/ aprendizaje de la lectoescritura.
- Dimensión lúdica de la escritura.
- Selección de lecturas.
- La comprensión lectora: la lectura significativa. Estrategias de intervención.



MATERIALES/RECURSOS

- Vídeos de presentación del tema:
https://drive.google.com/file/d/163Pnt3fd4tLcb2Rb47doE6CX2k6yNyHB/view?usp=drive_web&authuser=0
https://drive.google.com/file/d/1EzK5c-DRGnWl446o39qvVIEFzfwZBENA/view?usp=drive_web&authuser=0
- Diapositivas del tema:
https://pradogrado2324.ugr.es/pluginfile.php/856743/mod_resource/content/3/PRESENTACI%C3%93N%20DID%C3%81CTICA%20DE%20LA%20COMUNICACI%C3%93N%20ESC%20-%20copia.pdf
- Documento y breve vídeo sobre el concepto de *conciencia fonológica*:
https://pradogrado2324.ugr.es/pluginfile.php/856744/mod_resource/content/1/Metodologi%C3%81a-para-la-adquisicio%C3%81n-de-una-correcta-conciencia-fonol%C3%B3gica-Elena-Cabeza-Pereiro%20%281%29.pdf
https://youtu.be/M_vLX8mxO4I
- Muestras de distintos métodos de lectoescritura:
<https://pradogrado2324.ugr.es/mod/folder/view.php?id=321793>
- Muestras de escritura de estudiantes:
<https://pradogrado2324.ugr.es/course/view.php?id=7716>
- Plantilla de situaciones de aprendizaje e infografía de productos finales:
<https://pradogrado2425.ugr.es/mod/folder/view.php?id=300081>
- Estructura de un ApS:
https://www.youtube.com/watch?v=XOoHaBCXR_Y
- Bibliografía de apoyo:
<https://pradogrado2324.ugr.es/mod/folder/view.php?id=329728>



CONTENIDOS PRÁCTICOS ESPECÍFICOS

- ❖ **Actividad 5 y 10.** Análisis de artículos científicos:
 - Solé i Gallart, Isabel. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 16-23.
<https://portalacademico.cch.unam.mx/revista-signos/docs/numero-20/16-Isabel-Sole-De-la-lectura-al-aprendizaje.pdf>
 - Llamazares Prieto, María Teresa, Alonso Cortés-Fradejas, María Dolores y Sánchez Rodríguez, Susana (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. *ISL*, 3, 65-82.

<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/397602>

- Roncero Fernández, Alba; Fernández-Sánchez, María Jesús y Durán-Vinagre, Miguel Ángel. (2023). Enseñanza de la escritura de castellano en el aula de Educación Infantil: una revisión de la literatura. *Revista de Investigación en Educación*, 21(2), 172-191. <https://doi.org/10.35869/reined.v21i2.4598>
- De Amo Sánchez-Fortún, José Manuel y Ruiz Domínguez, María del Mar (2006). Los géneros discursivos en la educación lingüística. *Lenguaje y Textos*, 23-24, 9-29
https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/los_generos_discursivos_en_la_educacion_lingua14istica_de_amo_jm.pdf

- ❖ **Actividad 6.** Situaciones de escritura en la Universidad: correos electrónicos, instancias para la sede electrónica
- ❖ **Actividad 7.** Escritura en lamela.
- ❖ **Actividad 8.** Análisis de guías docentes y materiales de lectoescritura.
- ❖ **Actividad 9.** Análisis de producciones escritas reales para determinar fases de escritura.
- ❖ **Tarea 3.** ABP: Diseño de una situación de aprendizaje, para la expresión y comprensión escrita, dado el contexto, para un aula de Educación Infantil, a partir de ODS.
- ❖ **Tarea 4.** Aplicación de metodología ApS mediante proyectos de EI que integren tipología textual variada y ODS para trabajar lectoescritura y comprensión lectora sobre:
 - Mejora del barrio.
 - Mejora de la playa y del río.
 - Mejora de zonas verdes: *Los Pinos*.
 - Acompañamiento a niños/as hospitalizados.
 - Acompañamiento a personas mayores o personas solas.
 - Acompañamiento a inmigrantes llegados al barrio.
- ❖ **Ejercicio 3:** Retos lingüísticos (juegos)
- ❖ **Prácticas voluntarias 1 y 2:** Espacio para animación lectora entre universitarios
- ❖ **Seminario/taller 2:** Ejemplos de actividades y recursos para la lectoescritura
- ❖ **Tarea voluntaria 2:** síntesis de lecturas científicas



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LA GUÍA

- Badía, Dolors y Vilá, Montserrat (2004). *Juegos de expresión oral y escrita*. Graó.
- Bigas, Montserrat y Correig, Montserrat (eds.) (2000). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria (2007). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cassany, Daniel (1999). *Construir la escritura*. Paidós, 2001, reimpresión.
- Cassany, Daniel (2006b). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Graó.
- Cassany, Daniel (comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.
- Colomer, Teresa (2000). *Literatura infantil*, en Bigas, Montserrat y Correig, Montserrat. (eds.). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Síntesis.
- Fons Esteve, Montserrat y Palou Sangrà, Juli (coords.) (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil*. Síntesis.
- Maruny, Lluís; Ministral, Isabel y Miralles, Manuel (1998). *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años*. MEC-Edelvives.
- Molina García, María José y Gómez-Villalba, Elena (2010). *Lectura y expresión oral. Guía práctica para maestros de Educación Infantil*. CCS.

8.11.1.3. Bloque temático 3

BLOQUE TEMÁTICO 3: FUNDAMENTOS DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN EDUCACIÓN INFANTIL



RESUMEN

Los textos infantiles inician al niño y la niña en la cultura literaria y constituyen la base sobre la que construye su competencia literaria y lectora.

Por otra parte, el lector infantil no es un mero destinatario pasivo y sí un receptor dinámico y selectivo, con intereses y gustos propios.

Con todas las ventajas e inconvenientes de los diversos enfoques didácticos, los discentes consiguen aprender a leer pero, a pesar de ello, seguimos conociendo estudios que atestiguan las cifras bajas de lectores, al llegar a la edad adulta. Es imprescindible despertar el amor por los libros desde las edades más tempranas y la lectura debe ser un objetivo fundamental en la escuela para desarrollar un hábito lector para toda la vida.

En este tema se descubre a los estudiantes los inicios de la literatura infantil, las modificaciones históricas en su concepto, sus características, así como los géneros específicos para los niños de 0-6 años, desde los beneficios e importancia de la narración oral hasta las formas de la expresión lírica y dramática, con detenimiento expreso en estas dos últimas.

Paralelamente, se atiende a las estrategias y recursos para la producción por parte de los infantes, dando a conocer las estructuras narrativas que suelen emplear, así como para la elaboración de sus primeras creaciones poéticas y dramáticas.



OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ⊙ Identificar el concepto de Literatura Infantil a partir de su trayectoria histórica, características y limitaciones.
- ⊙ Detectar los beneficios de la narración oral y las formas de llevarla a cabo en un aula.
- ⊙ Conocer las formas de los géneros literarios en la LI (expresión narrativa, expresión lírica y expresión dramática), sus peculiaridades y funciones en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y literarias.
- ⊙ Aplicar técnicas de expresión narrativa, lírica y dramática dirigidas a niños de 0-6 años: cómo relatar un cuento, cómo recitar una poesía, cómo diseñar actividades dramáticas.
- ⊙ Aprender cómo pueden desarrollar producciones narrativas, líricas y dramáticas los niños y niñas de 0-6 años en contextos variados y diversos.



COMPETENCIAS

CG01. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil

CG03. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos

CG04. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.

CG06. Conocer y analizar la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.

CG07. Conocer y reflexionar sobre las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.

CG11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los

estudiantes.

CE48. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.

CE49. Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal.

CE50. Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura.

CE51. Adquirir formación literaria y en especial conocer la literatura infantil.



CONTENIDOS ESPECÍFICOS

- La narración y la descripción.
- La recitación y la dramatización.
- Características, recursos y aplicaciones didácticas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.



MATERIALES/RECURSOS

- Vídeos de presentación del tema:
https://drive.google.com/file/d/1mXuDVdNr6YCtGDeo24WdH1fv_pazxcWP/view
https://drive.google.com/file/u/0/d/1uFkuxLLBoa0mm4ZNdYzRD30F6Ks4hCt-/view?usp=drive_web&pli=1
- Diapositivas del tema:
https://pradogrado2324.ugr.es/pluginfile.php/884646/mod_resource/content/4/3%20FUNDAMENTOS%20DE%20LA%20COMPETENCIA%20LITERARIA%20EN%20EDUCACION%20INFANTIL.pdf
- Documento con recursos de escritura creativa:
<https://lenguadeterceroeso.wordpress.com/category/taller-de-escritura/>
- Bibliografía de apoyo:
<https://pradogrado2324.ugr.es/mod/folder/view.php?id=347894>



ACTIVIDADES

- ❖ **Actividad 11 y 13:** Análisis de artículos científicos:
 - Tejerina Lobo, Isabel (2010). La narración oral: un arte al alcance de todos. En María del Mar Campos Fernández-Figares (coord.), Gabriel Núñez Ruiz (coord.), Eloy Martos Núñez (coord.). *¿Por qué narrar? Cuentos contados y por contar*. (pp.51-66). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección Estudios, 126
<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcn5951>
 - Neira-Piñeiro, María del Rosario y Martín-Macho Harrison, Ana (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: análisis de sus creencias sobre la literatura infantil. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24 (2), pp. 224-250.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>
 - Llamazares Prieto, María Teresa (2002). Dramatización de un cuento: recurso para trabajar la lengua oral en Educación Infantil. *Lenguaje y textos*, 18, pp.117-131. <https://ruc.udc.es/rest/api/core/bitstreams/fb05a231-d24c-4e5f-b7fc-a01aead3c106/content>
 - López Valero, Amando, Jerez Martínez, Isabel y Encabo Fernández, Eduardo (s.f.) La poesía en Educación Infantil.
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/17375/1/La%20poesía%20en%20Educación%20Infantil%20ALV.pdf>
 - Selfa Sastre, Moisés y Llamazares Prieto, María Teresa (2016). La dramatización de poemas infantiles: algunos ejemplos de trabajo para el aula de Educación Infantil y Primaria. *Álabe*, 14. [www.revistaalabe.com]. <https://doi.org/10.15645/Alabe2016.14.4>
 - Sánchez García, Remedios (2008). Títeres en el aula. A propósito de una iniciativa didáctica de Mariluz Escribano. En Remedios Sánchez García (edira).

Lecciones azules. Lengua, Literatura y Didáctica. (pp. 607-619). Visor Libros

- ❖ **Actividad 12:** *Léeme al derecho y al revés* (escritura creativa en lírica)
- ❖ **Ejercicio 4:** Contamos, recitamos y dramatizamos textos literarios de EI.
- ❖ **Tarea 5:** *Poemario*. Crear un poema para EI mediante la aplicación de una técnica poética (Limerick, encadenamiento, repetición...) y otro a partir de estrategias lúdicas (story cubes, blackout poetry, book spine poetry, cinquain poems, magnetic poetry, mundane poetry) para ser auditable con IA
- ❖ **Tarea 6:** Diseño de una situación de aprendizaje para el aula de infantil con la inclusión de actividades dramáticas (ABP).
- ❖ **Práctica voluntaria 1:** Espacio para animación lectora entre universitarios
- ❖ **Seminario/taller 3:** Actividades y recursos sobre lírica en EI
- ❖ **Tarea voluntaria 3:** síntesis de lecturas científicas



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LA GUÍA

- Amo Sánchez- Fortún, José Manuel de (2002). *Literatura infantil: Teoría y práctica*. Grupo Editorial Universitario.
- Colomer, Teresa (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Colomer, Teresa y Fitippaldi, Martina (coords) (2012). *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados*. Banco del libro Gretel
- Colomer, Teresa; Manresa, Mireia; Ramada, Lucas; Reyes, Lara (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Síntesis.
- Fons Esteve, Montserrat y Palou Sangrà, Juli (coords.) (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil*. Síntesis.
- García Montero, Luis (2000). *Lecciones de poesía para niños y niñas inquietos*. Comares.
- Molina García, María José y Gómez-Villalba, Elena (2010). *Lectura y expresión oral. Guía práctica para maestros de Educación Infantil*. CCS.
- Molina Moreno, María Mercedes (2020). *Didáctica de la literatura infantil y juvenil. Educación Infantil y Primaria*. Paraninfo.
- Rodari, Gianni (2006). *Gramática de la fantasía*. Ediciones del Bronce.
- Sánchez García, Remedios y Escribano Pueo, M.ª Luz (2011). *Alforjas para la poesía. Antología poética para niños*. Octaedro.

8.11.1.4. Bloque temático 4

BLOQUE TEMÁTICO 4: LA LITERATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y SU DIDÁCTICA



RESUMEN

Una vez abordados los fundamentos de la competencia literaria en la EI en el bloque temático anterior, es necesario conocer el amplio abanico de posibilidades existentes para elaborar corpus de lecturas variados y adaptados a los gustos, intereses o necesidades de los niños y niñas, así como hacer una programación literaria para el aula.

En este tema se expondrán las características y beneficios de todas esas opciones (obras clásicas, literatura de autor, el álbum ilustrado), así como el repertorio de autores y autoras, con la invitación expresa de docentes que trabajan estas modalidades en sus aulas y puedan testimoniar las experiencias.

Asimismo, se tratarán conceptos como la lectura motivada y la animación a la lectura, esta última, sobre todo, en colaboración con las bebetecas, bibliotecas y los cuentacuentos, para conocer la función tan importante que desempeñan en el aspecto lúdico de la literatura.

También se expondrán webs, blogs y páginas, oficiales o particulares, de calidad para recopilar material e ideas, así como revistas especializadas.

Se pretende que los estudiantes puedan desarrollar parámetros, pericia y pensamiento crítico para la selección de las obras, así como para el diseño de propuestas didácticas, itinerarios lectores, proyectos literarios siempre dirigidos a un aula diversa y variada.



OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ⊙ Identificar los beneficios de la LI para el fomento de la lectura mediante textos literarios variados.
- ⊙ Conocer las características y aplicaciones didácticas de los clásicos adaptados a la EI.
- ⊙ Reconocer las características y aplicaciones didácticas de la literatura de autor dirigida al público infantil.
- ⊙ Estudiar el álbum ilustrado para la ficción y la no ficción y sus aplicaciones didácticas.
- ⊙ Desarrollar técnicas y estrategias para la educación literaria: lectura motivada versus animación lectora.
- ⊙ Descubrir la función lúdica y didáctica de las bebetecas, bibliotecas de aula y de centro, cuentacuentos
- ⊙ Analizar sitios de internet sobre información de LI.
- ⊙ Diseñar programaciones y proyectos de educación literaria en contextos pluriculturales y plurilingüísticos para no lectores: guías de lectura, planes literarios, itinerarios lectores



COMPETENCIAS

CG01. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil

CG03. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos

CG04. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.

CG06. Conocer y analizar la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.

CG07. Conocer y reflexionar sobre las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.

CG11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

CE48. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.

CE49. Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal.

CE50. Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura.



CONTENIDOS ESPECÍFICOS

- La literatura en la escuela.
- Libros para no lectores.
- El álbum ilustrado.
- La literatura de autor.
- Libros y literatura para niños de 0 a 6 años.
- Las bebetecas.
- La biblioteca de aula y el rincón de lectura.
- Función lúdica de la literatura.
- Animación a la lectura.
- El cuentacuentos.
- La narración con libro.



MATERIALES/RECURSOS

- Vídeos de presentación del tema:
<https://drive.google.com/file/d/14HnitSkZ2Gr2l68wY3UNbl18YR--5xON/view?pli=1>
- Diapositivas del tema:
https://pradogrado2425.ugr.es/pluginfile.php/2055672/mod_resource/content/1/LA%20LITERATURA%20EN%20EDUCACIÓN%20INFANTIL%20Y%20SU%20DIDÁCTICA.pdf
- Orientaciones para aprender a contar cuentos:
<https://pradogrado2425.ugr.es/course/view.php?id=217>
- Orientaciones para ficción expositiva y empleo de TIC
<https://pradogrado2425.ugr.es/mod/folder/view.php?id=376842>
- Rúbrica para el análisis de álbumes ilustrados:
<https://pradogrado2425.ugr.es/mod/folder/view.php?id=407610>
- Guion para la explotación de cuentos:
<https://pradogrado2425.ugr.es/mod/folder/view.php?id=378292>
- Rúbrica para valorar recursos TIC:
<https://pradogrado2425.ugr.es/mod/folder/view.php?id=407611>
- Guías para elaborar cuentos:
<https://pradogrado2425.ugr.es/mod/folder/view.php?id=407612>
- Orientaciones para guías de animación:
<https://pradogrado2425.ugr.es/mod/folder/view.php?id=407613>
- Rúbrica para la elaboración de una constelación y proyectos ApS:
<https://pradogrado2425.ugr.es/mod/folder/view.php?id=407614>
- Bibliografía de apoyo:
<https://pradogrado2425.ugr.es/mod/folder/view.php?id=378290>
<https://pradogrado2425.ugr.es/mod/folder/view.php?id=378291> (cuentos para la diversidad)



ACTIVIDADES

- ❖ **Actividad 14, 16 y 18:** Resumen de artículos científicos
 - Escalante, Dilia Teresa y Caldera, Reina Violeta (2008). La literatura infantil: una forma natural de aprender a leer. *Revista Educere*, 12, 669-678.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35614570002.pdf>
 - De Amo Sánchez-Fortún, José Manuel (2005). El papel del álbum en el desarrollo del intertexto lector. *Campo Abierto*, 28, 61-80.
<https://revista-campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto/index>
 - Ruiz Domínguez, María del Mar (2014). Nuevas formas de la literatura infantil: del libro impreso a las aplicaciones digitales *Impossibilia*, 8, 230-246.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/418336>
 - Sampériz, Marta; Tabernero, Rosa; Colón, María Jesús y Manrique, Noemí (2021). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 124, 73-90. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124>
 - Pérez Valverde, Cristina y Delgado Santos, Segundo Francisco (2025). Hacia un modelo integral de literacidad literaria: lectura ético-estética y escritura creativa. Implicaciones para la formación docente. *Onomazein, Núm. Especial*, XVI, 185-207. <http://doi.org/10.7764/onomazein.ne16.09>
 - Ruiz Cecilia, Raúl. (2008). El texto literario multicultural: espacios liminares para la creación de identidades transculturales. En Remedios Sánchez García (edira.). *Lecciones azules. Lengua, Literatura y Didáctica* (pp. 443-457). Visor.
 - Molina Moreno, María Mercedes y Morián Sánchez, Silvia (2020b). Temas tabú en la literatura infantil. En María Mercedes Molina Moreno (coordra). *Didáctica de la literatura infantil y juvenil: educación infantil y primaria*. (pp.117-129). Paraninfo
- ❖ **Actividad 15:** *Una portada de novela* (ficción expositiva y empleo TIC).
- ❖ **Actividad 17:** Análisis de álbumes ilustrados con rúbrica.
- ❖ **Actividad 19:** Explotación de cuentos
- ❖ **Tarea 7:** Búsqueda de recursos TIC
- ❖ **Tarea 8:** Elaboración de cuentos y edición con IA
- ❖ **Tarea 9:** Elaboración de una guía de animación a la lectura o de lectura motivada de

un texto clásico o un álbum ilustrado.

- ❖ **Tarea 10:** Diseño de una constelación literaria multimodal y pluricultural (metodología ABPr) con textos narrativos (ficción y no ficción), poéticos y dramáticos sobre:
 - Miedos (nocturnos, muerte, cotidianos).
 - Diversidad cultural
 - Igualdad de género.
 - Inclusión funcional.
 - Diversidad familiar.
 - Medio ambiente.
 - Valores.
- ❖ **Ejercicio 4:** Contamos, leemos, recitamos y dramatizamos textos literarios de El por grupos.
- ❖ **Práctica voluntaria 1:** Espacio para la lectura
- ❖ **Tarea voluntaria 4:** Síntesis de lecturas científicas



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LA GUÍA

- Amo Sánchez- Fortún, José Manuel de (2002). *Literatura infantil: Teoría y práctica*. Grupo Editorial Universitario.
- Colomer, Teresa (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Colomer, Teresa y Fitippaldi, Martina (coords) (2012). *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados*. Banco del libro Gretel
- Colomer, Teresa; Manresa, Mireia; Ramada, Lucas; Reyes, Lara (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Síntesis.
- Fons Esteve, Montserrat y Palou Sangrà, Juli (coords.) (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil*. Síntesis.
- García Montero, Luis (2000). *Lecciones de poesía para niños y niñas inquietos*. Comares.
- Mederer Hengstl, Beatriz y Molina-García, María José (2023). La Educación literaria: estado de la cuestión y nuevas propuestas. En Núñez Delgado, M.^a Pilar y Santamarina Sancho, María (coords.). *Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea* (pp. 33-52). Síntesis.
- Molina García, María José y Gómez-Villalba, Elena (2010). *Lectura y expresión oral. Guía práctica para maestros de Educación Infantil*. CCS.
- Molina-García, María José y Mederer Hengstl, Beatriz (2023). Educación literaria a través de experiencias interdisciplinares para una sociedad cosmopolita. En Santamarina Sancho, María & Núñez Delgado, Pilar (eds.). *Educación literaria en las aulas. Propuestas para actuar*, (69-79). Octaedro.
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/88551/OCTAEDRO%202023.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Molina-García, María José y Mederer Hengstl, Beatriz (2024). Revisión sistemática de experiencias interdisciplinares en educación literaria. En Santamarina Sancho, María & Núñez Delgado, Pilar (eds.). *Educación literaria, canon escolar e itinerarios lectores*. (1-15). Peter Lang.
- Molina Moreno, María Mercedes (2020). *Didáctica de la literatura infantil y juvenil. Educación Infantil y Primaria*. Paraninfo.
- Palou Sangrà, Juli & Fons Esteve, Montserrat (2021) (coords). *La competencia plurilingüe en la escuela. Experiencias y reflexiones*. Octaedro.
- Rodari, Gianni (2006). *Gramática de la fantasía*. Ediciones del Bronce.
- Sánchez García, Remedios y Escribano Pueo, M.^a Luz (2011). *Alforjas para la poesía. Antología poética para niños*. Octaedro.

CAPÍTULO 9

DESARROLLO DEL TEMA

9.1. INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA

Una vez asentadas las bases de los tres géneros que se abordan, generalmente, en el aula de educación infantil, así como sus características más representativas, estrategias y recursos para su tratamiento en el aula e, incluso sus primeras producciones, y el detenimiento expreso en la expresión lírica y dramática, este cuarto, y último bloque temático supone un broche de oro para los futuros docentes dado que se muestran las fuentes en las que encontrar los temas que puedan interesar, las modalidades más adecuadas y las adaptaciones más relevantes. Asimismo, se pone en valor la función de las bebetecas y bibliotecas de aula y su vinculación con la animación lectora y se dan a conocer webs, blogs y páginas, oficiales o particulares, de calidad para recopilar material e ideas, así como revistas especializadas.

9.2. TEMPORIZACIÓN

A continuación, en la Tabla 30 se recogen las cuatro semanas que corresponden al Bloque 4, salvo el día 26 de mayo que, en el curso 25/26 se celebra la Fiesta del Sacrificio (Eid Al-Adha), festividad local.

Tabla 30

Distribución de actividades en las cuatro semanas correspondientes al Bloque 4 (mayo, 2026)

MAYO 2026	
MARTES 5	MIÉRCOLES 6
- Dudas tema 4. Actividad 14: Análisis de artículos científicos¹⁴⁵ Seminario/taller 4: Ejemplos de actividades y recursos. Ejercicio 4: Contamos, recitamos y dramatizamos. Actividad 15: Una portada de novela (ficción expositiva y empleo de TIC)	Tarea 7: Búsqueda de recursos TIC Práctica voluntaria 1: Espacio para la lectura
MARTES 12	MIÉRCOLES 13
- Dudas tema 4 Seminario/taller 4: Ejemplos de actividades y recursos Actividad 16: Análisis de artículos científicos¹⁴⁶ Ejercicio 4: Contamos, recitamos y dramatizamos. Actividad 17: Análisis de álbumes ilustrados	Tarea 8: Elaboración de cuentos Práctica voluntaria 1: Espacio para la lectura
MARTES 19	MIÉRCOLES 20
- Dudas tema 4 Seminario/taller 4: Ejemplos de actividades y recursos Actividad 18: Análisis de artículos científicos¹⁴⁷ Ejercicio 4: Contamos, recitamos y dramatizamos. Actividad 19: Explotación de cuentos	Tarea 9: Elaboración de una guía de animación a la lectura Práctica voluntaria 1: Espacio para la lectura
MARTES 26	MIÉRCOLES 27
	Tarea 10: Diseño de una constelación literaria multimodal y pluricultural (ABPr). Práctica voluntaria 1: Espacio para la lectura - Límite tarea voluntaria 4
CONVOCATORIA ORDINARIA (17/06/2026 - 12:00 – A01)	
CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA (07/07/2026 12:00 A01)	

¹⁴⁵ Escalante, D. y Caldera, V. (2008) y De Amo Sánchez-Fortún, J.M. (2005)

¹⁴⁶ Ruiz Domínguez (2014) y Sampériz et al (2021)

¹⁴⁷ Pérez Valverde y Delgado Santos (2025); Ruiz Cecilia (2008) y Molina Moreno et al.

9.3. CONCRECIÓN DE LA GUÍA DOCENTE PARA EL BLOQUE TEMÁTICO 4

9.3.1. Competencias que se desarrollan

Las competencias, recogidas en la guía docente, que se vinculan a este bloque temático son las que se muestran a continuación junto a su concreción para este bloque temático señalado en azul:

CG01. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil [para la educación literaria conforme al RD de la etapa y la literatura científica analizada](#)

CG03. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos [mediante textos literarios, tertulias dialógicas, debates que inviten a la reflexión y el pensamiento crítico.](#)

CG04. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos [para una convivencia empática y respetuosa, tomando como referencia la resolución planteada en los textos literarios mostrados.](#)

CG06. Conocer y analizar la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión [con producciones literarias iniciáticas.](#)

CG07. Conocer y reflexionar sobre las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia [para hacer un uso ético y útil de ellas, sin menoscabo del control humano.](#)

CG11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes [a través del debate de propuestas y su estudio desde distintas perspectivas.](#)

CE48. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües para desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural, sobre todo de las lenguas del aula, desde edades tempranas.

CE49. Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal como medios de expresión habituales.

CE50. Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura para iniciar el hábito lector y consolidar sus cimientos.

9.3.2. Resultados de aprendizaje: objetivos específicos

Asimismo, los resultados de aprendizaje establecidos en la guía docente de la asignatura, se especifican en los siguientes objetivos (señalados en azul):

- Identificar los beneficios de la LI para el fomento de la lectura mediante textos literarios variados al reconocer cómo la lectura de cuentos, poemas y leyendas favorece la imaginación, la empatía y el hábito lector en los niños de Infantil.
- Conocer las características y aplicaciones didácticas de los clásicos adaptados a la EI al analizar versiones simplificadas de textos literarios y diseñar actividades de comprensión y dramatización para niños de 3 a 6 años.
- Reconocer las características y aplicaciones didácticas de la literatura de autor dirigida al público infantil, mediante el conocimiento de obras de autores/as y proponer dinámicas creativas (poesías rimadas, juegos de palabras, dramatizaciones cortas).
- Estudiar el álbum ilustrado para la ficción y la no ficción y sus aplicaciones didácticas, al utilizar álbumes ilustrados para trabajar la diversidad o el conocimiento del entorno en el aula.
- Desarrollar técnicas y estrategias para la educación literaria: lectura motivada versus animación lectora mediante la aplicación de lecturas compartidas en grupo seguida de un taller creativo (dibujos, marionetas, canciones) para diferenciar entre leer por placer y actividades de animación.
- Descubrir la función lúdica y didáctica de las bebetecas, bibliotecas de aula y de centro, cuentacuentos mediante ejemplos reales.
- Analizar sitios de internet sobre información de LI, investigando y valorando los recursos que ofrecen para planificar actividades literarias en infantil.

- Diseñar programaciones y proyectos de educación literaria en contextos pluriculturales y plurilingüísticos para no lectores: guías de lectura, planes literarios, itinerarios lectores *con distintos recursos y herramientas adaptado a la edad, la procedencia cultural*

9.3.3. Contenidos específicos

En la Tabla 31 se recogen los contenidos trabajados en este bloque temático y un desglose más concreto.

La literatura en la escuela. Libros para no lectores. El álbum ilustrado. La literatura de autor. Libros y literatura para niños de 0 a 6 años. Las bebetecas. La biblioteca de aula y el rincón de lectura. Función lúdica de la literatura. Animación a la lectura. El cuentacuentos. La narración con libro.

Tabla 31

Desglose de contenidos específicos

La literatura en la escuela	➤ Definición de lectura ➤ La formación de lectores y la competencia literaria ➤ Los beneficios de la lectura ➤ La importancia de leer antes de leer
Libros para no lectores: libros y literatura para niños y niñas de 0-6 años	➤ Libros clásicos ➤ Libros de autor (poesía, narrativa y teatro) ➤ Libros de no ficción ➤ Álbum ilustrado ➤ Del papel a las pantallas
Las bebetecas, la biblioteca de aula y el rincón de lectura	➤ Características y funciones ➤ Modelos
Función lúdica de la literatura: animación a la lectura	➤ Definición ➤ Funciones y objetivos ➤ Recursos
El cuentacuentos y la narración con libro	➤ Definición ➤ Características ➤ Beneficios ➤ Condiciones ambientales
Catálogos en el ciberespacio: la aportación del mundo digital al hábito lector	➤ Principales organizaciones para el fomento del hábito lector

La hemeroteca	➤ Principales revistas dedicadas a la publicación de experiencias didácticas para el fomento lector
¿Y la competencia plurilingüe y pluricultural?	➤ Enfoque de esta competencia para la educación literaria ➤ Estrategias ➤ Actividades
¿Y la utilización de la Inteligencia Artificial?	➤ Normas éticas ➤ Recursos

9.3.4. Materiales y recursos

Estos materiales quedan explicados en el desarrollo del temario práctico y se recogen en la siguiente relación:

- Vídeos de presentación del tema:

<https://drive.google.com/file/d/14HnitSkZ2Gr2l68wY3UNbl18YR--5xON/view?pli=1>

- Diapositivas del tema:

https://pradogrado2425.ugr.es/pluginfile.php/2055672/mod_resource/content/1/LA%20LITERATURA%20EN%20EDUCACIÓN%20INFANTIL%20Y%20SU%20DIDÁCTICA.pdf

- Orientaciones para aprender a contar cuentos:

<https://pradogrado2425.ugr.es/course/view.php?id=217>

- Orientaciones para ficción expositiva y empleo de TIC

<https://pradogrado2425.ugr.es/mod/folder/view.php?id=376842>

- Rúbrica para el análisis de álbumes ilustrados:

<https://pradogrado2425.ugr.es/mod/folder/view.php?id=407610>

- Guion para la explotación de cuentos:

<https://pradogrado2425.ugr.es/mod/folder/view.php?id=378292>

- Rúbrica para valorar recursos TIC:

<https://pradogrado2425.ugr.es/mod/folder/view.php?id=407611>

- Guías para elaborar cuentos:

<https://pradogrado2425.ugr.es/mod/folder/view.php?id=407612>

- Orientaciones para guías de animación:

<https://pradogrado2425.ugr.es/mod/folder/view.php?id=407613>

- Rúbrica para la elaboración de una constelación y proyectos ApS:

<https://pradogrado2425.ugr.es/mod/folder/view.php?id=407614>

- Bibliografía de apoyo:

<https://pradogrado2425.ugr.es/mod/folder/view.php?id=378290>

<https://pradogrado2425.ugr.es/mod/folder/view.php?id=378291> (cuentos para la diversidad)

9.3.5. Evaluación

Los criterios que computan en la calificación final ya se han explicado en un apartado anterior (8.9.3. *Actividades evaluables e instrumentos de evaluación*), conforme a la guía docente establecida en la asignatura, así como los instrumentos de evaluación diseñados *ad hoc* para ellos. Presentamos ahora la Tabla 32 donde se exponen las puntuaciones sobre las que se valoran en el bloque temático 4 para luego ser ponderados con el total de los realizados en la asignatura:

Tabla 32

Valoración de los criterios de la asignatura aplicados al bloque temático 4

ACCIÓN	VALOR
TAREAS 7-8-9-10	4
PRÁCTICA VOLUNTARIA 1 ¹⁴⁸	0.5%
TAREA VOLUNTARIA 4	0.5%

¹⁴⁸ Tanto la práctica voluntaria como la tarea voluntaria son calificaciones extras que sirven para subir la nota de los criterios de la asignatura

9.4. DESARROLLO TEÓRICO DEL BLOQUE TEMÁTICO 4

Se inicia el tema, como todos los anteriores, con la exposición de los objetivos o resultados de aprendizaje que se fijan en su desarrollo y con el índice de contenidos diseñado para su consecución.

Asimismo, se añade una breve introducción acerca de lo que se va a trabajar en el tema y vinculado al anterior bloque temático, de modo que los estudiantes conozcan cómo se va a abordar y generen sus propias expectativas.

Se ha revisado la importancia de la educación literaria en educación infantil, no tan solo con fines preparatorios, sino también desde el punto de vista de la formación de niños y niñas, y del disfrute de la literatura desde una concepción amplia del hecho literario. Es decir, no solo queremos enfatizar los beneficios incontestables de una formación literaria en la etapa de infantil (desarrollo del lenguaje, empatía, creatividad, etc.), sino también su importancia dentro de la formación de un alumnado que pueda contemplar la literatura como una opción prioritaria para su tiempo de ocio. Este aspecto, en una sociedad cada vez más tecnológica, nos parece de gran relevancia.

La educación literaria, pues, tiene como principal objetivo desarrollar la competencia literaria, es decir, la capacidad de comprender y producir textos literarios y de realizar lecturas cada vez más complejas y análisis más críticos. Para ello se cuenta con diversos instrumentos, entre los cuales se resaltan tres: la literatura infantil, la animación lectora y las bibliotecas.

La primera, por ser la literatura expresamente dirigida a este sector de la población, y que ya es literatura, al margen del adjetivo que le añadimos para aclarar de qué tipo de literatura se aborda en este trabajo. Sin duda, tendrá que ser de calidad para que la competencia literaria se desarrolle y no se estanque en textos vacíos, instrumentalizados y que, a menudo, acaban por producir desinterés en el alumnado.

Las bibliotecas son el segundo pilar en el que se sustenta la educación literaria. Ellas y el personal que trabaja allí permiten acceder a mayores fondos, pero también, crear un entorno en el que la lectura en general y el libro en particular sean los protagonistas. Un entorno amable y receptivo en el que cualquier persona puede encontrar el libro que le convertirá en lector o lectora.

Por último, abordamos la animación lectora, concebida como una programación consciente del profesorado y de otras instituciones implicadas en el fomento de la lectura. No tanto (ni solo) para el desarrollo de la lectura sino más bien del hábito lector. Pequeñas actuaciones periódicas muestran que la relación con el libro y la lectura resulta placentera y se contempla entre el alumnado como una opción válida en su tiempo de ocio, no solamente en el tiempo escolar.

Cada uno de estos elementos, utilizado equilibradamente y, se podría afirmar, “con cariño” (dada la importancia de las emociones en la lectura), aporta visiones complementarias del libro, pero también del hecho literario. Si hay una etapa en la que el aprendizaje debe ser significativo es la que aquí se explicita, de manera que la visión lúdica, la participación activa y el componente emocional son, en este caso, prácticamente innegociables.

Paralelamente, aunque se aluda a los tres géneros tradicionales y se establezcan sinergias entre todos, se enfatizará en el género narrativo, puesto que en el bloque temático 3 ya se profundizó en el lírico y dramático.

9.4.1. La literatura en la escuela

Para hacer partícipes a los estudiantes del tema, se les insta a expresar sus conocimientos previos, percepciones y experiencias en torno a los contenidos abordados. Así, iniciamos con una pregunta importante pero básica: “¿Qué es la lectura para vosotros y vosotras?” Tras ello, se recapitula, concreta y amplía la información obtenida:

Leer, especialmente literatura, es abrir una puerta a la construcción de nuestro propio ser y a la comprensión del mundo que habitamos. Cada obra leída es un viaje que moldea la personalidad y despierta en nosotros preguntas esenciales. La lectura nos enseña a mirar con ojos críticos y a pensar con profundidad. No se trata de consumir palabras como quien consume imágenes en una pantalla: leer exige detenerse, cuestionar, saborear las ideas y, finalmente, decidir desde el propio criterio qué resonancia dejan en nosotros.

No obstante, no cabe duda de que, como reflexiona Tabernero (2022), formar lectores nunca ha sido área fácil. Se trata de un proceso que entraña una serie de acciones de gran complejidad, acciones en las que entender e interpretar códigos constituyen los ejes sobre los que gravita una infinidad de propuestas. Se suma, además, la referencia continua a la *modernidad líquida*, término acuñado por Bauman (2004), como

constructo que abarca una realidad en la que la inestabilidad resulta un rasgo característico e ineludible que, en lo que se refiere a la lectura, implica la emergencia de un nuevo modelo híbrido entre cultura analógica y la digital: hay un cambio de paradigma en la comunicación y la lectura (Lluch, 2018), y una transformación en el modo en que, infantes y jóvenes, acceden a la información, al conocimiento y a la literatura. Asimismo, los informes sobre lectura del ámbito español (Ministerio de Cultura y Deporte, 2021-2024; Millán, 2017) exponen la necesidad de reflexionar sobre los nuevos paradigmas.

El ecosistema de lectura y de aprendizaje, así como el itinerario de acceso a la información y al conocimiento, se ha transformado con el desarrollo de las tecnologías digitales. Nos encontramos en un cambio de los soportes y formatos de las prácticas de lectura y escritura que supone un desafío educativo y social en la formación de lectores, en tanto que caminamos en un contexto híbrido entre la cultura digital y la analógica que exige competencias para leer la realidad y actuar en la sociedad.

Así, la OCDE (OECD, 2021) define la competencia en lectura como “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad” (p.14). Esta definición incluye el dominio de habilidades para entender y manejar los dispositivos de nuestra era digital, la búsqueda y el acceso a los textos, así como aprender a discernir fuentes de información y evaluar la calidad y credibilidad de la información. Pero Kriscautzky (2019) advierte que creer que nuestros estudiantes tienen más capacidades cognitivas en el uso de la tecnología por haber nacido en la sociedad digital, es un mito. A este respecto, diferentes investigaciones (Baron, 2021; Kriscautzky y Ferreiro, 2018; Mangen, Olivier y Velay, 2019; Schilhab, Balling y Kuzmcova, 2020) avalan que la lectura analógica ayuda a los lectores en la lectura digital, puesto que el soporte condiciona la jerarquización del contenido e incita a la interacción física del lector con el objeto libro, de modo que se establece una conexión con el significado textual que facilita la comprensión. Además, estos estudios evidencian también que el medio afecta a la comprensión de textos y a la memorización de la información. Así, Delgado et al. (2018) muestran que la comprensión de textos informativos es más elevada en papel y afirman una preferencia en lectores menores de 16 años por el soporte impreso.

Por tanto, la formación de lectores requiere un modelo que facilite el desarrollo de habilidades y estrategias de búsqueda, organización, sistematización, contextualización, discernimiento y evaluación de la información del universo digital.

En consecuencia, la Unesco (2013) propone la competencia informacional en la construcción de un lector que sepa seleccionar la información, analizarla y transformarla en conocimiento.

Entonces, “¿cuáles podrían ser los beneficios que nos aporta la lectura?”

Los estudiantes suelen acertar con la mayoría de los beneficios de la lectura porque, como ya se ha comprobado en un estudio exploratorio anterior (Molina-García y Del Moral-Barrigüete, 2019a), estos beneficios son conocidos, casi intuitivos, aunque conviene recordarlos para tenerlos presentes, como futuros docentes (Bruner, 1996; Colomer, 2005a; Cassany, 2006; Whitehurst y Lonigan, 2008):

- Beneficios lingüísticos: ampliación de vocabulario, fluidez lectora, elocución, mejora de la conciencia fonológica, de la expresión, fijación de la ortografía, capacidad comunicativa, mejora de la comprensión lectora, de la estructura del discurso, escucha activa, espera de turnos, comprende diferentes registros del habla.
- Beneficios literarios: necesidad antropológica, bagaje cultural y ventana al mundo, placer por la lectura como afición, sentido estético del lenguaje y las sensibilidad, habilidades y competencias literarias
- Beneficios cognitivos: la capacidad de anticipación, la memoria y la formación de hipótesis, el desarrollo del pensamiento simbólico, la conciencia fonológica, el lenguaje, alfabetización emergente
- Beneficios emocionales: desarrollo creatividad, imaginación y fantasía para enfrentarse a realidad a partir de lo imaginario (de manera diferente al adulto), sentimientos y emociones que influyen en su personalidad, entender que la felicidad no es eterna y que hay que aprender a ser feliz, proporciona seguridad emocional
- Beneficios psicológicos: establecimiento de un orden interno, hallar soluciones correctas a conflictos inevitables o a problemas psicológicos de crecimiento, normativa moral tangible, conocer la dualidad de los conceptos, los modelos para seguir
- Beneficios sociales: mejora de las relaciones con iguales y con los adultos, fortalece vínculos afectivos

Según lo indicado, ¿por qué leer antes de saber leer?

Varios son los argumentos que se han dado sobre esto, como los que se exponen a continuación:

- Da respuesta a necesidades íntimas del niño: placer
- Aproxima la escuela a la vida
- Difunde elementos del acervo cultural de los pueblos
- Sus elementos lúdicos motivan a leer
- Si el lenguaje se aprende por imitación y creatividad, la literatura se vale de ambos
- Es un medio eficaz para compensar exceso horas de tv.

El conocimiento al que apela el material de un relato o de un cuento, en gran medida, es un conocimiento del mundo disponible para el niño o la niña, con el que está relativamente familiarizado, por lo que puede inferir y llenar los vacíos de la secuencia de sucesos que el cuento narra, con cierta guía y orientación. Para De Amo y Ruiz-Domínguez (2002) el texto narrativo influye en el aprendizaje escritor porque es un proceso social de construcción en el que influyen las experiencias lingüísticas, metalingüísticas, comunicativas y del conocimiento del entorno.

Por otro lado, la experiencia infantil con cuentos y poemas es vasta pues ya se han producido los primeros contactos en el entorno familiar (González Las, 2000) y luego se convierte en una lectura compartida en el aula donde se continúa esa importante labor en la formación lectora y literaria de los primeros años o una compensación cuando se necesite.

A ello hay que añadir que la literatura es una necesidad antropológica (Colomer, 1990, Sánchez Corral, 2004). La manera en la que los libros ayudan a entender el mundo y a formar la base de la competencia literaria ha sido un tema muy tratado desde la perspectiva cognoscitiva, psicológica y emocional.

Aún hay quien piensa que la literatura en educación infantil es poco más que un instrumento para trabajar aprendizajes diversos, especialmente lo que se ha venido a denominar el trabajo de valores. Sin duda, la literatura es un instrumento privilegiado para tratar los valores, de la misma manera que lo es para tratar las emociones y muchos otros aspectos. Sin embargo, lo que proponemos aquí es hablar de la educación literaria del alumnado antes de su introducción plena en el código escrito, ya que consideramos que tiene entidad e importancia suficientes como para que ocupe un espacio relevante en el tiempo escolar, ya sea en las escuelas infantiles (jardines de infancia) o en los centros escolares. No solo es importante analizar los materiales empleados en esta etapa (Larragueta, 2020; Van der Linden, 2016; Zarapaín y González, 2010), las actitudes del profesorado acerca de la literatura (Neira Piñeiro y Martín-Macho Harrison, 2020), o su contribución al desarrollo del

lenguaje (Umek et al., 2003); sino todo, acerca de la educación literaria en esta etapa (Correro y Real, 2017; Duran y Ros, 1995).

En este sentido, nos situamos en la línea de la definición de LIJ que propone Mínguez-López (2012), para quien la LIJ debe tener en cuenta su calidad de literatura, su contribución al desarrollo de la competencia literaria (CL) y la adecuación al lector al que se dirige. Por ello, asumimos que debe ser la literatura por excelencia de la etapa, sin dejar de lado lecturas canónicas que cumplen también un papel importante. Pero si la literatura canónica ofrece la panorámica histórica, los referentes universales, la complejidad de temas y lenguajes, la LIJ permite la experimentación de la lectura literaria con textos que, si bien tienen en cuenta el triángulo de los tres ejes fundamentales esgrimidos por Bordons (2004), esto es, el lector, el autor y la obra, estos se encuentran más cercanos tanto a los intereses del alumnado como a su capacidad de comprensión.

Asimismo, es preciso recordar que la lectura implica no solo una decodificación de los signos, sino también una comprensión lectora que abarca una dimensión literal, interpretativa y crítica (ya estudiado en el bloque temático 3). Esta comprensión lectora es la base para alcanzar otro gran concepto, el de competencia literaria, término acuñado por primera vez por Culler (1977 y 2019) pero transferido a la educación por Bierwisch (1970) y Van Dijk (1972) que hablaban de la capacidad o habilidad de los seres humanos para producir e interpretar textos literarios.

Mendoza (2001) describe esta competencia ligándola al concepto de *intertexto lector* que regula las acciones de identificación, asociación y conexión en el proceso de recepción ante estímulos textuales. Asimismo, se ocupa de enumerar una serie de características de la competencia literaria que Mínguez-López y Alfonso-Benlliure (2019) engloban en tres bloques. Por una parte, un bloque de contenidos en los que se encontrarían los conceptos necesarios para hacer una lectura comprensiva de los textos literarios; es decir, los géneros, de las convenciones literarias, pero también de los paratextos, el léxico, etc. Por otra parte, un bloque de procedimientos o destrezas entre los cuales predomina la capacidad de interpretación, aunque también incluiría el uso del intertexto, la metacognición del proceso lector o las estrategias de lectura. Por último, se añade un componente actitudinal (o emocional), presente en casi todas las obras que hablan de la lectura literaria.

Así pues, la educación literaria en educación infantil debe tener como objetivo principal el desarrollo de la competencia literaria del alumnado. En este caso, se habla de algunas habilidades muy básicas: desde pasar páginas sin romper las hojas, hasta

descifrar portadas, pasando por la interpretación crítica de los textos. Las y los docentes debemos ser conscientes de que los niños y niñas están expuestos al hecho literario desde prácticamente su nacimiento, como ya hemos comentado.

En el currículo de educación infantil, la literatura se contempla como un tipo de expresión al mismo nivel que los lenguajes artísticos o lógico-matemáticos. Es decir, de alguna manera, la literatura es otra forma de nombrar el mundo y el alumnado de esta etapa no debe ser privado de ella. Por tanto, es fundamental comprender el papel no solo propedéutico, sino también de disfrute y aprendizaje que supone la lectura literaria.

De forma paralela, no puede entenderse una competencia literaria sin un hábito lector, por cuanto esta faceta de la lectura deberá tener un papel fundamental. En infantil se cuenta con diversos instrumentos que ayudarán a las y los docentes a desarrollar la competencia literaria y a fomentar el hábito lector: el principal instrumento es la literatura infantil y juvenil (LIJ), en cuanto es literatura que está adaptada al alumnado en la forma y en el fondo, y que contribuye al desarrollo de la comprensión lectora (Cantero y Mendoza, 2003; Mínguez-López 2012); otro instrumento fundamental es la animación lectora, que podemos utilizar con doble finalidad: nutrir de lecturas y de experiencias lectoras al alumnado, y fomentar el hábito lector (Fluixà, 1995). Finalmente, están las bibliotecas, tanto las de aula, como las de centro y las del barrio o municipio, que contribuyen en gran medida al hábito lector y a la educación literaria.

A continuación, desarrollaremos estos tres aspectos.



*Con el triciclo
Se lastimó la pierna.
Con la bici, se cortó la cara.
Y con un libro
Se abrió la cabeza.*



DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA 2

9.4.2. Libros para no lectores: libros y literatura para niños y niñas de 0 a 6 años

Es necesario que el alumnado tenga contacto con el mayor tipo de textos, para lo cual es interesante trabajar los diferentes géneros literarios (ya estudiados en el bloque temático 3). En realidad, no es nada extraño al mundo infantil, ya que como diversos autores afirman (Duran y Ros, 1995; Correro y Real, 2017), desde prácticamente su nacimiento, niños y niñas se encuentran en contacto con formas de literatura tradicionales que les introducen en el uso del lenguaje con finalidad artística. Los juegos de falda, las retahílas, las canciones, etc., son una forma de literatura con los que, además de establecer un vínculo afectivo con los adultos, se crean también algunas imágenes importantes para la educación literaria: el uso lúdico del lenguaje, el ritmo y la rima, las estructuras básicas de la narración, etc. Al cantar, por ejemplo, “Cinco lobitos” además de otros aprendizajes como la motricidad fina, se le está mostrando al bebé un uso diferente de la lengua, la cual crea un mundo en que una loba tiene a sus hijos tras una escoba, es decir, un animal salvaje esconde a sus cachorros tras un artilugio humano. Este absurdo creará una imagen que producirá un claro extrañamiento, una de las características principales de la literatura, según Miall (2006), y adelantará las relaciones absurdas entre conceptos que tanto disfruta la infancia.

¿Por qué trabajar varios tipos de género? Trabajar diferentes tipos de género, a pesar de las difusas barreras entre unos y otros, ofrece una variedad de textos diversos atendiendo solo a sus características formales más obvias. Además de los tres géneros canónicos (ya vistos en el bloque temático 3), es importante introducir otros tipos de libros que abarquen formatos y temáticas de gran utilidad en el aula. Los libros de conocimientos y no ficción, por ejemplo, son un material de gran ayuda para el acceso a la información (Sampériz et al., 2020). También las modalidades gráficas (álbum ilustrado, cómic) pueden ser un soporte atractivo para el alumnado que le introduzca en otro uso de la lectura contribuyendo, como indica Rovira-Collado (2017) a su educación literaria. Incluso la animación, en opinión de Mínguez-López (2015) contribuye a la educación literaria añadiendo, además, el aspecto multimedial que tanto influye en nuestra sociedad actual.

Es importante conocer la información que, desde el portal de recursos educativos leer.es, el Ministerio ofrece acerca de las lecturas más adecuadas y el procedimiento sobre cómo hacerlas, para las distintas edades. Reproducimos aquí las infografías de 0-3 y de 4-7 años:

Figura 48

Infografías 0-3 años de leer.es





Portal de recursos educativos

PRIMEROS PASOS **3** HASTA
PRIMERAS LETRAS **AÑOS**

LAS LECTURAS MÁS ADECUADAS

EFECTOS

- **LIBROS**

Se debe elegir libros para contar al niño, según sus aptitudes que:

- **Satisfagan y estimulen su curiosidad.**
- **Favorezcan la comprensión.**
- **Desarrollen la inteligencia control del niño.**
- **Se relacionen a través de los diálogos y preguntas.**
- **Satisfagan su curiosidad.**

Para ello, busco desde que presenten, entre otros, estos características:

- **Letras y/o palabras y temáticas sencillas que sea fácil de leer.**
- **Características que sean de fácil dibujo e ilustración y puedan servir para representar.**
- **Caracteres, palabras simples y comunes en los que desarrollen los valores: la amistad, la solidaridad y la creatividad.**
- **Carácter que favorezca el poder y entender **aprovecho con palabras** para representar.**
- **Caras connotadas a partir de la **creatividad y experimentación**.**
- **Introducción de los que se puedan mostrar los sentimientos, emociones.**

Consejos sobre la forma:

- **El tipo de lenguaje.**
- **Primera frase sencilla en forma de **nombre y descripción** para reconocer el mundo del niño.**
- **Carácter con palabras que incluyan **relaciones** e ideas para manipular información de los y/o temas gráficos que el niño pueda manipular en un lenguaje.**
- **El lenguaje que se utiliza en la expresión. Son palabras para los temas de este tipo de edad. Realizadas con materiales sencillos de manipular con imágenes sencillas de dibujar o colorear. Realizadas sencillas que fomenten parte de su entorno más inmediato.**

PAUTAS PARA REALIZAR ACTIVIDADES JUNTOS

IDEAS PARA CONTAR

- **LIBROS PARA REALIZAR ACTIVIDADES JUNTOS**

Se debe elegir libros para contar al niño, según sus aptitudes que:

- **Satisfagan y estimulen su curiosidad.**
- **Favorezcan la comprensión.**
- **Desarrollen la inteligencia control del niño.**
- **Se relacionen a través de los diálogos y preguntas.**
- **Satisfagan su curiosidad.**

Para ello, busco desde que presenten, entre otros, estas características:

- **Letras y/o palabras y temáticas sencillas que sea fácil de leer.**
- **Características que sean de fácil dibujo e ilustración y puedan servir para representar.**
- **Caracteres, palabras simples y comunes en los que desarrollen los valores: la amistad, la solidaridad y la creatividad.**
- **Carácter que favorezca el poder y entender **aprovecho con palabras** para representar.**
- **Caras connotadas a partir de la **creatividad y experimentación**.**
- **Introducción de los que se puedan mostrar los sentimientos, emociones.**

Consejos sobre la forma:

- **El tipo de lenguaje.**
- **Primera frase sencilla en forma de **nombre y descripción** para reconocer el mundo del niño.**
- **Carácter con palabras que incluyan **relaciones** e ideas para manipular información de los y/o temas gráficos que el niño pueda manipular en un lenguaje.**
- **El lenguaje que se utiliza en la expresión. Son palabras para los temas de este tipo de edad. Realizadas con materiales sencillos de manipular con imágenes sencillas de dibujar o colorear. Realizadas sencillas que fomenten parte de su entorno más inmediato.**

LAS LECTURAS MÁS ADECUADAS

EFECTOS

- **LIBROS**

Se debe elegir libros para contar al niño, según sus aptitudes que:

- **Satisfagan y estimulen su curiosidad.**
- **Favorezcan la comprensión.**
- **Desarrollen la inteligencia control del niño.**
- **Se relacionen a través de los diálogos y preguntas.**
- **Satisfagan su curiosidad.**

Para ello, busco desde que presenten, entre otros, estas características:

- **Letras y/o palabras y temáticas sencillas que sea fácil de leer.**
- **Características que sean de fácil dibujo e ilustración y puedan servir para representar.**
- **Caracteres, palabras simples y comunes en los que desarrollen los valores: la amistad, la solidaridad y la creatividad.**
- **Carácter que favorezca el poder y entender **aprovecho con palabras** para representar.**
- **Caras connotadas a partir de la **creatividad y experimentación**.**
- **Introducción de los que se puedan mostrar los sentimientos, emociones.**

Consejos sobre la forma:

- **El tipo de lenguaje.**
- **Primera frase sencilla en forma de **nombre y descripción** para reconocer el mundo del niño.**
- **Carácter con palabras que incluyan **relaciones** e ideas para manipular información de los y/o temas gráficos que el niño pueda manipular en un lenguaje.**
- **El lenguaje que se utiliza en la expresión. Son palabras para los temas de este tipo de edad. Realizadas con materiales sencillos de manipular con imágenes sencillas de dibujar o colorear. Realizadas sencillas que fomenten parte de su entorno más inmediato.**

PAUTAS PARA REALIZAR ACTIVIDADES JUNTOS

IDEAS PARA CONTAR

- **LIBROS PARA REALIZAR ACTIVIDADES JUNTOS**

Se debe elegir libros para contar al niño, según sus aptitudes que:

- **Satisfagan y estimulen su curiosidad.**
- **Favorezcan la comprensión.**
- **Desarrollen la inteligencia control del niño.**
- **Se relacionen a través de los diálogos y preguntas.**
- **Satisfagan su curiosidad.**

Para ello, busco desde que presenten, entre otros, estas características:

- **Letras y/o palabras y temáticas sencillas que sea fácil de leer.**
- **Características que sean de fácil dibujo e ilustración y puedan servir para representar.**
- **Caracteres, palabras simples y comunes en los que desarrollen los valores: la amistad, la solidaridad y la creatividad.**
- **Carácter que favorezca el poder y entender **aprovecho con palabras** para representar.**
- **Caras connotadas a partir de la **creatividad y experimentación**.**
- **Introducción de los que se puedan mostrar los sentimientos, emociones.**

Consejos sobre la forma:

- **El tipo de lenguaje.**
- **Primera frase sencilla en forma de **nombre y descripción** para reconocer el mundo del niño.**
- **Carácter con palabras que incluyan **relaciones** e ideas para manipular información de los y/o temas gráficos que el niño pueda manipular en un lenguaje.**
- **El lenguaje que se utiliza en la expresión. Son palabras para los temas de este tipo de edad. Realizadas con materiales sencillos de manipular con imágenes sencillas de dibujar o colorear. Realizadas sencillas que fomenten parte de su entorno más inmediato.**

LAS LECTURAS MÁS ADECUADAS

EFECTOS

- **LIBROS**

Se debe elegir libros para contar al niño, según sus aptitudes que:

- **Satisfagan y estimulen su curiosidad.**
- **Favorezcan la comprensión.**
- **Desarrollen la inteligencia control del niño.**
- **Se relacionen a través de los diálogos y preguntas.**
- **Satisfagan su curiosidad.**

Para ello, busco desde que presenten, entre otros, estas características:

- **Letras y/o palabras y temáticas sencillas que sea fácil de leer.**
- **Características que sean de fácil dibujo e ilustración y puedan servir para representar.**
- **Caracteres, palabras simples y comunes en los que desarrollen los valores: la amistad, la solidaridad y la creatividad.**
- **Carácter que favorezca el poder y entender **aprovecho con palabras** para representar.**
- **Caras connotadas a partir de la **creatividad y experimentación**.**
- **Introducción de los que se puedan mostrar los sentimientos, emociones.**

Consejos sobre la forma:

- **El tipo de lenguaje.**
- **Primera frase sencilla en forma de **nombre y descripción** para reconocer el mundo del niño.**
- **Carácter con palabras que incluyan **relaciones** e ideas para manipular información de los y/o temas gráficos que el niño pueda manipular en un lenguaje.**
- **El lenguaje que se utiliza en la expresión. Son palabras para los temas de este tipo de edad. Realizadas con materiales sencillos de manipular con imágenes sencillas de dibujar o colorear. Realizadas sencillas que fomenten parte de su entorno más inmediato.**

PAUTAS PARA REALIZAR ACTIVIDADES JUNTOS

IDEAS PARA CONTAR

- **LIBROS PARA REALIZAR ACTIVIDADES JUNTOS**

Se debe elegir libros para contar al niño, según sus aptitudes que:

- **Satisfagan y estimulen su curiosidad.**
- **Favorezcan la comprensión.**
- **Desarrollen la inteligencia control del niño.**
- **Se relacionen a través de los diálogos y preguntas.**
- **Satisfagan su curiosidad.**

Para ello, busco desde que presenten, entre otros, estas características:

- **Letras y/o palabras y temáticas sencillas que sea fácil de leer.**
- **Características que sean de fácil dibujo e ilustración y puedan servir para representar.**
- **Caracteres, palabras simples y comunes en los que desarrollen los valores: la amistad, la solidaridad y la creatividad.**
- **Carácter que favorezca el poder y entender **aprovecho con palabras** para representar.**
- **Caras connotadas a partir de la **creatividad y experimentación**.**
- **Introducción de los que se puedan mostrar los sentimientos, emociones.**

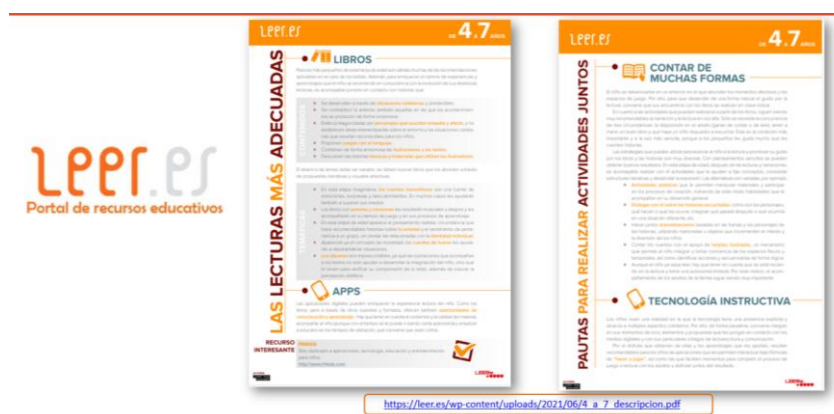
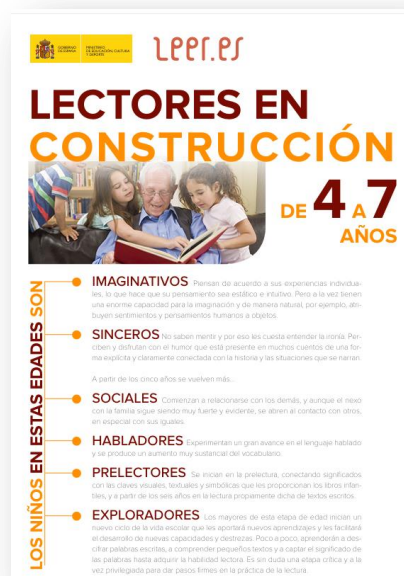
Consejos sobre la forma:

- **El tipo de lenguaje.**
- **Primera frase sencilla en forma de **nombre y descripción** para reconocer el mundo del niño.**
- **Carácter con palabras que incluyan **relaciones** e ideas para manipular información de los y/o temas gráficos que el niño pueda manipular en un lenguaje.**
- **El lenguaje que se utiliza en la expresión. Son palabras para los temas de este tipo de edad. Realizadas con materiales sencillos de manipular con imágenes sencillas de dibujar o colorear. Realizadas sencillas que fomenten parte de su entorno más inmediato.**

</

Figura 49

Infografías 4-7 años de leer.es



9.4.2.1. Libros clásicos

El narrativo es el género por excelencia en las aulas. En educación infantil toma especial importancia la narración oral y, dentro de esta, la de cuentos tradicionales. Bacchilega (2013) menciona la *fairy-tale web* para referirse al inmenso legado de nuestros antepasados que traspasaron fronteras y mutaron en innumerables formas, aunque con idénticas bases como muestra Propp (1998) y con otra característica también omnipresente: la censura (Lluch, 2007; Zipes, 2013). La literatura de tradición oral, al pasar al texto escrito, sufrió una selección que, de alguna manera, impuso una serie de cuentos altamente estandarizados y dejó de lado los cuentos escatológicos, subversivos y, en general, aquellos que cuestionaban el *statu quo*. Por eso, vale la

pena recuperar algunos de esos textos e incorporarlos al aula, aunque, en algunos casos, puedan parecer poco apropiados. No lo fueron durante siglos y, siguiendo a Bettelheim (1977), proporcionan una guía durante la infancia para entender mejor el mundo y enfrentarse a los problemas. García Carcedo (2018) añade la utilidad de los cuentos para la expansión de la competencia literaria desde edades tempranas: aprendizaje de las posibilidades de estructurar una narración, o de las expectativas sobre los tipos de personajes, o sobre las reglas propias de géneros narrativos. En su opinión, los cuentos clásicos o tradicionales son la clave para iniciar a los niños en la literatura y en la cultura que les precede.

Los cuentos tradicionales son anónimos y se han ido transmitiendo oralmente en diferentes versiones a lo largo del tiempo. Los orígenes de estos cuentos anónimos de la tradición oral son tan antiguos como el propio ser humano, y, además de su largo recorrido en la oralidad, se pueden encontrar ya transcritos en documentos del Antiguo Egipto, Mesopotamia, Grecia o Roma; después han sido recogidos también por una serie de recopiladores que han perpetuado su fama por escrito, como Charles Perrault (1628-1703) y Giambattista Basile (1566-1632), en el siglo XVII, o los hermanos Jacob Grimm (1785-1863) y Wilhelm Grimm (1786-1859) en el Romanticismo. En todo caso, el estudio de las diferentes tradiciones de cuentos del mundo desde la antigüedad se puede profundizar en Zipes (2014) o García Carcedo (2020), entre otros.

En el plano terminológico, los cuentos de tradición oral han recibido a lo largo del tiempo diversas denominaciones, pero, en todas ellas, se alude a un relato breve de ficción, generalmente con un desenlace feliz —rasgo que lo distingue del mito—, transmitido oralmente desde tiempos pasados y sujeto a variaciones, por lo que forma parte del patrimonio cultural colectivo. En este sentido son, por tanto, elementos de transmisión cultural que describen formas particulares de vida en distintos lugares o períodos históricos y constituyen un trascendente bagaje cultural.

Como se ha señalado, este tipo de relatos ha sido designado con otros términos, algunos más precisos y otros más restrictivos. Entre estos últimos se encuentra la expresión “cuento de hadas”, acuñada en el siglo XVII por la escritora francesa Madame d’Aulnoy, empleada principalmente para un subgrupo de narraciones con un marcado componente mágico. En este sentido, el concepto de cuento tradicional resulta más amplio que el de cuento maravilloso o el de cuento de encantamiento, propuesto por Antonio Rodríguez Almodóvar (2004), pues engloba una mayor diversidad de relatos y temáticas. No obstante, es preciso recordar que todos ellos han sido susceptibles de versiones (distintas formas en las que reaparecen los mismos

tipos de cuentos en diferentes tradiciones orales o recopilaciones escritas de distintos lugares) y adaptaciones (alteraciones textuales que se realizan pensando en un determinado receptor, generalmente por necesidades educativas).

Dentro de la denominación genérica de “cuentos clásicos”, se pueden distinguir algunas tipologías que han propuesto los folcloristas, y hacer referencia a una de las clasificaciones más completas y aceptadas universalmente, como es la de Aarne-Thompson, con cientos de tipos de cuentos. Pero, para sintetizar, podríamos distinguir solo tres tipos: los de animales (los animales son los protagonistas aunque tienen capacidades humanas, incluso la de hablar, y suelen tener un final moralizante), los de costumbres (con un punto de vista realista, sin casi elementos maravillosos, donde a menudo está presente el humor o la sátira) y los maravillosos (que siempre incluyen elementos o ayudantes mágicos).

Sin embargo, los cuentos tradicionales o clásicos no dejan de ser producto de una época que desapareció hace, por lo menos, un par de siglos, por lo que su actualización resulta imprescindible. No nos referimos a la edulcoración o a la visión buenista de la censura, sino a la visión crítica que debe acompañar su lectura. El sexismo, el clasismo, la alabanza de la belleza física y la estigmatización de la fealdad, el moralismo y la religiosidad gratuita son algunos de los problemas que se enfrentan al leer cuentos tradicionales, ya que respondían a la ideología de clase social que los popularizó por escrito, la clase alta (Zipes, 1988). Por esta razón, es necesario un trabajo posterior a la lectura o la narración de estos cuentos que relativice estas cuestiones. Las propuestas de Rodari (1999) y cualquier dinámica que cambie el punto de vista (una protagonista princesa, un lobo bueno, etc.) ayudan a cuestionar estos y otros problemas de la literatura de tradición oral sin necesidad de acudir a otro tipo de moralismo. O las propuestas por el Grupo ELLI, coordinado por Begoña Regueiro Salgado, para reciclarlos, es decir, revitalizarlos y traerlos al presente amoldándolos a nuevos formatos (por ejemplo, como vídeos de YouTube, de conversaciones de WhatsApp, de hilos de discusión de Twitter o de conversaciones en otras redes sociales), lo que implica una reinterpretación creativa de los mismos.

Los cuentos tradicionales son necesarios en la educación literaria de la infancia, porque son la base de mucha de la LIJ que se produce para esta etapa. De Amo (2005) indica que se ha de trabajar con textos que favorezcan el desarrollo de su capacidad asociativa de los niños y niñas, por lo que, en este sentido, las fórmulas “érase una vez” y en el que se encuentren príncipes, princesas, hadas, seres fantásticos, magia, recompensas les permiten establecer relaciones con otros textos

conocidos anteriormente y reconocer analogías en sus características formales por lo que les ayudará a forjar su intertexto lector. En esta misma línea, los niveles evolutivos progresan, de tal forma que, en etapas posteriores, sin conocer *Caperucita Roja* no pondrán entender *¡Te pillé, Caperucita!* (Cano, 1995) o *Caperucita Roja:(tal como se lo contaron a Jorge)* (Pescetti y O'Kif, 1998).

Desafortunadamente, como indicaba Sánchez Corral (1991), el discurso de la LIJ es persistentemente moral, en parte, por la condición impuesta por el lector modelo y la idea de aetonormatividad o “o normatividad adulta impuesta en los textos” (Véliz, 2022), término acuñado por Nikolajeva (2009). Resulta fundamental diferenciar entre los libros adecuados para la educación literaria y para el desarrollo de la competencia literaria, y aquellos libros que pueden resultar útiles para explicar, desarrollar o comentar conceptos, ideas o actitudes, pero que, literariamente, no aportan nada al desarrollo de niños y niñas. Por esta razón, los y las docentes de infantil tienen un papel muy importante en la selección de materiales de aula y ser plenamente conscientes del uso de cada tipo de libros en cada momento.

Es extraordinariamente difícil escribir buena literatura cuando el propósito es, en realidad, transmitir una enseñanza a los niños y niñas. Esta literatura instrumentalizada, en palabras de Cervera (1992), puede llevar al paroxismo de querer un libro para cada problema.

Deberíamos defender, pues, el uso de diferentes géneros en el aula, de diferentes textos, de diferentes perspectivas... cuanto mayor sea la exposición a esta variedad, más posibilidades habrá de captar la atención del alumnado y de construir un intertexto lector completo; y, por tanto, una lectura competente desde el punto de vista literario.

Figura 50

Portadas de cuentos clásicos



Figura 51

Imágenes de cuentos clásicos llevados al cine y a la tv



9.4.2.2. Libros de autor (poesía, narrativa, teatro)

Se entiende por cuento literario o de autor a una narración breve de hechos imaginarios, protagonizada por un grupo reducido de personajes y con un argumento sencillo que se transmite mediante la escritura y cuya autoría es conocida. El texto, fijado por escrito, se presenta generalmente en una sola versión, sin el juego de variantes característico del cuento popular, tradicional o clásico.

Este tipo de relatos también cuenta con una tradición ancestral como el corpus importante de cuentos del Antiguo Egipto, que constituyen la primera muestra conocida del género y que aún hoy se conserva.

Según Anderson Imbert (2007), su característica principal es que narran hechos reales o imaginarios que le suceden a unos personajes, de los que solo uno de ellos es el protagonista, en un lugar determinado. El argumento suele dividirse en tres partes (introducción, nudo y desenlace) aunque tenga una estructura de hechos entrelazados (acción – consecuencias).

Se diferencia de los cuentos clásicos, además de por no ser anónimos, en que no cuentan con la tradición de estos, ni de versiones culturales, principalmente. El resto de características vinculadas pueden ser compartidas.

A continuación, se presenta una selección de autores y autoras de narrativa, poesía y teatro. Muchos se han dedicado en exclusiva a la LIJ pero otros son escritores y escritoras de obras para adultos que, en algún momento, también escribieron para un público infantil. En el Seminario 4 veremos algunas de sus producciones.

Figura 52

Diapositiva con autores/as de narrativa infantil

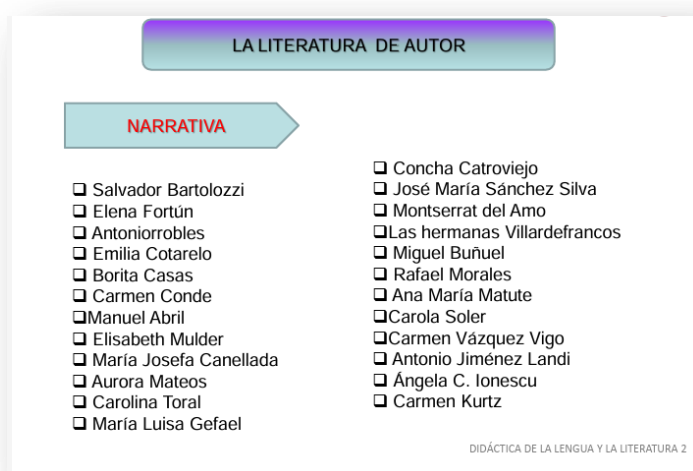


Figura 53

Diapositiva con autores/as de poesía infantil

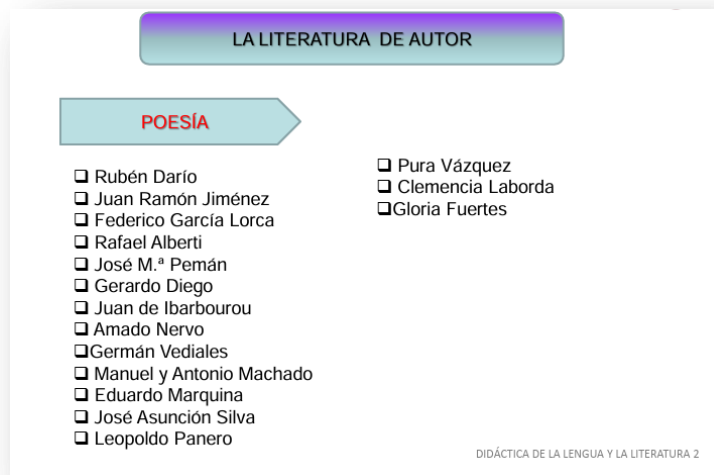


Figura 54

Diapositiva con autores/as de teatro infantil

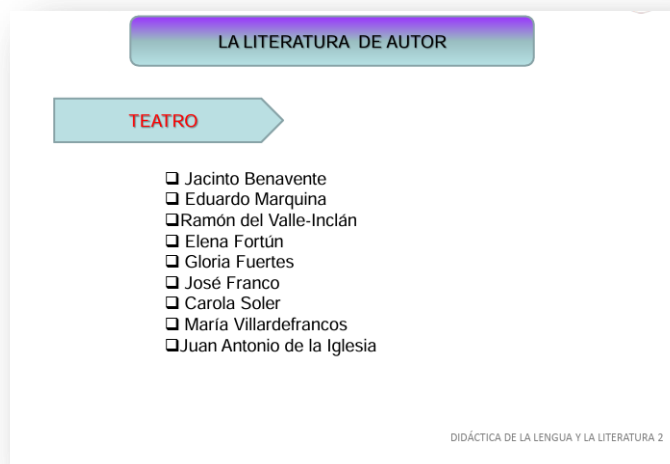


Figura 55

Diapositiva con mosaico de portadas de cuentos de autor/a actuales



Entre estos libros de autor, es necesario mencionar aquellos cuyos argumentos se vinculan con distintas áreas, lo cual es relevante desde el enfoque globalizador que ha de implementarse en el aula de educación infantil y favorecen un debate posterior muy rico. Mostramos un ejemplo en los siguientes, cuyos bellos argumentos pueden aclarar esta perspectiva:

Figura 56

Diapositiva sobre libros de distintas áreas para EI



9.4.2.3. Libros de no ficción

En el marco de la sociedad posmoderna, el desarrollo de la competencia informacional (Area y Guarro, 2012) resulta fundamental desde las primeras edades en la construcción de un lector que sepa seleccionar, filtrar y organizar la información para convertirla en conocimiento. Así, algunas voces (Montes, 2018) reclaman una propuesta educativa basada en la lectura vinculada a las artes plásticas y/o musicales. De forma paralela, son necesarios medios de calidad que aporten límites al exceso de información y se adecúen a las capacidades analíticas y comprensivas del desarrollo cognitivo, afectivo y social de los discentes, tal y como lo refieren los diferentes informes de la Unesco sobre los retos a los que se enfrenta la sociedad del conocimiento.

El panorama editorial de la edición infantil (Dirección General del Libro y Fomento de la Lectura, 2017¹⁴⁹; Tellechea, 2017) se ha hecho eco de la situación y sorprende por el elevado número de publicaciones de libros ilustrados de no ficción para los más pequeños y por la evolución discursiva de la definición del lector. Es muy significativo, en este sentido, el hecho de haber recuperado, en 2017, por parte de la editorial Libros del Zorro Rojo, la obra de Amos Comenius *Orbis sensualium pitus* (1658), obra que fue concebida como un manual escolar y una enciclopedia ilustrada para el aprendizaje del latín, dirigido a un público infantil, precursora de las posteriores enciclopedias, y que supuso la consagración del libro ilustrado de conocimientos. No en valde fue premiada en 2019 en la 56.ª edición de la Feria del Libro Infantil y Juvenil de Bolonia.

Figura 57

Imágenes de Orbis sensualium pitus



Cada vez más, se advierte de la necesidad de incorporar plenamente la interpretación de la imagen, en sus muchas vertientes, al sistema educativo. Ciertamente, la mayor

¹⁴⁹ <https://www.cultura.gob.es/cultura/libro-bibliotecas.html>

parte de los mensajes cotidianos de carácter social ofrecen hoy un talante híbrido o multimodal. A este respecto, Fernández-Tijero (2019) alertaba sobre la urgencia de formar en alfabetización visual y advertía de que corresponde al sistema educativo asumir este cometido. El poder persuasivo de la imagen, nos dice la autora, es la principal estrategia de la que se sirven las instancias tecnológicas e hipermediáticas para modelar mentes y actitudes e imponer estilos de vida. No cabe confiar, en consecuencia, el desciframiento e interpretación de las representaciones visuales a la intuición del individuo; es preciso integrar, en lo posible, las alfabetizaciones que requiere nuestro tiempo e incorporar plenamente su aprendizaje a las aulas (Coll, 2005; Gomes-Franco, 2019; Fernández-Tijero, 2020).

Figura 58

Diapositiva sobre libros de no ficción para EI

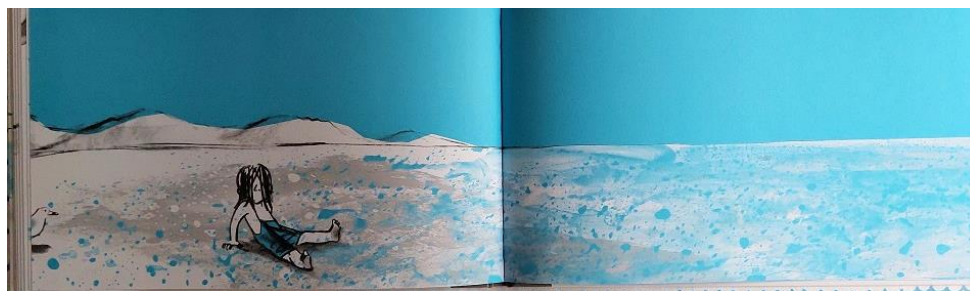


9.4.2.4. Álbum ilustrado

El álbum ilustrado se define como “una obra cuyas ilustraciones predominan en el espacio visual de la página y muestran una relación de interdependencia con el texto” (Bonardi Valentinotti, 2016, p. 7). La definición no es casual: en el álbum ilustrado la imagen tiene igual o mayor importancia que el texto para la comprensión del contenido y aleja el rol tradicional de subordinación o de simple ornamentación de los libros ilustrados tradicionales. De hecho, a veces el texto es prescindible, como en *La Ola*, de Suzy Lee (2008).

Figura 59

Imagen interior de La Ola (Suzy Lee, 2008)



Sin duda, el álbum ilustrado es la modalidad que más importancia tiene en esta etapa (Larragueta, 2020). Como indican Zaparaín y González (2010), a pesar de la evolución del mundo editorial hacia otros sectores etarios, la inmensa mayoría de los álbumes siguen teniendo como destinatario el mundo infantil y, por supuesto, se inscriben en la definición de LIJ, como apunta Mínguez-López (2012, 2015). El álbum es más bien un formato que un género, por lo que se puede encontrar una gran diversidad de textos, desde los narrativos (Zaparaín y González, 2010), a los poéticos (Senís y Soria, 2019), entre los cuales destaca el álbum lírico (Neira Piñeiro, 2012, 2016), los álbumes sin palabras (Martínez Carratalá y Rovira Collado, 2022; Van der Linden, 2016; Serafini, 2014), los libros pop-up (Ramos y Ramos, 2014), etc.

Como hemos comentado, en el álbum debemos destacar la estrecha relación entre texto e ilustración, la cual no se limita a complementar el texto, sino que ambos construyen un solo mensaje semiótico que se lee bien simultáneamente, bien a modo de mosaico como indican Zaparaín y González (2010), bien como decían Nikolajeva y Scott (2000) en cinco tipos diferentes de interacción texto-ilustración:

- Interacción simétrica: la menos compleja, pues palabras e imagen cuentan la misma historia.
- Interacción de ampliación: cuando uno de los dos modos amplía el significado del otro, al incluir información adicional (por ejemplo, en *Silvestre y la piedra mágica*, de William Steig (2019), el texto verbal no explicita que el protagonista, Silvestre, es un burrito y no una persona, como cabría esperar).
- Interacción complementaria: si la interacción de ampliación es muy significativa (por ejemplo, en *Adivina cuánto te quiero*, de Sam McBratney, Anita Jeram y Esther Rubio Muñoz (1988)).
- Interacción de contrapunto: cuando se da una narración irónica entre la historia verbal y la gráfica (como en *La princesa listilla*, de Babette Cole, 2015) o cuando la historia es contada desde distintas perspectivas en el modo verbal y

visual (como en *El niño que tenía miedo de los robots/El robot que tenía miedo de los niños*, de Vázquez Freire y Tomás).

- Interacción contradictoria: en donde palabras e imagen parecen estar en discordancia, de manera que se produce ambigüedad y se reta a la persona que lee a establecer la mediación necesaria entre ambos modos para llegar a una auténtica comprensión de lo narrado (no apta para la etapa de educación infantil).

¿Y es posible que los niños y niñas lleguen a comprender estas estrategias? La

capacidad infantil para comprender textos visuales ha sido corroborada por un buen número de investigaciones (Arizpe y Styles, 2003 y 2016), puesto que, al no ser aún ávidos lectores, se fijan en el resto de detalles y el lenguaje visual es un idioma familiar para ellos. De hecho, en la tesis doctoral de la candidata se detectó que los niños y niñas, en los que el castellano era segunda lengua o lengua adicional, podían tener el mismo o mayor grado de comprensión lectora que sus compañeros y compañeras españolhablantes, precisamente, por estar habituados a analizar los datos contextuales por la dificultad de la lengua (Molina-García, 2007).

En todo caso, ilustración y texto forman un todo en el que aspectos como la disposición de las ilustraciones respecto al texto, el color, la composición, la relación entre ambos, etc., suponen un tipo de lectura particular que debe trabajarse de diversas maneras: solo texto, solo imagen, relación imagen/texto, cambio de textos, cambio de imágenes, etc. Es la condición multimodal que ha permeado en el ámbito de la ficción, la producción y la recepción literarias, como afirma Pérez Valverde (2021). Son textos sofisticados, de múltiples capas de significación, en los que han calado fenómenos como la metaficción, la fragmentación y la intertextualidad.

Figura 60

Imagen interior de Sopa de Calabaza (Helen Cooper, 1998)



Estos elementos tan significativos en el álbum ilustrado ayudan a los niños y niñas a tener que reestructurar el mensaje de forma lúdica, con lo que exige la participación constante del lector (Trites, 1994) porque no responde a las expectativas o hipótesis que había generado previamente. Esta característica, nos recuerda De Amo (2005), lejos de ser un inconveniente, los convierte en textos idóneos para favorecer un aprendizaje significativo, ya que en un primer momento se apoyan en los conocimientos previos del lector para, posteriormente, provocar una ruptura cognitiva que conlleva a la reorganización y modificación de sus esquemas mentales (Ausubel, 2002; Solé, 2012), con lo que facilitará el desarrollo de la comprensión lectora (Molina-García, 2007) al tener que diseñar estrategias para lograr entender el contenido. El álbum ilustrado, en particular, potencia este proceso de comprensión lectora al integrar de manera simultánea el código icónico y el código verbal. Esta interacción permite al lector ampliar la información implícita y refuerza el carácter de obra abierta (Eco, 1992), ya que el sentido final de la narración se construye a partir de la interpretación conjunta de texto e imagen. Por este motivo, constituye un recurso esencial en la formación lectora, favoreciendo el desarrollo de competencias interpretativas y estéticas (Silva-Díaz, 2005) y de aspectos literarios tan relevantes como recopila De Amo (2005): la *hipertextualidad* (la relación que mantienen un texto imitador o hipertexto y el texto imitado o hipotexto, a través de la parodia o el travestimiento); la *architextualidad* (que el lector reconozca la relación que mantienen un texto con el género al que pertenece); la *metatextualidad* o el comentario que un texto hace de otro; la *paratextualidad* (la relación del texto con su paratexto, o sea, con un conjunto de signos que presentan al texto (título, subtítulo, prefacio, prólogo, notas a pie de página, ilustraciones ...)); o la *intertextualidad* (la presencia real de un texto en otro, mediante citas, plagios o alusiones; o dicho de otra manera, cómo algunos libros hacen referencia a otros libros, citando personajes, imitando formas de escribir, situaciones, diálogos..).

Asimismo, al poner de manifiesto los procedimientos formales desde una perspectiva tanto plástica como literaria, estos textos estimulan una lectura que trasciende lo puramente temático o argumental. Se fomenta así una experiencia lectora más atenta al juego con las formas y el lenguaje, y orientada hacia el disfrute estético (Colomer, 2005b; Mendoza, 2005). Así ocurre con *Pies para la princesa*, de Ivar Da Coll (2002) o en donde las imágenes trascienden los límites de las páginas, incluso con despleables.

Figura 61

Imagen interior de Pies para la Princesa (Ivar Da Coll, 2002)

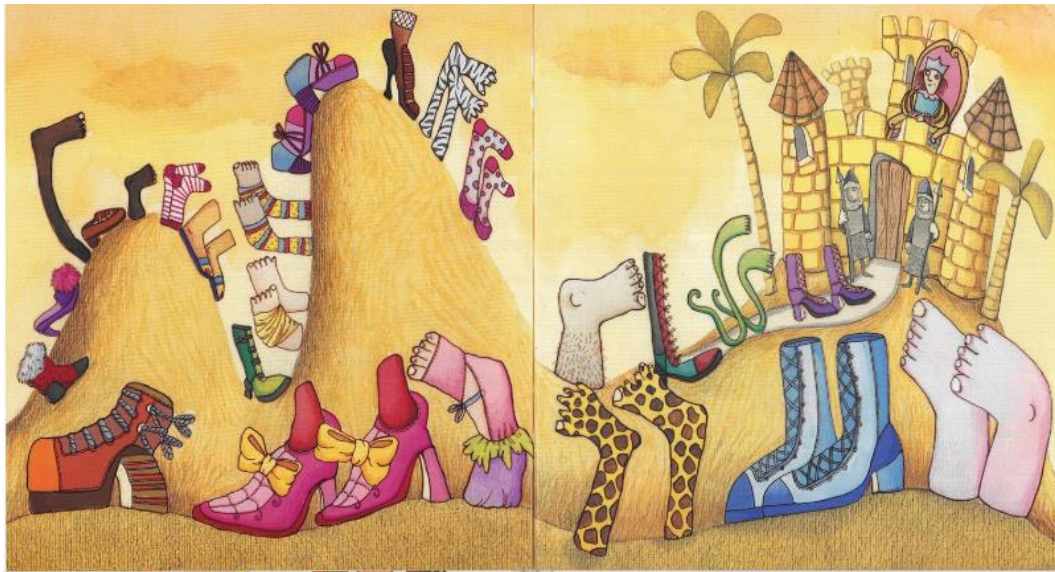
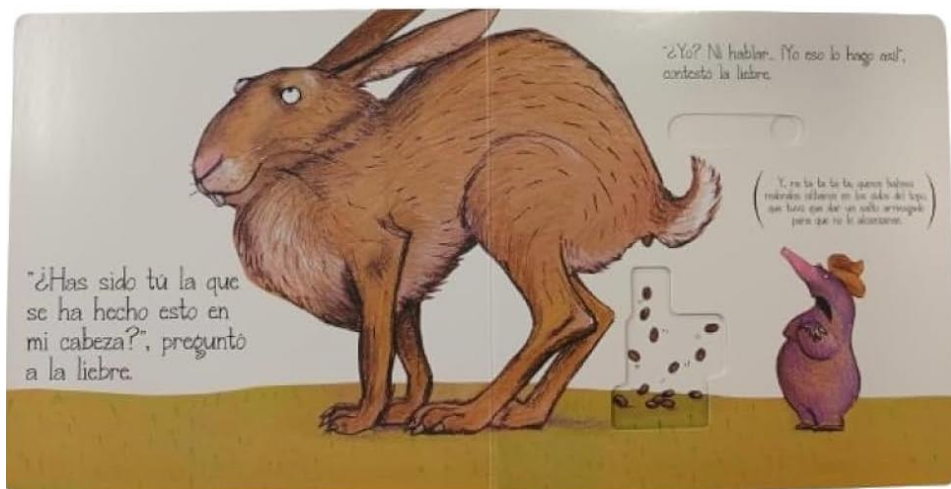


Figura 62

Imagen interior de El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza (Werner Holzwarth y Wolf Erlbruch, 2023)



Para finalizar este apartado, incluimos algunas recomendaciones de editoriales que llevan trabajando en álbumes ilustrados desde hace tiempo y con buen criterio. Además de las tradicionales *Anaya*, *Santillana*, *Bruño*, *SM* o *Edelvives* han surgido pequeñas editoriales especializadas en literatura para jóvenes como *Barbara Fiore*, *Lóquez*, *Kókinos*, *Tándem*, *Corimbo* que apuestan por la edición de textos literarios de gran calidad. *Barbara Fiore Editora*, por ejemplo, tiene unas exigencias muy elevadas para la selección de autores (edita las obras de Shaun Tan, Suzy Lee, Jimmy Liao, entre otros) y editoriales como *Kalandraka*, *Sin pretensiones* o *A buen paso* llevan varios años especializadas en la publicación de álbumes ilustrados.

Y, por supuesto, tampoco han de faltar los álbumes para la diversidad o para la atención a las singularidades, como quiera denominarse: de nuevo, Kalandraka a la que se unen Violeta Infantil y A Fortiori Editorial nos ofrecen textos sobre diversidad familiar, personas con discapacidad sensorial, adopción

Figura 63

Portadas de álbumes para la diversidad



Es muy aconsejable consultar las páginas de todas ellas porque adquirir sus productos es garantía de éxito.

9.4.2.5. Del papel a las pantallas

En un estudio realizado por Ruiz-Domínguez (2014) se expone que el desarrollo de aplicaciones para tabletas y teléfonos inteligentes y de los libros electrónicos de última generación en los que los textos, además de verse enriquecidos con movimiento, interacción y sonido, pueden hacer uso de las prestaciones de los dispositivos, como la geo-localización o la comunicación con los seguidores, están provocando cambios en las formas de leer y de desplazarse por el texto. Pero también están poniendo a disposición de la narrativa infantil y juvenil recursos con los que no se contaba en los libros impresos y están produciendo, por consiguiente, profundas transformaciones en los modos de contar las historias que se han creado para ser leídas en pantalla (Landow, 1995; Cleger, 2012; entre otros). Representan una nueva manera de plantear la construcción de un relato puesto que demandan un rol de lector activo y participativo, que responda a los retos que surgen en las historias y que tome decisiones sobre el comportamiento de los personajes. Es el lector activo de Eco (1981) ya que debe elegir sus trayectos de lectura frente al control del autor tradicional (Pajares, 1997). No se han invertido los roles entre lector y autor, Y aunque autor y

lector porque, aunque el lector toma decisiones, es el autor el que ha creado previamente los caminos de lectura.

En estos entornos digitales, la narrativa se caracteriza por su estructura en red puesto que la linealidad del relato en papel, entendida como una lectura secuenciada y con un orden fijo, se fractura y se genera un texto disperso (Landow, 1995) con una arquitectura abierta, poliédrica, laberíntica y fragmentada (Cleger, 2012). El hipertexto tiene un punto de partida, escogido por el lector, a partir del que va conectado enlaces y vínculos, y la historia se dota de forma y sentido en función de los caminos por los que se desplaza. Los relatos se ven envueltos en términos como narrativa digital, hipertexto electrónico, hipermedia, narrativas transmedia, etc. para definir las formas resultantes de la conexión de un pasaje de discurso verbal con imágenes, mapas, vídeos, diagramas, sonidos, juegos, e incluso, otros soportes (Landow, 1995: 15-16). Incluso, han surgido editoriales digitales como *Dada Company*, *Cream eBooks*, *Next Stage*, *La tortuga Casiopea*, *Minus is Better*, *Arquonauta*, *Itbook*, *Sanoen* o *iLubuc*, entre otras, centradas en la edición de cuentos interactivos para tabletas. Por otra parte, en estos últimos años, se han instaurado reconocimientos internacionales dedicados a las mejores aplicaciones infantiles como KAPi Award for Best Children's Ebook, FutureBook, Innovation Awards o como el premio a la mejor aplicación en la Feria de Literatura Infantil y Juvenil de Bolonia (Italia) 2012.

Los textos clásicos no se han visto privados de esta opción digital. *Caperucita* o *Cenicienta* están disponibles para interactuar con los lectores y lectoras con infinidad de posibilidades que proporcionan las aplicaciones. A la vez que se combinan los diseños de formatos tradicionales con los actuales, se trascienden las limitaciones del texto en papel. En algunas, el audio es el que narra la historia, lo que ayuda a la lectura de los más pequeños; en otras, la aplicación está en varios idiomas; en algunas más podemos hacer desaparecer las letras y construir nuestra propia versión, interactuar con los personajes y decorados, o incluso escoger el orden de las escenas (Ruiz-Domínguez, 2014).

Sin embargo, continúa la autora, el trasvase de álbumes en formato impreso al formato digital no es una tendencia mayoritaria. Cabría esperar que, siendo multimodal, esta transición hubiera sido el resultado natural de soportes que comparten códigos y modos de construir las historias. No obstante, esta reconversión no siempre es factible ya que muchos álbumes impresos, por sus formatos, tipografías, texturas del papel, disposición de texto e imagen, etc. no se verían enriquecidos en un soporte virtual. Solo ocurre cuando las prestaciones tecnológicas relevantes para potenciar los juegos

de interpretaciones entre texto e imagen, la reescritura de textos literarios, las alusiones intertextuales, así como para la narración de textos metaficticiales en los que los personajes cuestionen su existencia, invadan otros niveles narrativos, apelen al lector y pidan su participación.

9.4.3. Las bebetecas, la biblioteca de aula y el rincón de lectura

Las bebetecas son espacios culturales y educativos, generalmente situados en bibliotecas públicas o centros de lectura, destinados a bebés de 0 a 3 años y a sus familias. Su objetivo es fomentar el contacto temprano con los libros y crear experiencias lectoras significativas desde los primeros meses de vida. Se trata de lugares diseñados con materiales adecuados a la edad, como libros de tela, cartón, libros-juego y cuentos sensoriales, acompañados de actividades que implican la lectura compartida, la narración oral y la exploración del entorno. Su finalidad educativa reside en el ayudar al desarrollo cognitivo y lingüístico, ya que la exposición temprana a los libros favorece la adquisición del lenguaje y la comprensión simbólica; establecer un vínculo afectivo, puesto que la lectura compartida entre el bebé y el adulto fortalece el apego y convierte el libro en un objeto de disfrute y facilitar la inclusión social, pues, al estar abiertas a todas las familias, las bebetecas democratizan el acceso a la cultura escrita desde la primera infancia (Aponte Castro, 2006; Ribeiro-Velázquez y Corona-Sánchez, 2025).

Una de nuestras mejores aliadas en la educación literaria del alumnado de cualquier ciclo es la biblioteca (genéricamente), ya que, por un lado, están las bibliotecas escolares, y por otro las públicas. Ambas son fundamentales para incentivar y complementar la lectura en las aulas. La concepción de las bibliotecas ha cambiado sustancialmente durante las últimas décadas y del estereotipo del refugio para lectores solitarios se ha pasado a una institución dinámica que ejerce una labor fundamental en las comunidades. Rosa Piquín (2021) agrupa sus funciones en cuatro: apoyo al desarrollo del currículo (la concepción más tradicional ligada al refuerzo educativo); construcción de la ciudadanía crítica (relacionado con la alfabetización digital e informativa); universalización de la educación de calidad y el éxito educativo (las bibliotecas al servicio del alumnado con riesgo de exclusión); y servicio de la extensión cultural (actividades culturales que surgen de las bibliotecas).

De este modo, las bibliotecas pueden convertirse en el centro neurálgico de los centros escolares y promover una dinamización cultural que no solo atañe a la lectura,

sino que se extienda a otros ámbitos como el visual, el digital, etc. Piquín (2022) y otros autores (Durbán Roca, 2010; Camacho, 2005; Miret et al., 2021; Oliveira Romero, 2022) también aluden a las enormes posibilidades de las bibliotecas en los centros escolares. Desde que toda la escuela o instituto se convierta en biblioteca, repartiendo estratégicamente los fondos y recursos, hasta que constituya el eje vertebrador de los procesos de enseñanza/aprendizaje desde una perspectiva multidimensional.

En el aula de infantil se debe distinguir entre dos espacios que pueden ser compartidos: la biblioteca de aula y el rincón de lectura. Que sean un solo ámbito o dos dependerá de diversos factores.

El primero es el espacio disponible en el aula. Otros factores tendrán que ver con los usos que se den a cada uno de ellos. La biblioteca ideal debería contar con estanterías accesibles para niños y niñas, fondos actualizados y en buen estado, material diverso más allá de los libros (álbumes en su mayoría): folletos, revistas, cómics, etc. (Corredera Díaz y Urbano Domínguez, 2012). En caso de disponer de él, también puede ser un lugar donde situar el ordenador con software variado de carácter educativo, pero también informativo (Correro y Real, 2017). Las portadas de determinados libros, por ejemplo, los relacionados con los contenidos que se están tratando en clase deberían ser visibles y cambiarse periódicamente. Y, sin duda, todos los materiales deberían estar a disposición del alumnado al cual se le debería enseñar a manipularlos. Tener un libro caro y precioso en una estantería fuera del alcance del alumnado es, básicamente, un despropósito. Más que ocultarlo, es fundamental enseñar a leerlo sin provocar daños.

El rincón de lectura es el lugar en el que el alumnado puede leer tranquilamente (Sánchez Mayoral, 2009; Tomàs Guardiola, 2010). Para ello es importante situarlo en el lugar menos ruidoso del aula, con luz natural y cojines o colchonetas cómodas para que el momento de la lectura sea lo más agradable posible.

Figura 64

Imágenes de bibliotecas escolares



No todos los centros cuentan con los recursos necesarios para tener estas bibliotecas ideales. Pero también es cierto que tener en mente cuál debe ser la biblioteca ideal acerca mucho más a su construcción. El ingenio de los y las docentes ha permitido crear bibliotecas en los pasillos y descansillos de los centros, bibliotecas verticales (que no ocupan prácticamente espacio), e incluso bibliotecas aéreas en las que los libros cuelgan de un cordel que atraviesa el aula. Los fondos se consiguen a través de donaciones de familias, de bibliotecas, de fundaciones, etc. También existe la posibilidad de llevar a cabo bibliotecas de aula en las que cada alumno y alumna incorpora un libro a la biblioteca; así ya se puede contar con un pequeño fondo y, por supuesto, libros hechos por los propios niños y niñas. Ninguna de estas iniciativas suplirá la construcción de una biblioteca con los recursos necesarios, pero al menos paliará la ausencia de lecturas en el aula.

Figura 65

Imágenes de rincones de lectura en las aulas



Es necesario conocer los documentos que el MEFPD tiene publicados en su web para conocer el marco en el que hemos de actuar con respecto a las bibliotecas, que no solo cuenta con una Comisión Técnica de Cooperación de Bibliotecas Escolares que elaboran informes anuales, sino también sugerencias de buenas prácticas, entre ellas, con los Objetivos de Desarrollo Sostenible¹⁵⁰:

Figura 66

Marco de referencia para las bibliotecas escolares del MEFPD

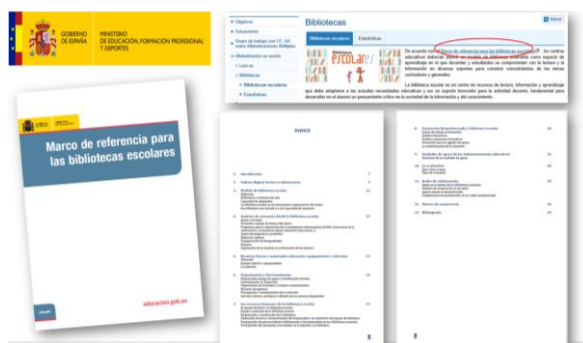
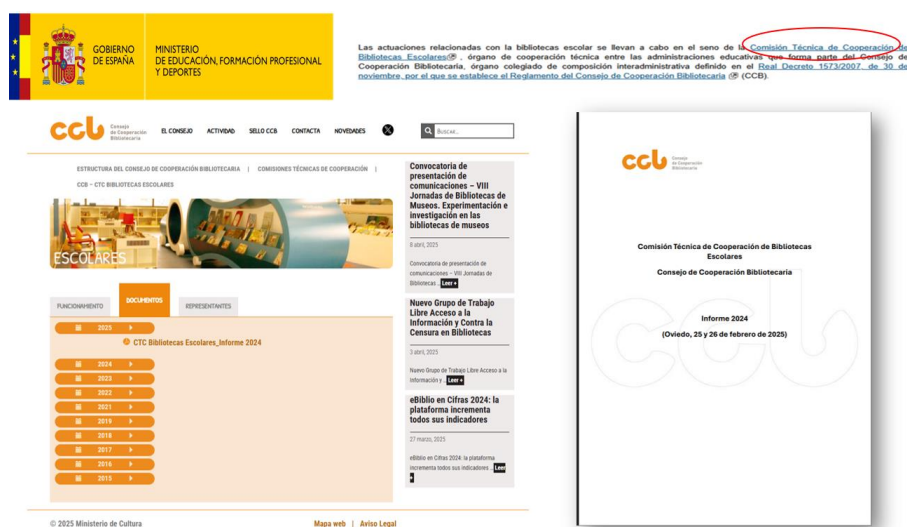


Figura 67

Comisión Técnica de Cooperación de Bibliotecas Escolares del MEFPD



¹⁵⁰ Tristemente, de lo que no se dispone aún es de un Plan Lector para Educación Infantil por parte del MEFPD, como sí lo hay para primaria y secundaria. Por ello, se incluyen algunas vinculadas con esta acción en las tareas de este bloque temático.

Figura 68

Información sobre buenas prácticas bibliotecarias del MEFPD



Figura 69

Síntesis sobre organización y funcionamiento de las bibliotecas

En síntesis...

Barón, Mañá y Vellosillo (2001), aconsejan que para la **organización** de las bibliotecas escolares:

- **Diferenciar espacios:** un rincón de lectura informal, mesas para trabajo colectivo, un lugar para consultas, estanterías bajas que no dificulten visibilidad...
- **Acondicionar y decorar** de forma atractiva, cómoda...
- **Visibilizar la biblioteca** situando una vitrina con últimas novedades cerca de la entrada, tablero con noticias, distribuir folletos por las aulas, calendarios de actividades, novedades...

Lage Fernández (2013), aconsejan que para el **funcionamiento** de las bibliotecas escolares tener en cuenta **préstamos y horarios**:

- **Préstamos:** normas sobre cómo se realiza, quién lo realiza y cuándo lo realiza (comprobar el grado de satisfacción con estas normas).
- **Horarios:** tiempo de apertura dentro y fuera de horario escolar (comprobar también el grado de satisfacción con este horario)

Por último, se dedica un breve espacio a las bibliotecas municipales o de barrio, ya que son un recurso importante tanto para la animación lectora como para la educación literaria. Estas bibliotecas, que también han evolucionado considerablemente desde su antigua consideración de almacenes de libros a dinamizadores culturales, ofrecen diversas opciones para los centros escolares (Merlo, 2006). Es importante hacer visitas periódicas con el alumnado para que conozcan su funcionamiento, obtener el carné de lectores y, por supuesto, participar de las actividades que, tanto de manera autónoma como con la colaboración de los centros se realicen en ellas. La colaboración biblioteca/ escuela resulta enriquecedora para ambas partes, en especial

si las primeras cuentan con secciones infantiles y un calendario de actividades dirigidos a escolares. Completando este triángulo de centro escolar y biblioteca con la participación de las familias, se logrará un avance considerable en la creación del hábito lector.

9.4.4. Función lúdica de la literatura: animación a la lectura

La animación lectora es (o debería ser) un componente básico en la vida de los centros escolares pues la entendemos como el conjunto de recursos y estrategias que facilitan el acercamiento de los niños y niñas a los libros de imaginación y a la literatura oral de un modo lúdico y placentero. No se trata de convertir la lectura en espectáculo, en su sentido más literal, sino de buscar dinámicas que faciliten el acercamiento del alumnado a la lectura de una manera “creativa, lúdica y placentera” (Martín Rogero et al., 1994, p. 20) e iniciar así las bases de la creación de un hábito lector. En Mínguez-López (2012) se hace referencia al difícil equilibrio entre la educación literaria y el hábito lector, pero en educación infantil no es necesaria tal distinción, ya que ambas se hallan imbricadas y resulta difícil diferenciarlas.

Esta animación lectora, en palabras de Colomer, resulta ser una mediación cultural, dado que es una actividad realizada por un adulto, el cual incorpora a las nuevas generaciones al “diálogo cultural de la literatura” (2007, p. 193). En este sentido, Mora Olate y Sánchez Soto (2016) nos recuerdan que el fundamento de la animación lectora se encuentra en la concepción vigostkiana del aprendizaje a partir de la interacción social, donde a la investigación psicolingüística sobre el uso de la lengua escrita y la importancia otorgada a la lectura literaria como elemento culturizador fueron objetos de reflexión que justificaron también la introducción de la literatura infantil en la escuela (Colomer, 1999, p. 201), que, a su vez, ha generado una tensión frente al corpus tradicional de lectura, la formación de hábitos lectores y el acceso a formas complejas de conocimiento cultural que requieren de una mediación educativa (p. 203).

El carácter dialógico que conlleva la animación lectora se produce en un ejercicio de interacción oyente-mediación que, en el terreno educativo, resulta esencial porque “allí se busca la construcción conjunta de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los principales actores: el profesor/a y el estudiante” (Cova, 2014); a través del lenguaje hablado que, a juicio de Cazden (1991), es el medio por el cual se realiza gran parte de la enseñanza, unificando lo cognoscitivo y lo social (1991, p. 12). La

mediación se basa en el lenguaje, convertido a su vez “en un medio de autorregulación y la forma de responder del estudiante frente a las diferentes situaciones dependerá de la cultura pedagógica y valores de los involucrados” (Parra, 2010, p. 122).

En educación infantil, la animación lectora se presenta en forma oral, mediante técnicas, como lectura en voz alta, cuenta cuentos, lectura compartida, teatrillo kamishibai y títeres, entre otras; puede señalarse que su eficacia depende precisamente de su regularidad y articulación con las rutinas escolares. Cuanto más aislada es una actividad de “animación” y más se apoya en el aspecto de simple juego lúdico, menos contribuye a afianzar el esfuerzo necesario para que la lectura forme parte gratificante de la vida de los niños (Colomer, 2007, p. 208). El sustrato oral que transversaliza a dichas técnicas, ofrece ventajas tales como: ampliar el vocabulario, establecer relaciones intertextuales entre las obras leídas y conocidas, llevar a todo el grupo a compartir unas referencias lectoras comunes y hace posible que los niños y niñas disfruten de textos fuera del alcance de sus habilidades lectoras (Colomer, 2007, p. 209).

Figura 70

Ejemplos de soportes para animación lectora



Así pues, toda animación a la lectura, si realmente quiere crear futuros lectores, debe contener una planificación a medio plazo que contemple no solo el placer y la diversión de las y los destinatarios, sino también sus actitudes previas hacia el hecho literario, hacia la lectura, hacia la propia animación. Debe partir de unos objetivos precisos en los que predomine sobre todo el de crear un hábito lector. Como la palabra indica, un hábito conlleva una rutina y la rutina no se crea con acciones puntuales.

En este sentido, la figura del mediador o del docente y su implicación, resulta fundamental. Como afirman McKool y Gespass (2009), “teachers who are readers themselves are more likely to engage in instructional practices that model their own passions for reading [el profesorado que es lector tiene más probabilidades de participar en prácticas de enseñanza que modelen sus propias pasiones por la lectura]” (p. 273). Encabo (2004) señala que en cuanto a los roles que asumen los agentes involucrados en la animación lectora, desde una didáctica crítica, releva la necesidad de que el docente adopte un rol menos autoritario, rompiendo así con el modelo educativo tradicional, ya que se convertirá en un dinamizador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, un animador. A su vez, al alumnado se le confiere un rol activo, ya que deben participar en la construcción de los significados; esto, añade el autor, debe ir acompañado de un “coaprendizaje en interacción social” (p. 314).

Por su parte, Munita (2016) apunta que es necesario fortalecer no solo los hábitos lectores de los y las docentes, sino también el propio sistema en el que trabajan, ya que “the social, institutional, instructional and physical settings in which teachers work have a major impact on their cognitions and practices [los entornos sociales, institucionales, educativos y físicos en los que trabajan los docentes tienen un impacto importante en sus cogniciones y prácticas]” (Borg, 2009, p. 275). Para ello acuña el término *ecosistema mediador* en el sentido de que “para comprender cualquiera de sus partes se precisa una comprensión global del conjunto (o ecosistema) que conforman” (p. 94). Obviamente, no podemos culpabilizar al sistema por no poner en marcha actividades de promoción lectora, pero sí que resulta evidente que es imprescindible una actuación conjunta de las comunidades escolares y también de las instituciones de las que dependen.

En cuanto a los objetivos de la animación lectora, estos no cambian, aunque el público a quien se dirige no sepa aún leer en el sentido estricto del término. Animar a la lectura en educación infantil cuenta, además, con una ventaja pues, en el momento de la lectura compartida, ellos y ellas ya intuyen una experiencia placentera. En esta línea, el objetivo sigue siendo acercar el alumnado a la lectura de una forma creativa, lúdica y placentera, igual a como se haría con cualquier otro público. Esta idea se entrecruza con la educación literaria de manera a veces engañosa. Si la animación lectora trata de acercar los libros como oferta de ocio, la educación literaria trata de ofrecer los rudimentos para que este contacto sea fructífero y nutra la competencia literaria de manera que, paulatinamente, el educando sea capaz de acceder a lecturas más complejas y pueda relacionarlas con otras previas y posteriores. Es cierto que una

buena animación lectora cumple también esta función y es posible iniciar esta capacidad desde la educación infantil, como indica Mínguez (2012).

En la animación lectora se potencia la parte lúdica, y se focaliza en el tiempo de ocio de niños y niñas, mientras en la educación literaria se potencian los conceptos, procedimientos y actitudes que conducirán a estos niños y niñas a una competencia literaria adecuada; no tanto conceptos provenientes de los estudios literarios sino más bien dentro de “el eje formativo entorno a la actividad del lector y los procesos de la recepción” (Mendoza, 2010, p. 58). Pero una conlleva la otra, ya que en educación infantil más que en ninguna otra etapa, el componente lúdico es fundamental, también para la educación literaria.

En todo caso, es perentorio implementar los llamados planes de fomento de la lectura como instrumento fundamental para la animación lectora y hacerlo desde la educación infantil. Estos planes, obligatorios en algunos países como España, son una subprogramación en la programación general en los que se busca generar dinámicas de promoción de la lectura teniendo en cuenta tanto el alumnado, como el profesorado, las familias, las bibliotecas y el centro escolar en su totalidad (Pascual Díez, 2012; Lluch, 2012). Establecer unos objetivos, y actividades que los vehiculen, es uno de los pilares de la educación, y la promoción lectora no es una excepción. En todo caso, hay que enfatizar aquí que los planes de fomento lector deben ser creados desde y para los centros, siempre teniendo en cuenta el contexto para no caer en el problema que apunta Álvarez (2019): “Los planes lectores han sido impuestos desde un modelo eurocéntrico y dentro de una lógica política que no permite al docente la reflexión y análisis sobre la lectura” (p. 76).

No se cuenta aún con investigaciones sólidas sobre el impacto de la animación a la lectura, y se entiende que se corre el riesgo de caer en la banalización. Sin embargo, es cierto, y de alguna manera tautológico, que trabajar para crear un hábito lector dará siempre mejores frutos que no hacerlo.

Partiendo de estas premisas, ¿qué objetivos pretendemos en la educación infantil cuando trabajamos la animación a la lectura? Pues vayan estos a modo de ejemplo:

- Disfrutar con la lectura y narración/recitación de textos
- Desarrollar el hábito lector
- Descubrir la diversidad de los libros y sus posibilidades lúdicas, estéticas, expresivas, recreadoras, creativas, etc.
- Aprender con la lectura: vivenciar otros mundos y realidades.

- Afianzar el proceso de madurez en todas las dimensiones personales (cognitivas, sociales, emocionales).
- Fomentar la sensibilidad, la afectividad y el gusto estético.
- Transmitir valores positivos (solidaridad, respeto, empatía)
- Compartir las experiencias lectoras y tener la oportunidad de transmitir sus sentimientos.
- Difundir la literatura oral y escrita en las diversas lenguas del Estado Español en todas las comunidades para establecer redes y fomentar la competencia plurilingüe.

En opinión de Mata (2008) todos estos objetivos son importantes en el marco de la promesa que la animación lectora ha supuesto históricamente: un instrumento de transformación social que ha de desear poner término a la exclusión de muchos ciudadanos a las artes y las ciencias, y hacer que sus formas de vida y sueños se manifiesten y reconozcan.

A modo de ejemplo, exponemos en las siguientes figuras, algunas técnicas de animación a la lectura que pueden realizarse en educación infantil, además de las ya mencionadas:

Figura 71

Técnicas de animación lectora de Gassol y Aránega (2000)¹⁵¹



¹⁵¹ Gasol, A. y Aránega, M. (2000). Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora. Edebé.

Figura 72

Técnicas de animación lectora de Montserrat Sarto (1985)¹⁵²



9.4.5. El cuentacuentos y la narración con libro

La narración oral o cuentacuentos es el relato de una historia literaria por medio del uso del lenguaje paraverbal. Es comunicar y expresar, por medio de la palabra, la voz y el gesto vivo, cuentos y otros géneros imaginarios. Puede proceder de alguna narración escrita por algún autor, o de reflexiones y experiencias personales, como también podría provenir de una historia escuchada con anterioridad, pero adaptada por quien la narra (Mato, 1995), es decir, casi siempre se hace en primera persona o, al menos, el narrador es testigo de la historia. Asimismo, no siempre es función del docente: puede ser un familiar o un profesional. De hecho, existe una Red Internacional de Cuentacuentos (<https://www.cuentacuentos.eu/>).

Beuchat (2006) señala que narrar cuentos es un arte, o puede ser visto como una ciencia, existe en todas las culturas y narrar es algo que comparten todos los seres humanos en cualquier tiempo y en cualquier lugar. Además, se usa para enseñar, educar, motivar, para registrar eventos históricos y transmitir cultura.

Al narrar un cuento se hace relevante tanto quien cuenta la historia o el cuento, como quien escucha. Tanto receptor como emisor son fundamentales, ya que el primero debe lograr motivar y transmitir con emoción y con arte los cuentos a través de sus

¹⁵² Sarto, Montserrat (1985). *La Animación a la lectura: para hacer a un niño lector*. S.M.

gestos y palabras. Y el oyente es quien tiene la otra parte en el cuentacuentos pues debe recrear en su mente aquello que va escuchando, se crea un vínculo. Para Lavilla (2012) el cuento es la magia, pero el cuentacuentos, quien narra es el mago y es quien realiza los encantamientos, porque logra hacer que quienes escuchan conecten con su imaginación.

En esa misma línea Buenaventura (2010) plantea que en el momento que nace un cuento es cuando se invierten los roles del cerebro y corazón, pasando a ser el último el encargado de pensar. Por consiguiente, Beuchat (2006) plantea que no es lo mismo narrar un cuento que leer en voz alta. Cuando se lee una historia en voz alta es preciso que se diga cada palabra, cuando se narra una historia es necesario centrarse en quien cuenta la historia en este caso el cuentacuentos y la audiencia, ya quien cuenta tiene una libertad distinta, puede usar los gestos, sus movimientos y puede a su vez comunicarse con quienes escuchan, los hace parte de la historia. Así mismo, Volosky (1995) señala que la narración oral, siempre estuvo vinculada a la transmisión de la tradición de los pueblos.

El primer beneficio que se identifica a través del cuentacuentos, es que los espectadores desarrollan su capacidad de escuchar, lo cual puede ir variando según el tipo de historia. De esa forma, quienes son espectadores desarrollan una escucha activa analítica, reflexiva, creativa y apreciativa de lo que se está contando (comprensión auditiva), además de desarrollar la capacidad de retener la atención por un tiempo prolongado. No se puede dejar de lado que el cuentacuentos aporta en la imaginación y en la comprensión tanto de textos como del mundo. Padovani (2014) agrega que cuando se realiza la actividad de cuentacuentos en la escuela, los estudiantes a temprana edad conocen los textos escritos a través de la oralidad y se adaptan a ellos, lo cual, además de hacerlos viajar con la imaginación, estimula la curiosidad por nuevos saberes.

La narración en vivo entretiene a los estudiantes, despierta sus emociones, les enseña a la asociación de ideas y la comprensión de las mismas, educa su capacidad de concentración, les aporta experiencias, los hace reflexionar y les permite gozar la magia del folclore, incorporando valores inalienables a su educación (Puentes de Oyernart, 2003).

Por tanto, Beuchat (2006), plantea que al contar cuentos desde temprana edad se adquieren innumerables beneficios:

- Desarrollan su capacidad de escuchar

- Expande significativamente el lenguaje
- Desarrolla la imaginación
- Prepara para la escritura
- Fomenta el gusto por leer y por los libros
- Se familiarizan con elementos propios de la narrativa
- Desarrolla ampliamente el pensamiento
- Desarrollan conductas sociales y afectivas importantes
- Desarrolla el placer y la recreación

Se comprende que cuando niñas y niños escuchan o se convierten en cuentacuentos, se potencian sus competencias y habilidades de expresión oral, sus tonos de voz, la gestualidad, su postura corporal, pero además el cómo comprender la historia que se cuenta, se practican a su vez objetivos transversales, por tanto, deben escuchar con respeto, es importante trabajar también con los objetivos escolares, pues permiten estar atentos a qué queremos desarrollar en nuestros estudiantes.

Por último, serían necesarios algunos consejos para las lecturas compartidas:

Figura 73

Condiciones ambientales para las lecturas compartidas



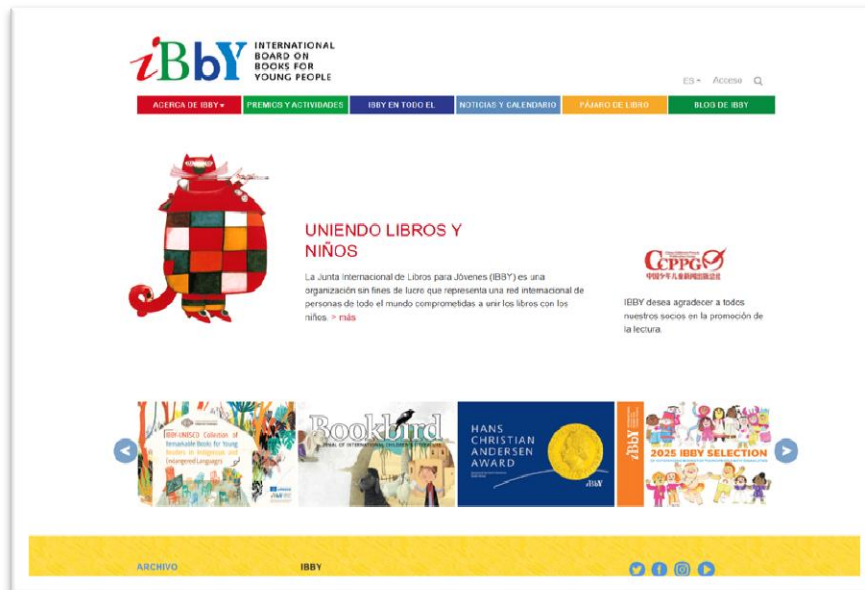
9.4.6. Catálogos en el ciberespacio: la aportación del mundo digital al hábito lector

Existen multitud de catálogos, sitios web, etc. para estar al día con la producción de literatura infantil, dada la demanda social de información. A continuación, se muestran algunos portales interesantes, sin ánimo de lucro, donde descubrir el mundo literario que se pone al alcance del público, sin menoscabo del papel impreso, sino como acciones totalmente complementarias (reservamos para el Seminario 4 el portal Leer.es del MEFPyD; CEPLI; la FGSR, la BNE y la Biblioteca Virtual Cervantes).

- *Organización Internacional para el Libro Juvenil (International Board on Books for Young People)(IBBY)*, a la que se accede en www.ibby.org. Se trata de un colectivo formado por asociaciones y personas de todo el mundo con el fin de favorecer el encuentro entre los libros y la infancia. Aunque su origen, que data de 1953, es suizo y su sede sigue siendo Basilea, más de sesenta secciones nacionales constituyen la organización, donde además tienes cabida como miembros individuales otras personas en cuyo país no existen tales secciones. Sus socios se relacionan con el libro infantil y juvenil de diferentes formas, puedes ser autores, ilustradores, traductores, editores, críticos, profesores, estudiantes universitarios, bibliotecarios, libreros, familias o asistentes sociales. IBBY organiza diferentes actividades (congresos, exposiciones itinerantes, premios como el *Premio Hans Christian Andersen* para autores e ilustradores o el *Premio IBBY-Asahi de Promoción de Lectura*), además de editar la revista *Bookbird: Revista de literatura infantil internacional*. IBBY, además, cuenta con un fondo de documentación para niños y niñas de capacidades diversas.

Figura 74

Página principal de IBBY



- Organización española para el Libro Infantil y Juvenil (OEPLI), cuya página es www.oepi.org. Es la sección española de IBBY. Como en el resto de países miembros, su labor es importante en la realización y coordinación de actividades de promoción del libro infantil y de la lectura en el ámbito del estado español a través de cuatro secciones territoriales que abarcan la lengua española, catalana, gallega y vasca. Entre sus actividades se encuentra el Premio Lazarillo para la creación literaria y para la ilustración, organización de salones del libro infantil y juvenil, exposiciones

Figura 75

Página principal de OEPLI



- *La caja de las palabras mágicas*, www.cajamagica.net, es un portal creado bajo la iniciativa de un grupo de trabajo del Centro de Recursos y Profesores de Málaga y coordinado por Carmen Ramos, profesora de Lengua y Literatura y autora de libros infantiles y juveniles. Nace como fruto de una labor de investigación de docentes para difundir estrategias de animación a la lectura, con lo que se plantea en forma de juego.

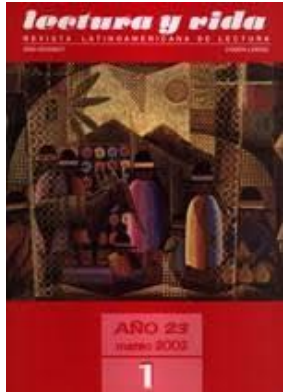
Figura 76

Página principal de La caja de las palabras mágicas



9.4.7. La hemeroteca

No podemos obviar el importante papel que realizan las revistas especializadas en LIJ que continúan publicando experiencias docentes y didácticas y, precisamente por ello, no se sitúan en las principales bases de datos. Sin menoscabo de las que se ubican en los primeros cuartiles, queremos reivindicar su relevancia puesto que creemos en su utilidad para los futuros maestros y maestras. Todas ellas disponen de páginas web donde localizar sus hemerotecas y, en su mayoría, consultar los artículos que más interesen:



9.4.8. ¿Y la competencia plurilingüe y pluricultural?

En el transcurso de la asignatura, tal y como prescribe la LOMLOE, se ha incorporado el tratamiento de la competencia plurilingüe, en un afán por mentalizar a nuestros estudiantes por visibilizar las lenguas del aula y la procedencia cultural de los niños y niñas que compondrán el grupo-clase y no dejar esta responsabilidad solo a las sesiones de lenguas extranjeras.

Explicamos el enfoque que se le daría a esta competencia en un apartado anterior de este proyecto, por lo que no reiteramos esas explicaciones. Nos detendremos en las sugerencias que se proporcionan desde la educación literaria.

Figura 77

Estrategias para el nivel de comprensión literal



Respecto a la estrategia de “Rutinas en diferentes idiomas” conviene rotular los rincones más importantes o fijos, como el de la biblioteca de aula o el “rincón de lectura” y aprovisionar con libros y revistas en varios idiomas, sobre todo, los que están presentes en la clase. Son idóneos los diccionarios infantiles bilingües ilustrados y los álbumes ilustrados, tanto de ficción como de no ficción, en varios idiomas, dado que el lenguaje de las ilustraciones favorecerá la comprensión lectora.

De forma paralela, la hora del cuento, establecida como rutina del día que viene acompañada con la asamblea o debate posterior, es un momento muy propicio para conversar sobre temas que sensibilicen hacia el plurilingüismo y el pluralismo cultural para mostrar realidades diversas ajenas, pero, a la vez, cercanas, así como establecer sinergias entre culturas. Existen libros que presentan el tema de que no todos somos iguales y que cada uno tiene sus peculiaridades físicas que lo hace único (por ejemplo, *Por cuatro esquinitas de nada* (2004) de Jérôme Ruillier; *Elmer* (2006) de David McKee, *El color de tu piel* (2021) de Desirée Acevedo y Silvia Álvarez) o aquellos que evidencian la riqueza del mestizaje, como en *El cerdito azul* (2007) de Nora Hilb. Aunque, también son igual de válidos aquellos que tratan temáticas que pueden enfocarse desde la diversidad cultural, como el respeto por la convivencia en *Sopa de calabaza* (1998) de Helen Cooper; los remedios, desde distintas culturas, para combatir los miedos infantiles en *Tragasueños* (2006) de Michael Ende y Annegert Fuchshuber; las costumbres gastronómicas en *El sapo que no quería comer* (1998) de Martha Sastrías; las diversas formas de mostrar cariño en *Un beso para osito* (2019)

de Else Holmelund Minarik y Maurice Sendak; o las costumbres ancestrales en *Abuelo Tejón, ¿tú sabes hacerlo?* (2000) de Eve Bunting y LeUyen Pham.

La lengua de signos, que cuenta con estructura, gramática y vocabulario propios, se contempla también en el desarrollo de la competencia plurilingüe. Sería interesante invitar a alguien que la conozca pero, de no ser así, es posible utilizar la Inteligencia Artificial para signar cuentos, en este caso, con la aplicación *StorySing* que permite situar el dispositivo donde se descargue sobre las palabras del cuento, de forma que un avatar llamado *Star*, se encarga de traducirlas a la lengua de signos.

La estrategia denominada “Palabra del día” se centra en despertar la curiosidad y familiarizar a los niños y niñas con palabras nuevas de manera lúdica, visual y sensorial. En estas edades, no buscamos que memoricen significados ni escriban términos complejos, sino que vivan la experiencia de descubrir palabras sorprendentes de otras lenguas y que se diviertan explorándolas.

El libro *Lost in Translation*, de Ella Frances Sanders, es un recurso perfecto: cada día se puede presentar una palabra curiosa, acompañada de su imagen, explicando de manera sencilla qué significa y en qué contexto se usa. Por ejemplo, la palabra japonesa *komorebi* (la luz del sol filtrándose entre los árboles) puede mostrarse con una ilustración y asociarse a una pequeña experiencia directa: salir al patio y buscar ese efecto de luz bajo los árboles. El libro, además, va acompañado de un párrafo que trata de explicar el contexto de la palabra, con lo que podría emularse este ejercicio para una mejor comprensión lectora y que, incluso, puede resultar ser la pista para adivinar el significado de ese término, si antes hemos tomado la precaución de ocultar la solución.

Un paso enriquecedor es pedir a los niños y niñas que traigan palabras de sus casas, sobre todo si en sus familias se hablan otras lenguas. Pueden compartir palabras cariñosas, nombres de objetos cotidianos o palabras que les gusten por su sonido. Estas palabras se pueden colocar en un mural visual (con pictogramas o fotos) que crezca día a día: “Nuestro muro de palabras del mundo”.

Además, se pueden diseñar juegos adaptados a su edad, como:

- Un panel de imágenes donde el niño asocia la palabra con la ilustración correcta.
- Breves poemas o canciones que incluyan la palabra del día.
- Pequeñas dramatizaciones o gestos asociados al significado.

La clave es que estas palabras se conviertan en pequeñas semillas de emoción, asombro y juego, reforzando que aprender otras lenguas es algo cercano, divertido y lleno de sentido para ellos pues evocan historias que pueden ser relatadas o expresadas.

La tercera estrategia, denominada “Los nombres de los compañeros/as”, viene dada por los nombres de los niños y niñas de clase que, en educación infantil, son mucho más que palabras: son símbolos de identidad, afecto y pertenencia. Cada vez que se pronuncia el nombre de un niño o niña en clase, no solo se le reconoce individualmente, sino que se refuerza su lugar en el grupo. Por eso, trabajar con los nombres como estrategia para fomentar la competencia plurilingüe es especialmente poderoso en esta etapa, donde lo emocional y lo simbólico tienen un enorme peso.

Desde el principio de curso —o cuando hay una nueva incorporación— se puede pedir a las familias que completen una pequeña ficha donde indiquen el nombre completo del niño o niña, su pronunciación correcta (en caso de que tenga particularidades), el idioma o cultura de origen (árabe, bereber, ruso, francés, tamazight, etc.) y, si es posible, la historia detrás de ese nombre: por qué lo eligieron, qué significa, si recuerda a alguien especial

Con la información recogida, se puede elaborar un Libro de los nombres de la clase, donde cada página esté dedicada a un niño o niña, incluyendo su nombre escrito, su sonido correcto, algún dibujo representativo y, si es posible, la palabra escrita en la lengua original. Este libro puede consultarse en momentos de asamblea, lectura compartida o en rincones específicos del aula, permitiendo a los niños explorar de forma visual, oral y emocional la riqueza de las lenguas presentes en su entorno.

Además, se pueden reforzar estas dinámicas incluyendo canciones, juegos y cuentos que incorporen nombres en distintos idiomas, o inventando pequeñas historias alrededor de los nombres del grupo. De este modo, se siembra en los más pequeños una sensibilidad especial hacia la diversidad lingüística: se les enseña que cada nombre es único, que cada palabra encierra un mundo y que, al compartirlas, todos crecemos juntos.

Figura 78

Estrategias para el nivel de comprensión inferencial o interpretativo



Para la estrategia sobre “Canciones”, al formar parte habitual de la jornada, puede ser un recurso relevante para fomentar la comprensión lectora en el desarrollo de la competencia plurilingüe. Una forma de hacerlo sería con la proyección de vídeos (vídeos clips) que muestren imágenes representativas de las letras de dichas canciones, en distintas lenguas, e intentar focalizar la atención hacia la comprensión de dichas letras (en el canal de Youtube o en Pinterest podemos encontrar muchas). Es aconsejable iniciar la sesión con un anticipo del contenido que se va a escuchar, el vocabulario clave que deberán conocer, los personajes que van a participar. Una vez hecho el visionado, se pueden realizar preguntas acerca de lo que ha aparecido en las imágenes y sobre ese vocabulario clave para intentar que puedan inferir su significado. El último paso será aprender la canción y cantarla todos juntos.

Otra forma de utilizar la música, para alcanzar el objetivo que nos proponemos, es invitar a las familias a participar en clase enseñando canciones infantiles de distintas culturas y en diferentes idiomas. Asimismo, las nanas, las canciones de echar a suertes o vinculadas a juegos son otros ejemplos muy adecuados a estas edades, puesto que el acompañamiento de gestos facilita el aprendizaje y la comprensión.

Pueden ser también útiles las sintonías de las series de dibujos animados o de películas infantiles ya conocidas por los pequeños y las pequeñas, habida cuenta de que ya les resultan familiares en su propia lengua y ahora pueden ser comprendidas en otras distintas. En todos estos casos es importante la planificación de actividades antes, durante y después de las audiciones para conseguir la comprensión que se requiere. Una variante de este planteamiento puede hacerse con la aplicación <https://es.lyricstraining.com/> y, ayudados por ChatGPT, donde podemos pedir la letra

de alguna de estas canciones en los idiomas que queramos para llevarlos a dicha aplicación: el resultado será una melodía conocida plurilingüe.

Respecto a “Películas, vídeos y anuncios”, ya hemos visto que, en educación infantil, los textos multimodales son un recurso poderoso para despertar la curiosidad, la imaginación y la sensibilidad hacia otras lenguas y culturas. En estas edades, los niños y niñas aprenden principalmente a través de los sentidos, por lo que materiales como carteles de películas, tráilers y anuncios visuales ofrecen estímulos que captan su atención de manera natural, permitiéndoles empezar a percibir la diversidad lingüística a su alrededor.

Una primera propuesta consiste en mostrar carteles de películas conocidos — como los de Disney o Pixar— en distintos idiomas, disponibles en páginas como elseptimoarte.net. Los carteles presentan imágenes llamativas, títulos reconocibles y frases breves que los niños pueden intentar “descifrar” apoyándose en lo visual: ¿qué película es?, ¿qué palabras se parecen al español?, ¿qué letras son distintas?, ¿cómo se pronuncia el título? Aquí no buscamos traducciones exactas, sino familiarización, juego y descubrimiento.

Para enriquecer la experiencia, se pueden proyectar tráilers de estas películas. Aunque duren apenas dos minutos, ofrecen escenas impactantes, música y diálogos que permiten trabajar la escucha atenta y reconocer palabras, expresiones o tonos, incluso en lenguas que no conocen. Los niños pueden, por ejemplo, identificar si un personaje está alegre o enfadado, si algo es divertido o misterioso, o repetir palabras que suenan curiosas o pegadizas.

Los anuncios visuales —etiquetas, señales, letreros— son otro campo fértil. Podemos recopilar ejemplos reales (de productos, ropa, señales urbanas) en distintas lenguas y usarlos en clase como pequeñas pistas que los niños intentan interpretar: ¿qué significa este dibujo?, ¿qué palabra lo acompaña?, ¿qué lengua es? Para fortalecer el vínculo con las familias, se les puede pedir que aporten palabras de su lengua materna que sean importantes o bonitas, ayudando a escribirlas en tarjetas decoradas que luego se colocan en un mural multilingüe. Este mural, que crece a lo largo del curso, se convierte en un referente vivo de la riqueza lingüística del aula.

Incluso podemos diseñar juegos sencillos: ordenar carteles en una maqueta de casa, emparejar pictogramas con palabras, inventar historias a partir de una palabra extraña. La clave está en mantener el enfoque lúdico, emocional y participativo, dejando que cada niño descubra que las lenguas son ventanas llenas de sonidos, colores y

significados, y que todas ellas tienen un lugar especial en su mundo. Así, desde las primeras edades, sembramos respeto, curiosidad y alegría por convivir entre lenguas y culturas diversas.

Para la estrategia de “Juegos de rol y simulaciones lingüísticas” el aula es un pequeño escenario donde los alumnos juegan a ser otros: médicos, tenderos, pilotos, padres, maestras, exploradores. A través del juego simbólico, no solo se divierten, sino que exploran emociones, aprenden normas sociales, experimentan con el lenguaje y despiertan su empatía. Por eso, introducir juegos de rol y simulaciones lingüísticas en estas primeras etapas es una oportunidad magnífica para acercarlos de manera natural a otras lenguas.

Imaginemos un rincón del aula convertido en una tiendita. Los alumnos, emocionados, se turnan entre vender frutas, colocar productos en las estanterías y atender a los clientes, en medio de conversaciones y juegos dramáticos. Sobre cada producto, etiquetas que no solo dicen “manzana”, sino también apple, ponme Uno de los pequeños, que hace de dependiente, sonrío orgulloso al entregar una naranja mientras dice “merci”, y su compañero responde “thank you” al marcharse. En ese momento, aunque no lo sepan, los niños están descubriendo que las palabras cambian según la lengua, y que comunicarse es mucho más que hablar: es mirar, escuchar, imitar, compartir

La clase puede transformarse también en un hospital de palabras, donde los alumnos juegan a curar muñecos, señalando partes del cuerpo mientras aprenden a decir cabeza, head, la tête. O quizá, con pasaportes ficticios en la mano, atraviesen un control improvisado en el rincón del aeropuerto, mostrando su “billete” y saludando en diferentes lenguas al pasar: hello, bonjour, marhaban.

Las familias juegan aquí un papel esencial. Pueden aportar palabras o expresiones de su lengua materna, grabar pequeños audios, ayudar a escribir carteles, e incluso participar en los juegos, explicando cuándo y cómo se usan esas palabras. Esto refuerza no solo el aprendizaje lingüístico, sino la inclusión y el respeto, mostrando a los niños que todas las lenguas tienen un lugar en su aula y en su mundo.

Mientras tanto, el aula se llena de ayudas visuales: murales con pictogramas, tarjetas de palabras, fotos que los alumnos consultan cuando quieren recordar cómo decir algo en otro idioma. Poco a poco, sin presiones, con alegría, los juegos de rol se convierten en un laboratorio vivo donde cada niño aprende que las lenguas no son barreras, sino puentes que les permiten explorar, jugar y crecer junto a los demás.

Figura 79

Estrategias para el nivel de comprensión crítico



Respecto a la estrategia de “La maleta de las lenguas y las historias”, imaginemos que un día la maestra entra emocionada, mostrando una vieja maleta que, según cuenta, ha encontrado en la playa, flotando a la deriva. Junto a la maleta, hay una botella con un mensaje enrollado dentro. Los niños se acercan, expectantes, y la maestra procede a leerlo en voz alta: Skrat, un pequeño explorador del planeta Makemake, les cuenta que ha recogido palabras y objetos de la Tierra, pero no sabe para qué sirven ni qué significan. Les pide ayuda para entender mejor a los humanos antes de su gran visita.

Al abrir la maleta, los alumnos encuentran palabras en diferentes lenguas — “bienvenido”, welcome, bonjour, shukran—, escritas en tarjetas de colores, junto con objetos curiosos como sombreros de distintas culturas, abanicos, muñecos tradicionales o pequeños instrumentos musicales. El reto está lanzado: los niños deberán averiguar qué significan esas palabras y para qué se usan esos objetos, para poder grabar una explicación que enviarle a Skrat.

A partir de aquí, comienza un proceso colectivo de indagación. La maestra guía al grupo: observan, comentan, comparan, se preguntan entre ellos. Quizá recuerdan haber escuchado esas palabras en casa, en dibujos animados, en cuentos, o las familias aportan pistas. Las explicaciones se enriquecen aún más si las familias se implican directamente, trayendo objetos, contando historias o enseñando palabras de su lengua materna. En algunos casos, las familias acuden al aula para compartir saludos, mostrar juegos, narrar cuentos breves o enseñar canciones.

La maleta se convierte así en un tesoro compartido que viaja también a los hogares: cada semana, un niño la lleva a su casa, explora con su familia los objetos y palabras, y recoge en un cuaderno viajero sus descubrimientos y emociones. Cuando vuelve al aula, comparte con los compañeros lo aprendido y las historias que ha conseguido.

En definitiva, esta maleta viajera no es solo un juego; es un puente entre escuela y familia, una ventana abierta a la diversidad cultural que habita en el aula y un medio para enseñar a los niños que cada lengua, cada objeto, cada historia encierra una manera especial de mirar el mundo.

La actividad de la biografía lingüística puede plantearse como un juego de descubrimiento y conexión emocional, partiendo siempre de lo cercano: su familia, su casa, sus juegos, sus amigos.

Para la “Biografía literaria”, el/la docente puede empezar contándoles su propia historia: “Cuando era pequeña, en mi casa hablábamos español, pero mi abuela me cantaba canciones en gallego porque ella era de Galicia. Después, cuando fui al colegio, aprendí palabras en inglés, y cuando conocí a una amiga marroquí, aprendí a decir shukran, que significa gracias.” Los niños escuchan con atención, reconociendo que incluso los adultos tienen una historia lingüística que contar.

Luego, los alumnos son invitados a compartir, con ayuda de sus familias, las lenguas que forman parte de su vida. ¿En qué lengua les cantan las nanas? ¿Han escuchado a alguien en casa hablar otro idioma? ¿Tienen palabras especiales que usan con sus abuelos, con sus primos, con sus amigos? Como aún no escriben, lo expresan a través de dibujos: pueden representar a las personas que les enseñan esas palabras, ilustrar la bandera del país donde se habla esa lengua, dibujar objetos o situaciones relacionadas (por ejemplo, un plato típico que acompaña una palabra).

Las familias también pueden participar enviando a clase palabras, canciones, retahílas o frases significativas en su lengua materna. Después, entre todos, se elabora un gran mural llamado “Las biografías de nuestra clase”, donde se colocan los dibujos, las palabras y las expresiones recogidas, visibilizando la riqueza lingüística del grupo.

Esta actividad, sencilla pero cargada de significado, ayuda a los niños a comprender que todos somos un pequeño mosaico de sonidos y palabras, y que las lenguas forman parte de nuestra identidad y nuestra historia, desde que somos muy pequeños.

“Los mitos, leyendas y personajes” son un motor natural de curiosidad, fantasía y emoción. Las brujas, las hadas, los monstruos, los héroes y los villanos llenan los

cuentos, los juegos y las conversaciones, creando un terreno fértil para trabajar la competencia plurilingüe de forma lúdica y significativa.

El/la docente puede preparar un rincón especial en el aula: decorarlo con fotos evocadoras como las de Soportújar (Granada), famoso por sus historias de brujas, añadir calderos de juguete, sombreros puntiagudos, capas de colores, piedritas mágicas, amuletos, muñecos de personajes misteriosos. Entonces, un día, reúne al grupo y les dice: “¿Sabíais que en Italia vive la Befana, una anciana que reparte regalos? ¿Y que en Marruecos muchos niños conocen a Aisha Kandisha, que vive cerca del agua? ¿O que en Ucrania hablan del Dido Moro, que asusta a los pequeños que no hacen caso?”.

A partir de ahí, las familias son invitadas a colaborar, enviando pequeños relatos, cuentos, retahílas, canciones o palabras mágicas de su cultura de origen. Por ejemplo, una madre bereber puede enseñar a decir azul (hola, en tamazight), una familia polaca puede compartir *dzień dobry* (buenos días), o una familia china puede enseñar el saludo *nǐ hǎo*. Los niños y niñas escuchan, repiten, asocian los sonidos a gestos o imágenes, y los integran en sus juegos simbólicos.

Como actividad creativa, se puede proponer que cada uno invente su propio personaje mágico: elegir su nombre, decidir de qué país viene, qué poder tiene, qué palabra mágica usa (real o inventada). Cada uno dibuja su personaje, prepara una pequeña historia y la comparte con sus compañeros, mostrando alguna palabra o gesto especial en la lengua que haya elegido.

Así, los mitos y leyendas no solo alimentan la imaginación, sino que abren la puerta a la diversidad lingüística, permitiendo que los niños y niñas descubran desde pequeños que cada lengua encierra historias, valores y maneras distintas —y valiosas— de entender el mundo.

Como puede verse, más que nunca en esta competencia, es necesaria la alianza con la familia que ayudará con sus conocimientos, experiencias e información.

Figura 80

Experiencias con la familia

Experiencias con la familia



9.4.9. ¿Y la utilización de la Inteligencia Artificial?

La inteligencia artificial se ha convertido en una realidad vital presente. Conforme la opinión pública y las investigaciones avanzan en el estudio de su interacción con las personas, también crecen las incertidumbres, recelos y dudas que despierta en el ámbito educativo. Sin embargo, paralelamente, emergen numerosas oportunidades que invitan a replantear sus posibilidades en dicho contexto. En la actualidad, los retos de la educación del futuro, junto con las nuevas pedagogías, el metaverso, la inteligencia artificial (IA) y otras tecnologías aplicadas al ámbito académico, plantean múltiples desafíos y oportunidades en la educación superior. Como señala Alcántara (2023), aunque los primeros indicios de la IA surgieron en la segunda mitad del siglo XX, el debate sobre sus implicaciones no irrumpió con fuerza hasta finales de 2022.

Nos encontramos en un punto de inflexión en el que la educación atraviesa transformaciones sin precedentes. Tras la pandemia global, la forma de enseñar, aprender y evaluar se ha visto profundamente alterada, al igual que el papel de las tecnologías emergentes que, bajo el paraguas de la inteligencia artificial, condicionan y, al mismo tiempo, impulsan el tránsito hacia una educación más inclusiva y transformadora.

Diversos estudios han destacado la relevancia y el impacto de la IA en el contexto universitario, considerándola una oportunidad para potenciar el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades del alumnado (Alcántara, 2023; Rama, 2023; Sánchez & Carbajal, 2023). Asimismo, se la concibe como un eje fundamental que permite al estudiante visualizar, regular y autodirigir su proceso, detectar errores, reelaborar

estrategias y tomar decisiones sobre su propio aprendizaje (Ayuso-Del Puerto & Gutiérrez-Esteban, 2022).

En los últimos años, la IA ha adquirido una gran relevancia. Tal como apunta De la Cruz (2023), su integración de manera ética y reflexiva puede derivar en innovaciones de gran alcance para el sistema educativo universitario. En particular, en la formación superior, la IA se presenta como una herramienta prometedora que posibilita la personalización de los procesos formativos y favorece el aprendizaje a lo largo de la vida.

Ciertamente, como recuerda De Amo (2024), además de los beneficios de emplear herramientas de la IA en gestión educativa y en tutorías inteligentes para los estudiantes, ofrece recursos enmarcados en la competencia lectora (reconocimiento de la estructura textual, habilidades de inferencia, vocabulario y comprensión de palabras, fluidez en la lectura, evaluación y retroalimentación, acceso a lecturas variadas, atención a la diversidad y composición escrita, por ejemplo). No obstante, se ha detectado falta de precisión y fiabilidad en muchos de los resultados que generan, errores predictivos e interpretativos, inexactitudes, insuficiencia e, incluso, sesgos (por razones de género, etnia o cultura). Por tanto, y aunque seamos muy cautelosos, somos partidarios de no dar la espalda a las herramientas de la IA en la clase de DLLEI2, al igual que, en su momento se pudiera recelar de la ventana sin fin de internet, y se acordó dotar, a nuestros estudiantes, de parámetros que orientaran la selección de su información, también en estos momentos debemos operar de forma similar con el mundo de la Inteligencia Artificial. El sistema educativo en general, y el universitario en particular, debe asumir este reto y visibilizarlo en el aula, dado que en la esfera individual del alumnado ya está instalado y se utiliza, en muchas ocasiones, sin rigor ninguno.

En un estudio reciente¹⁵³ en el que ha participado la candidata, con 644 sujetos, se ha detectado que el ChatGPT es el recurso más conocido y utilizado y, precisamente por ello, se ha de valorar su efectividad en clase, a la par que se descubren otras herramientas. En este sentido se implementan tanto la Tarea 7 como la plantilla de evaluación (Figura 41). De forma paralela, se presentan las sugeridas por el Centro de Producción de Recursos para la Universidad Digital de la UGR (CEPRUD)

¹⁵³ Los resultados de este estudio, enmarcado en el Proyecto de Investigación 'Iluminando oportunidades interseccionales: aprendizaje para la mejora educativa y laboral del uso de la inteligencia artificial (IA) en jóvenes (IAMIGA) MEL-14-UGR24). IP: M.ª del Carmen Olmos Gómez, del que la candidata forma parte, han sido presentados en el I Congreso Internacional de Investigación y Creatividad en Enseñanza de Lenguas (CIICEL) (Granada, 10-12 de septiembre de 2025) aunque aún no se han publicado.

(<https://ceprud.ugr.es/formacion-tic/inteligencia-artificial/herramientas-aplicaciones>)

para diversidad de funciones. No obstante, también se proponen las siguientes en la asignatura de DLLEI2:

- *Lyricstraining*: Plataforma para cantar las canciones preferidas en otros idiomas, la cual puede ser mostrada en los bloques temáticos 1 y 2 (<https://es.lyricstraining.com/about>).
- *OpenL*: Traductor en Línea Braille (<https://openl.io/es/translate/braille/>), para poder hacer más accesible algunas de las tareas que se encomiendan, particularmente la Tarea 5, de elaboración de poemas o en la Tarea 8, de elaboración de cuentos.
- *Fliki*: para doblar en video distintos productos (https://fliki.ai/?via=youtube-creators&gad_source=1&gad_campaignid=22504327584&gbraid=0AAAAA-DhSY8HmqOZTVIOV6fulm7dsVfL2&qclid=CjwKCAjwI_XBBhAUEiwAWK2hzi4UO25aX8AqNvPjdIA3TFey8Tj8ROs1FS5sqWLK84fK-hy8lejdZBoCSaAQAvD_BwE). Se puede utilizar también en la Tarea 5 o en la Tarea 8 aunque también en otras actividades de la asignatura.
- *DALL·E* o *Stable Diffusion*: plataformas para crear o editar imágenes, muy provechosas para muchas de las tareas y actividades encomendadas en esta asignatura:
 (https://openart.ai/home?utm_source=google&utm_medium=pmax&utm_campaign=Performance_Max_High_End_Computer_Aficionados&utm_source=google&utm_medium=pmax&utm_campaign=21319042947&utm_term=&gad_source=1&gad_campaignid=21319048683&gbraid=0AAAAAp6wzGSmiEMaNY3HVKwdmakUXiC6u&qclid=EAlaIqObChMI4pOStOuOjwMV2kBBAh2QAihXEAYASAAEqKM0fD_BwE) (https://chaton.ai/web/prod/onboarding-004/features?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=ChatOn_w2w_WW_Search_Competitors_cpa_290725&utm_content=767307896761&utm_term=stable+diffusion&campaign_id=22841207919&adset_id=183224274477&ad_id=767307896761&gad_source=1&gad_campaignid=22841207919&gbraid=0AAAAA9).
- *Suno*: Plataforma para musicalizar textos (<https://suno.com/home>) que puede emplearse para la Tarea 5 para cantar los poemas creados.
- *H5P*: plataforma para crear juegos interactivos. Además, H5P se integra fácilmente en plataformas educativas como Moodle, WordPress y Drupal (<https://www.youtube.com/watch?v=NR58UYAaIjI>). Esta herramienta de IA se

utilizará para crear retos lingüísticos dirigidos a los estudiantes universitarios, de forma que actualicen este conocimiento para diseñar acciones en el aula.

En cuanto al ChatGPT, es necesario enjuiciar las posibilidades que ofrece respecto a la creación de textos, cuentos y narrativas personalizadas o adaptadas a necesidades, así como en el diseño de actividades literarias que queramos. Pero siempre pensando que se trata de una base que debemos matizar, reajustar, ampliar para hacerla nuestra, es decir, estas herramientas deben dar pistas, inspirar pero, de ningún modo, pueden ser un “corta y pega” sin cuestionamientos. Como futuros docentes, hemos de tener juicio propio y pensamiento crítico a la vez que hemos de saber dejar nuestra impronta en nuestras creaciones didácticas para adaptarlas como futuros maestros y maestras.

9.5. DESARROLLO PRÁCTICO DEL BLOQUE TEMÁTICO 4

9.5.1. Seminario/taller 4

Como ya se explicó en el apartado 7.7.3.1., los seminarios/talleres implementados en esta asignatura responden a un afán por mostrar evidencias y testimonios profesionales de recursos y acciones de éxito que sirvan de fuente de inspiración para diseñar las propias.

En el caso de este bloque temático 4, el seminario/taller se realiza en franjas horarias de tres días pues, aunque todos mantienen un hilo conductor, se abordan aspectos distintos. La primera de ellas se dirige a proyectos de investigación y de docencia, en línea con la temática del bloque; la segunda a la visita de profesionales en activo que lleven a cabo prácticas de éxito y la tercera a instituciones dedicadas al fomento de la LIJ y bibliotecas. A continuación, se presentan en una tabla:

Tabla 33

Contenidos Seminario/Taller 4

SEMINARIO/TALLER 4		
ESPACIO 1	ESPACIO 2	ESPACIO 3
Proyecto Erasmus <i>Read Com</i> (Coordra. Dolores Madrid Vivar) (https://www.read-com-eu.uma.es/) Proyecto I+D Educalit (Coordra. Pilar Núñez Delgado) (https://sites.google.com/view/educalit/) Grupo ELLI (Coordra. Begoña Regueiro Salgado) (https://www.ucm.es/elli/grupo-elli) Grupo Gretel (Coordra. Teresa Colomer) (https://gretel.cat/presentacion/?lang=es)	Visita virtual de Beatriz Mederer Hengstl¹⁵⁴ Visita presencial de Manuel García Alonso¹⁵⁵ Visita virtual de Mercedes Justo Martín¹⁵⁶	Portal <i>leer.es</i> (https://leer.es/) Fundación Germán Sánchez Ruipérez (https://fundaciongsr.org/) CEPLI (https://www.uclm.es/centros-investigacion/cepli) Biblioteca Nacional de España (https://www.bne.es/es) Biblioteca Cervantes Virtual (https://cervantes.org/es/bibliotecas/biblioteca-electronica)

¹⁵⁴ Beatriz Mederer es una maestra del Centro de La Asunción (Granada) que lleva a cabo proyectos de educación literaria interdisciplinares, sobre todo a partir de clásicos, aunque también con otras obras, en donde involucra a todo el centro y a toda la comunidad educativa. Es investigadora en la SIDLL (Sociedad Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura) y ha impartido docencia en la UGR, donde también investiga. Tiene muchas publicaciones (algunas con la candidata), difundidas en congresos internacionales.

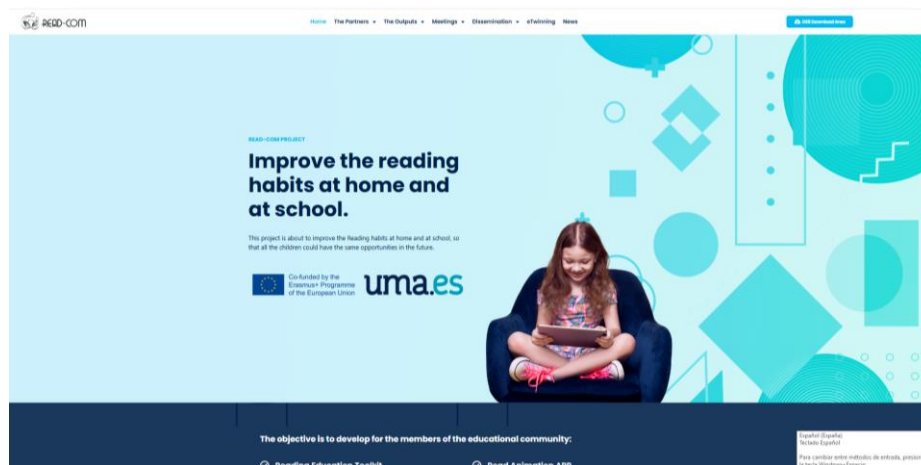
¹⁵⁵ Manuel García Alonso, egresado, maestro en el CIP España, de Melilla y, en la actualidad, asesor en competencia lingüística y literaria en la UPE (Unidad de Programas Educativos) de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte. Ha sido premiado por llevar a cabo buenas prácticas docentes en su centro, en relación con tertulias dialógicas literarias inclusivas mediante clásicos adaptados de la Literatura Universal.

¹⁵⁶ Mercedes Justo Martín es bibliotecaria en la Biblioteca Municipal José Hierro, de Talavera de la Reina (Toledo) y cuentacuentos profesional. Actualmente, es responsable de su bebeteca. Ha participado en varios proyectos y cursos organizados por la candidata para el Campus de Melilla.

- El **proyecto READ-COM** (*Reading Communities from paper books to digital era*)¹⁵⁷, es una iniciativa europea que busca mejorar los hábitos de lectura tanto en el hogar como en la escuela. Su objetivo principal es garantizar que todos los niños y niñas tengan las mismas oportunidades educativas y puedan disfrutar de experiencias de lectura. Se centra en la creación de "Comunidades de lectura" donde leer, interactuar, editar/remezclar y crear historias de forma colaborativa. Entre sus productos principales se encuentran las *toolkit*¹⁵⁸ que recogen propuestas para trabajar, desde los 3 hasta los 12 años, diferentes aspectos del hábito lector de forma autónoma, en la escuela o en casa. También hay orientaciones para los profesionales, las familias y estudiantes universitarios en formación. Y todo ello está en acceso libre desde su web.

Figura 81

Portada proyecto Read Com



- El **proyecto I+D EDUCALIT** (*Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea: claves axiológicas y propuestas para la igualdad de género y la multiculturalidad*)¹⁵⁹ tiene como objetivo principal conocer el canon de lecturas de las etapas de la educación no universitaria, las prácticas de aula que se realizan sobre estas lecturas y establecer la forma en que unos y otros contribuyen a la adquisición de dos de

¹⁵⁷ La candidata fue miembro de este proyecto, cuya duración fue de 36 meses (2019-2022) y estuvo coordinado desde la Universidad de Málaga

¹⁵⁸ Todos los productos de este proyecto están publicados en los idiomas de los socios miembros: español, portugués, italiano, griego e inglés.

¹⁵⁹ La candidata fue miembro de este proyecto, cuya duración fue de 2020-2023 y estuvo coordinado desde la Universidad de Granada, con la participación de otras universidades nacionales.

los principales valores de la ciudadanía europea: la igualdad entre mujeres y hombres y la multiculturalidad. Especialmente interesantes para los estudiantes de DLLEI2 son las guías de lectura realizadas para varias edades, también para educación infantil. Todo ello está publicado en la web del proyecto.

Figura 82

Portada proyecto Educalit



- El **Grupo ELLI** (Educación Literaria y Literatura Infantil), coordinado por Begoña Regueiro-Salgado, indaga sobre la didáctica de la literatura (con aspectos como la animación a la lectura, las experiencias de escritura y oralidad creativa infantil y juvenil, la iniciación a la literatura, la educación social y emocional a través de la literatura, etc.) y la literatura infantil (con temas relacionados con la historia y el canon de la literatura infantil, la representación de la infancia en este tipo de textos, las distintas interpretaciones que se ha hecho de ellos desde las diversas corrientes de crítica literaria o las posibilidades de estos textos y de los álbumes ilustrados en ELE), según reza en su propia página en internet. Especialmente interesantes son las opciones que ofrecen denominadas “Recomendaciones” y “Cajón de cuentos”.

Figura 83

Web del Grupo de Investigación ELLI



- El **grupo GRETEL**, fundado por Teresa Colomer y coordinado en la actualidad por Ana María Margallo, tiene como objetivo principal cómo emplear los libros infantiles y juveniles para los aprendizajes literarios en la escuela obligatoria. Son relevantes sus “Recomendaciones” y los materiales que divulgan, algunos de ellos descargables.

Figura 84

Web del Grupo de Investigación Gretel



- El **portal Leer.es** es un portal del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España orientado a promover la lectura, la escritura y la alfabetización mediática e informacional en el ámbito educativo. Su propósito es mejorar la competencia en comunicación lingüística del alumnado, potenciar la comprensión lectora, estimular la expresión escrita y favorecer el desarrollo del pensamiento crítico. El sitio está estructurado en varias secciones: El “Blog”, que recoge artículos y noticias sobre innovación educativa, lectura y eventos culturales; “Proyectos”, donde se incluyen iniciativas para impulsar la alfabetización audiovisual y el uso del cine en el aula; la sección de “Recursos” que ofrece materiales didácticos y actividades adaptadas a distintas etapas educativas; mientras que “Bibliotecas” y “Mediateca” reúnen guías, publicaciones, vídeos, infografías y podcasts de interés para docentes, estudiantes y familias.

Figura 85

Web del portal Leer.es

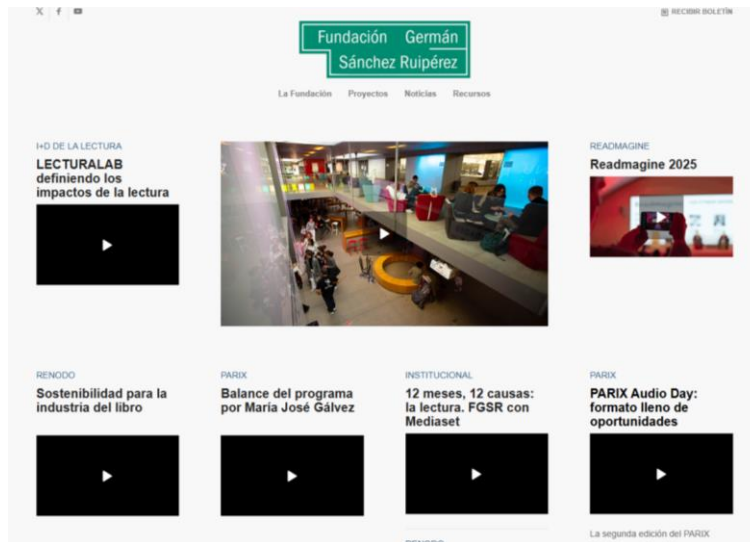


- La **Fundación Germán Sánchez Ruipérez** es una entidad española, sin ánimo de lucro, fundada en 1981 por el editor Germán Sánchez Ruipérez, con el objetivo de promover la cultura del libro, la lectura y la innovación educativa. Está plenamente reconocida por el Ministerio de Cultura de España y se dedica a la creación, fomento y desarrollo de actividades culturales centradas especialmente en el libro y la lectura mediante modelos de actuación

innovadores. Son muy interesantes sus “Recursos”, muchos de ellos descargables.

Figura 86

Web de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez



- El **CEPLI** es un instituto universitario especializado en investigar sobre la lectura y la literatura infantil y juvenil, explorando aspectos educativos, filológicos, psicológicos y sociales. También oferta formación especializada para maestros, bibliotecarios, filólogos, educadores, editores y mediadores en el ámbito de la lectura y la animación lectora. Para los estudiantes de DLLEI2 se enfatizan sus guías de lectura (en “Materiales”), sus recursos didácticos disponibles para el público general y su espectacular biblioteca especializada. Podemos considerarlo el primer centro universitario español de estas características. Cuenta con una biblioteca especializada y coordina todas las actividades que se realizan desde la Universidad como cursos de verano, cursos de perfeccionamiento del profesorado, seminarios de animación a la lectura para estudiantes y publicaciones específicas.

Figura 87

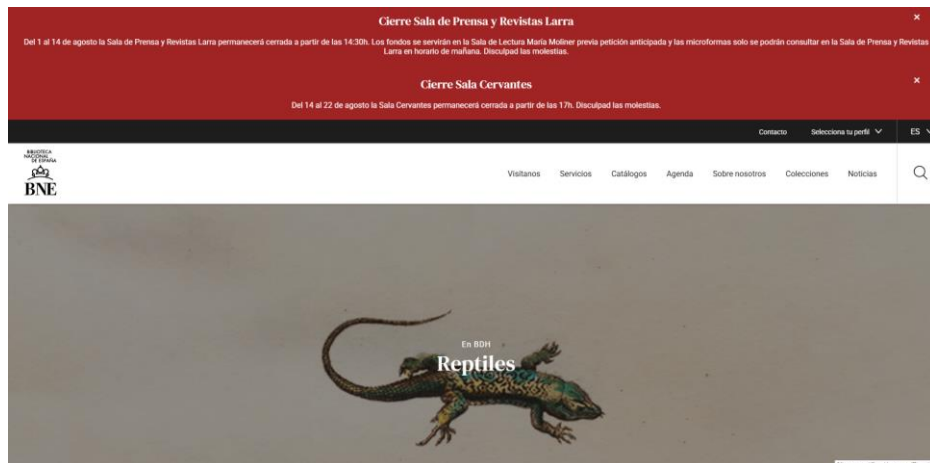
Página principal de CEPLI



- La **Biblioteca Nacional de España (BNE)** es la principal institución bibliográfica del país y una de las más importantes del mundo hispanohablante. Su colección incluye libros, manuscritos, prensa, grabados, fotografías, mapas, partituras, grabaciones sonoras, material audiovisual y recursos digitales. Además, mantiene la Biblioteca Digital Hispánica (<http://bibliotecadigitalhispanica.bne.es>), que permite el acceso libre a una parte de sus fondos.

Figura 88

Página principal de la Biblioteca Nacional de España



- El **Centro Virtual Cervantes** surge en 1997 y fue creado como una extensión digital del Instituto Cervantes para difundir la lengua española y las culturas hispánicas en todo el mundo. Está pensado para profesores y estudiantes de español, traductores, periodistas, investigadores e hispanistas, así como cualquier persona interesada en el idioma y las culturas hispánicas. Una de sus

cinco plataformas se dedica a la literatura, con una biblioteca electrónica muy interesante y su mágica Biblioteca Encantada.

Figura 89

Página principal de la Biblioteca Virtual del Instituto Cervantes



Figura 90

Página principal de la Biblioteca Encantada del Instituto Cervantes



9.5.2. Actividades

- **Actividades 14, 16 y 18:** análisis de artículos científicos. Es una actividad grupal que se realiza en todos los bloques temáticos. Consiste en mostrar artículos científicos relevantes y significativos para los contenidos tratados; los

estudiantes los leen y luego se debaten en clase. En el caso del bloque temático IV son siete los seleccionados:

- Escalante, D. y Caldera, V. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 43, 669. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614570002.pdf>. El propósito del artículo es destacar la importancia de la literatura infantil para motivar e involucrar a los niños y niñas con la lectura a fin de despertar la creatividad y el desarrollo de la imaginación. Para ello, se plantean tres aspectos fundamentales: 1) Funciones de la literatura infantil; 2) Papel del docente como promotor de la literatura infantil; y 3) Estrategias que favorecen el aprendizaje natural de la lectura, relacionadas con la literatura para niños. El análisis se fundamenta en el enfoque constructivista del aprendizaje del lenguaje. Se concluye con la mención de algunas consideraciones teórico-prácticas para mejorar el trabajo de la literatura infantil en el aula.

- De Amo Sánchez-Fortún, José Manuel (2005). El papel del álbum en el desarrollo del intertexto lector. *Campo Abierto*, 28, 61-80.

<https://revista-campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto/index>

El objetivo de este artículo es mostrar la importancia del álbum ilustrado, desde edades muy tempranas, en la formación de la competencia lecto-literaria. Se ejemplifican sus características respecto a la creación del intertexto lector.

- Ruiz Domínguez, María del Mar (2014). Nuevas formas de la literatura infantil: del libro impreso a las aplicaciones digitales *Impossibilia*, 8, 230-246. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/418336>

En este trabajo se realiza una revisión de la incursión de las tecnologías de la información y la comunicación en la literatura infantil y juvenil en los últimos años y, en concreto, en las tendencias actuales en las aplicaciones digitales de los textos literarios publicados para los lectores más jóvenes en el ámbito anglosajón, por un lado, y en el español, por otro. Se efectúa un análisis de las características más importantes de los textos en dispositivos digitales: las tipologías textuales, la procedencia de los textos literarios digitalizados así como sus prestaciones interactivas. Para ello, se comentan los rasgos más relevantes de una selección de aplicaciones interactivas y el papel del lector activo que interactúa con los personajes e interviene en la progresión narrativa.

- Sampériz, Marta; Tabernero, Rosa; Colón, María Jesús y Manrique, Noemí (2021). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. Cuaderno. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, 124, 73-90. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124>

Se incluye este artículo para ampliar el conocimiento de los estudiantes con los libros de no ficción pues se propone el análisis de una selección de libros para prelectores que vinculan arte, conocimiento y juego, así como fisicidad, interactividad lúdica y la elipsis.

- Pérez Valverde, Cristina y Delgado Santos, Segundo Francisco (2025). Hacia un modelo integral de literacidad literaria: lectura ético-estética y escritura creativa. Implicaciones para la formación docente. *Onomazéin, Núm. Especial*, XVI, 185-207. <http://doi.org10.7764/onomazein.ne16.09>

El artículo propone un modelo integrador de literacidad literaria estructurado en torno a tres ejes principales: 1) integración de la lectura y la recepción de textos literarios (incluyendo textos multimodales) con la creación literaria, 2) apreciación ético-estética de la literatura, y 3) desarrollo coordinado en lenguas maternas y lenguas adicionales. A través de una revisión de estudios especializados se abordan las necesidades formativas del futuro profesorado para desarrollar la mediación literaria, teniendo en cuenta sus perfiles lectores, creencias y competencias didáctico-literarias. Seguidamente, se analizan los modelos de lectura literaria y escritura de textos creativos propuestos en el Marco europeo de referencia para las lenguas (2020) y se relacionan con estudios recientes sobre el papel de la literacidad literaria en la enseñanza de lenguas adicionales.

- Ruiz Cecilia, Raúl. (2008). El texto literario multicultural: espacios liminares para la creación de identidades transculturales. En Remedios Sánchez García (edira.). *Lecciones azules. Lengua, Literatura y Didáctica* (pp. 443-457). Visor.

El objetivo de este capítulo es desarrollar un programa de literatura multicultural en el área de inglés para así sentar las bases de la transmisión del conocimiento y respeto entre pueblos y culturas. Este ejemplo sirve de referencia para hacer lo propio en el aula de educación infantil.

- Molina Moreno, María Mercedes y Mori6n Sánchez, Silvia (2020). Temas tabú en la literatura infantil. En María Mercedes Molina Moreno

(coordra). *Didáctica de la literatura infantil y juvenil: educación infantil y primaria*. (pp.117-129). Paraninfo.

La literatura infantil moderna busca que los niños y niñas comprendan conceptos importantes sobre el mundo que les rodea. Los textos literarios abordan estos temas difíciles de una manera que es apropiada para su edad, por lo que las autoras de este capítulo muestran ejemplos interesantes para nuestros estudiantes.

- **Actividad 15: Una portada de novela.** Esta actividad, realizada por parejas o tríos, tiene como objetivo trabajar la ficción expositiva. Consiste en “crear” una portada y un título y adaptar el argumento de alguna obra ya leída por los estudiantes o creando uno nuevo, pero imaginando que son ellos los autores/as, por lo que han de tomar como referencia un texto real y adaptarlo a sus datos biográficos. Dicha portada han de presentarla mediante algún recurso TIC, para que desarrollen habilidades de alfabetización mediática.
- **Actividad 17: Análisis de álbumes ilustrados.** Esta actividad se realiza en parejas o tríos y persigue dotar de criterios de valoración a los estudiantes a la hora de seleccionar un cuento, en concreto, un álbum ilustrado. Aunque se les da una relación de posibles, pueden elegir el álbum que quieran, con lo que amplían el repertorio de los presentados en el aula, al ponerlo en conocimiento del resto del grupo-clase. A continuación, se muestra la relación disponible, si así lo ven necesario, y con la rúbrica:
 - SOY UN PUNTO (Guiancarlo Macri, 2016)
<https://www.youtube.com/watch?v=vY8kXOuAUog>
 - DONDE VIVEN LOS MONSTRUOS (Maurice Sendak, 2014)
https://www.youtube.com/watch?v=tzNMpZOG_eU
 - LA FLOR MÁS GRANDE DEL MUNDO (José Saramago & João Caetano, 2016)
<https://www.youtube.com/watch?v=6GACyqE2-uU>
 - ¿QUÉ LE PASA A UMA? (Raquel Díaz Reguera, 2017)
https://www.youtube.com/watch?v=F1Hx5_isFI
 - ARTURO Y CLEMENTINA (Adela Turín & Nella Bosnia, 1976)
<https://anparosalia.files.wordpress.com/2014/12/arturoclementina.pdf>
 - MAMÁ PUSO UN HUEVO O CÓMO SE HACEN LOS NIÑOS (Babette Cole, 1998)
<https://www.youtube.com/watch?v=iFPhpYAgi24>
 - CON TANGO SON TRES (Peter Parnell, Justin Richardson & Henry Cole, 2006)
<https://www.youtube.com/watch?v=hl64NifDOy0>

- EL LIBRO DE LOS CERDOS (Anthony Browne, 2023)
<https://www.youtube.com/watch?v=oYOK1FMT-js>
- ME PICA EL OMBLIGO (Gracia Iglesias, 2019)
<https://www.facebook.com/watch/?v=1172641899773134>
- LA CAJA DE LAS PALABRAS (Mar Benegas y Eva Vázquez, 2018)
<https://www.youtube.com/watch?v=omf6wLaNwkc&t=46s>
- LOS TRES CERDITOS (David Wiesner, 2012)
<https://www.youtube.com/watch?v=9tighizlDmE>

Figura 91

Rúbrica para valorar un cuento infantil (adaptada de Sandoval, 2011)

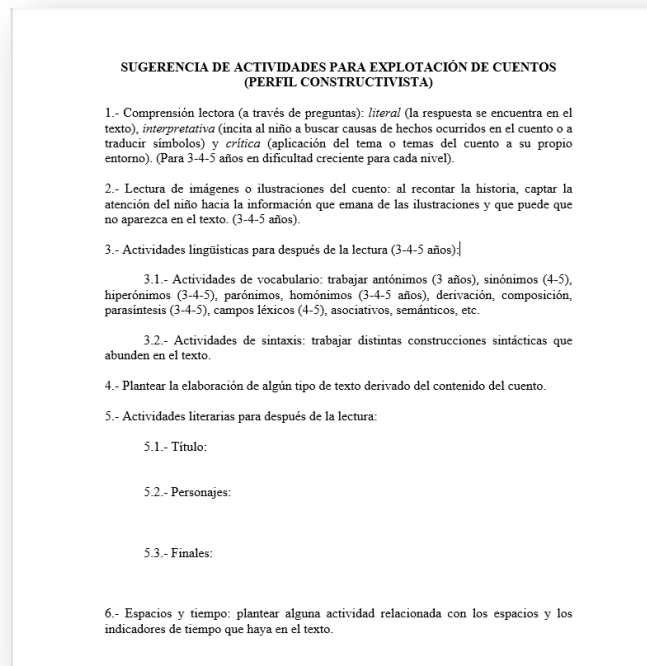
CATEGORÍA	4 Excelente	3 Bueno	2 Suficiente	1 Deficiente	Puntos
Título	El título es creativo, llama la atención y está relacionado al cuento y al tema.	El título está relacionado al cuento y al tema.	El título está presente, pero no parece estar relacionado al cuento ni al tema.	No hay un título.	
Portada	La portada es atractiva, tiene una imagen, letra elegante, tiene el título y el nombre de los autores.	La portada tiene una imagen, letra elegante, título y nombre de los autores.	La portada tiene de 3 elementos requeridos.	La portada tiene menos de 3 de los elementos requeridos.	
Personajes	Los personajes principales son nombrados y descritos claramente en el texto así como en imágenes. La mayoría de los lectores podrían describir los personajes con precisión.	Los personajes principales son nombrados y descritos. La mayoría de los lectores tienen una idea de cómo son los personajes.	Los personajes principales son nombrados. El lector sabe muy poco sobre los personajes.	Es difícil decir quiénes son los personajes principales.	
Diálogo	Hay una cantidad apropiada de diálogo para traer a los personajes a la vida y siempre es claro cuál de los personajes está hablando.	Hay demasiado diálogo en este cuento, pero es siempre claro cuál personaje está hablando.	No hay suficiente diálogo en este cuento, pero es siempre claro cuál de los personajes está hablando.	No está claro cuál de los personajes está hablando.	
Ortografía y Puntuación	No hay errores de ortografía o puntuación en el cuento. Los nombres de personajes y lugares que el autor inventó están deletreados correctamente y consistentemente en todo el cuento.	Hay un error de ortografía o puntuación en el cuento.	Hay de 2-3 errores de ortografía y puntuación en el cuento.	El cuento tiene más de 3 errores de ortografía y puntuación.	
Ilustraciones	Las ilustraciones son originales, detalladas, atractivas, creativas y relacionadas al texto en la página.	Las ilustraciones son originales y algo detalladas, atractivas y relacionadas de alguna manera al texto en la página.	Las ilustraciones son originales y se relacionan al texto en la página.	No hay ilustraciones o éstas no son originales.	
Creatividad	El cuento contiene muchos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen al disfrute del lector. El autor realmente usó su imaginación.	El cuento contiene algunos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen al disfrute del lector. El autor usó su imaginación.	El cuento contiene pocos detalles creativos y/o descripciones, pero éstos distraen del cuento. El autor ha tratado de usar su imaginación.	Hay poca evidencia de creatividad en el cuento. El autor no parece haber usado su imaginación.	
					Total:

- **Actividad 19: Explotación de cuentos.** Esta actividad se realiza por parejas o tríos, y, para hacerla, pueden utilizar el mismo álbum ilustrado que han valorado en la anterior actividad, si dicha valoración ha sido positiva, u otro que conozcan y prefieran. Para llevarla a cabo se facilita un guion con elementos distribuidos en diversos apartados para los que han de plantear actividades

originales y lúdicas¹⁶⁰: comprensión lectora (literal, interpretativa y crítica), ilustraciones (actividades con las ilustraciones del cuento), actividades lingüísticas (semántica, morfología y sintaxis), diversidad tipológica, actividades literarias (título, final, personajes) y actividades de espacio y tiempo.

Figura 92

Guion para la explotación de cuentos



9.5.3. Tareas

- **Tarea 7: Búsqueda de recursos TIC/RRSS/IA.** A menudo, nuestros estudiantes recurren a apoyos en internet para sus tareas o descubren o han oído hablar de una aplicación, de un lugar en RRSS que puede ser útil. Esta tarea se propone con dos objetivos relacionados entre sí: por una parte, visibilizar en el aula todos esas herramientas a las que suelen recurrir y, por otro, ayudarles a forjar un pensamiento crítico y reflexivo sobre ellas, de modo que sepan discernir cuáles son útiles y de buena calidad para la educación literaria en infantil y así elaborar un banco de recursos tanto para aquellas que puedan ser empleadas por los niños y niñas, como por las que sean óptimas para la preparación de los docentes. La reflexión se ayuda de la plantilla que se muestra a continuación, y se expone en clase, por parejas o tríos, para que

¹⁶⁰ Este guion es fruto de la tesis doctoral de la candidata (2007)

toda la clase opine, compare los hallazgos y, finalmente, valore cuáles pueden ser aceptadas y cuáles no. Queda a su elección qué grupos se ocupan de TIC de internet, cuáles de RRSS y cuáles de IA.

Figura 93

Plantilla para análisis de recursos digitales

UNIVERSIDAD DE GRANADA INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LINGÜÍSTICA

Plantilla de análisis de un recurso TIC/RRSS/IA para educadores. Curso 25/26

1. Datos básicos

- Nombre del recurso: _____
- Tipo de TIC: _____
- Desarrollador/a y año: _____
- Enlace o acceso: _____

2. Descripción técnica

- Funcionamiento: _____
- Formatos aceptados/producidos: _____
- Requisitos técnicos: _____
- Coste/licencia: _____

3. Aplicación educativa

- Etapa y nivel educativo: _____
- Área o asignatura: _____
- Ejemplo de uso en el aula:
 1. _____
 2. _____
- Metodologías que favorece: _____

4. Ventajas (al menos, 3)

5. Limitaciones

6. Evaluación crítica

- Alineación con el currículo: _____
- Valor añadido frente a métodos tradicionales: _____
- Inclusión y accesibilidad: _____
- Sostenibilidad del recurso: _____

7. Conclusión

- Recomendación final: _____
- Posibles mejoras: _____

- **Tarea 8: Elaboración de cuentos.** Para esta tarea en parejas o tríos se ofrece a los estudiantes tres recursos: la guía, validada por expertos¹⁶¹, del PID *Cuentasostenible*, ya explicado; las orientaciones de Regueiro Salgado

¹⁶¹ Entre los expertos que validaron estas guías, se hallaban maestros y maestras en activo y con experiencia en estas cuestiones

(2020)¹⁶² y los ejemplos publicados para Educación Infantil en la Biblioteca Tropos para que la versión pueda resultar más innovadora (http://repositorios.fdi.ucm.es/Tropos/view/ls_ov_clasificacion.php?idpadre=28&id=411&criterio_411=Educaci%C3%B3n%20Infantil%20y%20Primaria&value=354). Con frecuencia, los docentes recurren a crear cuentos con una intención didáctica, por lo que consideramos que los estudiantes de DLLEI2 deben tener la oportunidad de desarrollar esta capacidad, de forma supervisada. Como valor adicional, pueden también emplearse las herramientas de Inteligencia Artificial *Fliki*, para doblar en video estos cuentos con distintas voces, y *OpenL*, para hacerlos más accesibles a la comunicación escrita en braille.

- **Tarea 9: Elaboración de una guía de animación a la lectura.** Conforme a los múltiples ejemplos proporcionados en el bloque temático IV, se encarga esta tarea, por parejas o tríos, para diferenciar la explotación de cuentos (más vinculada con la comprensión lectora y otras dimensiones) de la dinamización de la lectura (más relacionada con la animación) por medio de una guía. Se sugiere tomar como referencia la publicada por Paloma Valdivia (<https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2017/05/Divertido-compendio-de-Actividades-para-Animar-la-Lectura-en-el-Aula.pdf>) y también las ya mostradas de CEPLI y EDUCALIT.
- **Tarea 10: Diseño de una constelación literaria multimodal y pluricultural (ABPr).** Llegados a este momento, los estudiantes ya cuentan con un conocimiento de educación literaria básico, así como un banco de recursos inicial para acometer la última tarea del curso: la elaboración de una constelación literaria multimodal y pluricultural. Los textos literarios deben ser narrativos (ficción y no ficción), poéticos y dramáticos. Una vez conocido el concepto de “constelación literaria” tal y como lo entiende Guadalupe Jover y el Grupo Guadarrama, así como otros ejemplos de adaptaciones (<https://sites.google.com/view/constelaciones-literarias/qui%C3%A9nes-somos>), se da paso a la idea de constelación multimodal, como la trabaja Rovira Collado (2019)¹⁶³ para integrar textos plásticos, musicales, audiovisuales, cine El tercer componente viene dado al incorporar la variante pluricultural. En el curso 25/26, esta tarea se realizará con posterioridad a la fiesta del sacrificio (26 de mayo de 2026), fiesta local que se celebra en familia y entre amigos, por lo que resultará una buena ocasión

¹⁶² Regueiro-Salgado, B. (2020). La china en el estanque: Gianni Rodari. *Miradas y voces de la LIJ*, 29, 55-59

¹⁶³ Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo*, 29, 275-312. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>

para indagar en el legado cultural. Asimismo, todo ello puede ampliarse con referencias culturales diversas; para ello, se alude a ejemplos tan significativos y bellos como los publicados por Ruiz Cecilia (2008)¹⁶⁴ y repertorios para Educación Infantil como el ofrecido por Molina-García y Casado Muñoz (2020)¹⁶⁵. Esta tarea permite desarrollar la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABPr) dado que es difícil hallar constelaciones de este tipo dedicadas a Educación Infantil. Los temas en torno a los cuales girarían estas constelaciones serían: Miedos (nocturnos, muerte, cotidianos), diversidad cultural, igualdad de género, inclusión funcional, diversidad familiar, medio ambiente y valores, aunque se dará opción a que los propios estudiantes puedan proponer otros.

9.5.4. Ejercicios

- **Ejercicio 4:** Contamos, recitamos, dramatizamos.

También se trata de una actividad transversal que se realiza en el transcurso de los bloques temáticos. Se trata de un espacio en el que se invita a algún compañero o compañera de la Facultad, de entre los participantes del proyecto UNILECTIO, para que nos narre un cuento. De esta manera, se exponen distintos estilos de relatos, diferentes temáticas. A cambio, también una pareja o trío de estudiantes de la asignatura le relata otro en esta misma sesión. Para ello, los estudiantes tienen a su disposición algunos sitios web interesantes y muy instructivos como la sección “Cantar y contar” de Kalandraka TV (<https://kalandraka.tv/cantar-y-contar/>) o canales de Youtube como “Con C de cuentacuentos” (<https://www.youtube.com/@concddecuentacuentos>), “Cuentos para todos” (<https://www.youtube.com/@cuentosparatodos6755>).

9.5.5. Prácticas voluntarias

- **Práctica voluntaria 1:** Espacio de lectura. Esta práctica voluntaria y transversal, que se realiza de forma individual y en todos los bloques

¹⁶⁴ Ruiz Cecilia, R. (2008). El texto literario multicultural: espacios liminares para la creación de identidades transculturales. En Sánchez García, R. (ed.). *Lecciones azules. Lengua, Literatura y Didáctica*. Visor Libros (pp. 443-457).

¹⁶⁵ Molina-García, M.J. y Casado Muñoz, M.R. (2020). La diversidad cultural en álbumes y cuentos infantiles. *European Scientific Journal, ESJ*, 16(41), pp. 38-52. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p38>
<https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/13838>

temáticos, busca el fomento del hábito lector propio entre los estudiantes al compartir con el grupo la síntesis de una obra, leída en su tiempo libre y de propia elección, instando al resto a que también la lean. Se implementa, como derivación de los proyectos UNILECTIO ya explicados. Aunque se les pide que seleccionen lecturas de cierta calidad, no somos muy exigentes ni ponemos demasiados requisitos, puesto que la idea es fomentar y animar a leer en el grupo social. Tampoco se les pide un único estilo de presentación: hay quien gusta de preparar una proyección, como apoyo visual; hay quien solo se sirve de su relato. Lo que sí se les pide es que traigan la obra para que puedan oírla los compañeros y compañeras. Hay un límite de dos lecturas por persona para dar ocasión a toda la clase y han de pedir turno para establecer un cronograma. Se reserva este espacio de lectura los días de créditos prácticos por grupo y se les invita a exponer en ambas franjas horarias, todo de forma voluntaria. Se trata de una actividad que es complementada por las prácticas voluntarias 2 y 3 que han tenido lugar durante el curso, concretamente, la práctica voluntaria 2 alrededor del 21 de marzo, Día de la Poesía, en el que, como ya se ha explicado, se hace una lectura pública de poemas de escritoras; y la práctica voluntaria 3, alrededor del 23 de abril, Día del Libro, en el que se hace una lectura pública desde la cafetería del Campus. Las lecturas varían en esta última: en el curso 22/23 fueron relatos cortos hispanoamericanos, seleccionados por la variedad temática de la que disponen (relatos fantásticos, de misterio, de amor); en el curso 23/24, con motivo del 25 aniversario del *Premio Internacional Encarna León*¹⁶⁶, que se otorga en Melilla, fueron los relatos cortos que habían sido premiados en todas las ediciones y se contó con la presencia de la propia escritora que da nombre al galardón, con el objetivo de dar a conocer a los grandes autores que ha dado la ciudad tanto en narrativa como en poesía y teatro; y en el curso 24/25 se han leído fábulas del mundo, en un afán por difundir más este género que parece olvidado entre nuestros estudiantes y, además, acercarlos a distintas culturas (se leyeron fábulas de origen árabe, oriental, occidental).

¹⁶⁶ Encarna León es una escritora melillense, con una larga trayectoria, que ha sido premiada reiteradamente, muy activa en el panorama cultural de la ciudad (<https://lamiradaactual.blogspot.com/2018/01/encarna-leon-me-visto-nuevamente-con-mi.html>)

9.5.6. Tareas voluntarias

- **Tarea voluntaria 4: Síntesis de artículos científicos.** En un afán por consolidar en los estudiantes el hábito de consultar bibliografía y la contribución de expertos en el área, se les brinda la posibilidad de realizar una síntesis personal y valoración de un artículo. Se les ofrece tres opciones relacionadas con los contenidos del bloque temático 4. Se trata de una tarea individual y voluntaria pero que puede engrosar la calificación final de la asignatura.

REFLEXIONES FINALES

Las facultades pequeñas tienen ventajas e inconvenientes, como todo en esta vida. El caso de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte del Campus de Melilla no escapa de este axioma. Se priva de tener más recursos, más oferta académica, más actividades extracurriculares, asociaciones, de conocer a más gente de distintos lugares, aunque este centro hace un esfuerzo meritorio por poner a disposición de la comunidad educativa y académica un amplio abanico de posibilidades

Pero en lo que todo el mundo está de acuerdo, incluidos los estudiantes, es de contar con un trato más cercano; de que haya una mayor relación con profesorado y resto de compañeros y compañeras; de que la atención académica sea más personalizada porque se conoce más la trayectoria de cada alumno y de cada alumna con lo que se les puede orientar más directamente; y porque la colaboración entre docentes es mayor por lo que la posibilidad de saber lo que cada uno trabaja en su asignatura, permite moldear la propia, de forma que no haya reiteraciones sino coordinaciones y sinergias.

Porque, a veces, más con menos es mucho más.

REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

- Abadía Valle, Ana Rosa; Bueno García, Concepción; Ubieto-Artur, María Isabel; Márquez Cebrián, María Dolores; Sabaté Díaz, Saraí; Jorba Noguera, Helga & Pagès Costa, Teresa (2015). Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes. *REDU- Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), D363-390.
- Acevedo, Desirée & Álvarez, Silvia (2021). *El color de tu piel*. Cuento de Luz
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005a). *Libro blanco. Título de Grado en Magisterio*. (Vol. 1). Madrid: ANECA.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005b). *Título de Magisterio*. (Vol. 2). Madrid: ANECA.
- Aguirre Romero, Joaquín María (2000). De la novela al cine infantil: la anulación crítica de los textos en la adaptación audiovisual. En Francisco García García (Coord.). *La imagen del niño en los Medios de Comunicación* (pp.221–235). Huerga & Fierro.
- Akcayir, Gökce & Akcayir, Murat (2018). El aula invertida: Una revisión de sus ventajas y desafíos. *Computers & Education*, 126, 334-345.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Alarcos LLorach, Emilio (1970). *Estudios de gramática funcional del español*. Gredos.
- Alba Pastor, Carmen; Carballo Santaolalla, Rafael; Estebanell Minguell, Maritxell; Pablos Pons, Juan de; Paredes Labra, Joaquín; Ruiz Moreno, Nuria & Zubillaga del Río, Ainara (2004). *Estudio sobre la viabilidad de las propuestas metodológicas derivadas de la aplicación del crédito europeo (ECTS), por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TICs en la docencia y la investigación. Informe final*. Madrid: Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/69023>
- Alcalá Caldera, Javier & Rasero Machacón, José (2004). El papel de las TIC en la animación a la lectura. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3 (1), 395-416.
- Almerich, Gonzalo; Suárez-Rodríguez, Jesús; Díaz-García, Isabel & Orellana, Natividad (2020). Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. *Educación XXI*, 23(1), 45-74.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.23853>
- Alba Pastor, Carmen; Sánchez Serrano, José Manuel & Zubillaga del Río, Ainara (2012). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*. En línea: https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Albertín, Ana María y Zufiaurre, Benjamín (2006). *La educación infantil como tarea de maestras. Claves de formación y contexto de desarrollo profesional*. Ediciones Octaedro.
- Alcántara Santuario, Armando (2023). La inteligencia artificial y sus implicaciones en educación. *Perfiles Educativos*, 45, 5-9. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023>

- Alpi, Laura (2003). Cómo favorece la Escuela Infantil la construcción de los vínculos. En Laura Alpi, et al. *Adaptación a la escuela infantil: Niños, familiares y educadores al comenzar la escuela* (pp. 49-63). Narcea
- Altimir Sans, David (2010). ¿Cómo escuchar a la infancia? Octaedro
- Álvarez Garay, Leydy (2019). La formación de lectores “críticos” a través de los Planes Lectores (PL) y Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO). *Revista Educación las Américas*, 9, 68-80.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (1993). El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos Pedagogía*, 219, 28-32.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (1998). Didáctica general y didáctica específica. En A. Mendoza (Coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 23-32). Barcelona: ICE Univeritat de Barcelona/ Horsori.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2001). *Didáctica, currículum y evaluación*. Miño y Dávila.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Miño y Dávila.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Álvarez Valdivia, Inmaculada María (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad de aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22(3), 127-140.
- Ancheta Arrabal, Ana (2008). Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(5), 1-12.
- Ancheta Arrabal, Ana (2011). *La Escuela Infantil Hoy. Perspectivas Internacionales de la Educación y Atención de la Primera Infancia*. Tirant Lo Blanch.
- Ancheta Arrabal, Ana (2012). El derecho a la Educación y Atención de la Primera Infancia en la Europa actual. *Educación siglo XXI*, 30(2), 129-148.
- Anderson Imbert, Enrique (2007). *Teoría y técnica del cuento*. Ariel.
- Anguita Martínez, Rocío (1997). Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 30, 97-109.
- Appel, René & Muysken, Pieter (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Ariel.
- Aponte Castro, Rocío del Pilar (2006). La Bebeteca: un espacio adecuado para desarrollar y estimular en hábitos de lectura el niño. *Biblios*, 23, 1-8
- Area, Manuel & Guarro, Amador (2012). *La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente*. *Revista Española de Documentación Científica*, 35 (Monográfico), 46–74.
<https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>
- Argos, Javier (2006a). *Tejiendo emociones en la escuela infantil desde sus Para qué, qué, y cómo*. Addenda presentada al XXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Las emociones y la formación de la Identidad humana. Salamanca.
- Argos, Javier (2006b). *La atención a los niños y niñas de dos años: diferentes miradas*. En *Educación a los 2 años* (pp.19-43). Consejería de Educación de Cantabria.

- Argos, Javier; Ezquerro Muñoz, María Pilar & Castro Zubizarreta, Ana (2017). Fundamentos teóricos de la Educación Infantil. Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Arizpe, Evelyn y Styles, Morag (2003). *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. Taylor & Francis.
- Arizpe, Evelyn y Styles, Morag (2016). *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. Routledge
- Asociación Europea de Universidades (2003). *Declaración de Graz. Después de Berlín: el papel de las universidades*. <https://www.ugr.es/~filosofia/recursos/espacio-europeo/2003-Declaracion-de-Graz.pdf>
- Asociación Europea de Universidades (2005). *Declaración de Glasgow. Universidades fuertes para una Europa fuerte*. Disponible en: <https://www.ugr.es/~filosofia/recursos/espacio-europeo/2005-declaracion-de-Glasgow.pdf>
- Assmann, Hugo (2002). Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente. Narcea.
- Austin, John Langshaw (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Ausubel, David Paul (1976). *Psicología educativa*. Trillas.
- Ausubel, David Paul (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Ed. Paidós
- Ausubel, David Paul; Novak Joseph Donald & Hanesian, Helen (1986). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ayora Esteban, María del Carmen (2008). La situación sociolingüística de Ceuta: un caso de lenguas en contacto. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 16. <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/tritonos1-Ceuta.htm>
- Ayora Esteban, María del Carmen (2017). La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística. *Pragmalingüística*, 25, 31-49.
- Ayuso-Del Puerto, Desirée & Gutiérrez-Esteban, Prudencia (2022). La Inteligencia Artificial como Recurso Educativo durante la Formación Inicial del Profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347-362. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>
- Azevedo, José Clovis de (2007). *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina / Editora Universitária Metodista.
- Baartman, Liesbeth K., Bastiaens, Theodoor J., Kirschner, Paul A. & Van der Vleuten, Cornelis (2007). Evaluating Assessment Quality in Competence-Bases Education: A Qualitative Comparison of Two Frameworks. *Educational Research Review*, 2(2), 114- 129.
- Bacchilega, Cristina (2013). *Fairy tales transformed? Twenty-first-century adaptations and the politics of wonder*. Wayne State UP.
- Badía, Dolores y Vilá, Montserrat (2004). *Juegos de expresión oral y escrita*. Graó.
- Ballarín Domingo, Pilar (1987). *La Escuela Normal de Maestros de Almería en el siglo XIX*. Universidad de Granada, Excma. Diputación Provincial de Almería.
- Ballester Roca, Josep, & Ibarra Rius, Noelia (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la Educación*, (27), 161-183. <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272161183>

- Baron, Naomi S. (2021). *How we read now: Strategic choices for print, screen and audio*. Oxford University press.
- Bauman, Zygmunt (2017). *La modernidad líquida*. Fondo de cultura económica de España.
- Beijaard, Douwe; Meijer, Paulien C. & Verloop, Nico (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bekerman, Zvi (2020). Reflexión sobre los peligros del 'racismo cultural' en la educación intercultural. *Journal of New Approaches in Educational Research* 9(1), 1-15.
<https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.534>
- Benegas, Mar & Vázquez, Eva (2018). *La caja de las palabras*. Lóguez Ediciones.
- Bentley, Bernard Pierre Emile, & Cerrillo Torremocha, Pedro César (2006). The interconnections of the Only Connect Project. CEPLI (UCLM).
- Berea, Ricardo (Dir.) (1992). *Análisis de la demanda de servicios para la primera infancia*. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Bereiter, Carl & Englemann, Siegfried. (1966). *Enseñanza de niños desfavorecidos en el preescolar*. Prentice-Hall
- Bergmann, Jonathan; Overmyer, Jerry & Wilie, Brett (2011). The Flipped Classroom: What it is and what it is not. The Daily Riff.
- Bergmann, Jonathan & Sams, Aaron (2014). *Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. SM.
- Bermúdez Martínez, María (2019). Literatura infantil y juvenil multicultural a través de las culturas: coordinadas para una educación en la sociedad contemporánea. En José Manuel de Amo y María Pilar Núñez (eds.), *Lectura y educación literaria. Nuevos modos de leer en la era digital* (pp. 207-217). Octaedro
- Bernstein, Basil, (1989). *Clases, códigos y control 1. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje* (traducción: Rafael Feito Alonso). Akal.
- Bernández, Enrique (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa Calpe.
- Besalú, Javier (1999). La cuestión del currículum. En Miguel Ángel Essomba (Coord.), *Construir la escuela intercultural* (pp.91-104). Graó.
- Bettelheim, Bruno (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Beuchat Reichardt, Cecilia (2006). *Narración oral y niños*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bierwisch, Manfred (1970). Poetik und linguistik. En Donald Freeman (ed.), *Mathematik und dichtung*. Nymphenburger Verlags handlung.
- Bigas Salvador, Montserrat (1996). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 46 (1-4).
- Bigas Salvador, Montserrat y Correig Blanchar, Montserrat (eds.) (2000). *Enseñar lengua*. Graó.
- Bigas Salvador, Montserrat (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. *Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional*, 17, 33-39.
<https://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/03.pdf>
- Biggs, John (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Bishop Rudine S. (1985). Children books about blacks: A mideighties status report. *Children's Literature Review*, 8, 9-13.

- Bishop, Rudine S. (1997). Selecting literature for a multicultural curriculum. En Violet J. Harris (ed.), *Using multiethnic literature in the K-8 classroom* (pp. 1-19). Christopher-Gordon Publishers.
- Bista, Krishna (2012). Multicultural Literature for Children and Young Adults. *The Educational Forum*, 76(3), 317-325. <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.682203>
- Black, Paul; McCornick, Robert; James, Mary & Pedder, David (2006). Learning how to learn and assessment for learning: a theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21(2), 119-132.
- Blanco, Francisco (2012). *Técnicas de dinámica de grupos para la formación*. Editorial CCS
- Blomfield, Léonard (1935). *Language and Linguistics*. George Allen and Undwing LTD.
- Bolívar Botía, Antonio; Fernández Cruz, Manuel & Molina Ruiz, Enriqueta. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (1), 1-26. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516/1117>
- Bombini, Gustavo (2020). Didáctica de la Literatura Infantil. En María Mercedes Molina Moreno. *Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil. Educación Infantil y Primaria* (pp.59-73). Ed. Paraninfo
- Bonardi Valentinotti, Bárbara (2016). Definición y breve historia del libro álbum. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 270, pp.6-12.
- Bonsón, M. & Benito, Águeda. (2005). Evaluación y aprendizaje. En Águeda Benito y Ana Cruz (eds.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior* (pp. 87-100). Narcea.
- Bordons de Porrata-Doria, Glòria (2004). La formació lingüística d'adults, avui. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, (34), 8-16.
- Borg, Simon (2009). Language teacher cognition. En Anne Burns y Jack C. Richards (eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 163-171). Cambridge University Press.
- Boud, David & Falchikov, Nancy (2006). Aligning asesment with long-term learning. *Assessment & Evalution in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Boukous, Ahmed (1992). Notas en torno a la problemática actual de la lengua Tamazig. *Revista Aldaba*, 19. Servicio de Publicaciones del Centro UNED, 39- 43.
- Bourdeau, Pierre (1976). Le champ scientifique. *Revue, Actes de la recherche en sciences sociales (AESS)*, 2-3, 88-104.
- Bozu, Z. & Canto Herrera, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 221-231.
- Bricall, Josep M. (2000): *Universidad 2000*. CRUE. <https://www.oei.es/historico/oeivirt/bricall.htm>
- Briggs, John y Peat, David F. (1999). Las siete leyes del caos. Grijalbo.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathematiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7 (2), 33-115.
- Brown, Gawin T. L. (2004). Teacher' conception of assessment: Implications for policy and profesional development. *Asessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301-318. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>

- Brown, Sally & Glasner, Angela (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen C. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge University Press.
- Brown, Gillian y Yule, George (1993). *Análisis del discurso*. Visor.
- Browne, Anthony (2023). *El libro de los cerdos*. Kalandraka.
- Bruner, Jerome (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Buenaventura Vidal, Nicolás. (2010). *Palabra de cuentero*. Palabras del Candil.
- Bunting, Eve y Pham, LeUyen (2000). *Abuelo Tejón, ¿tú sabes hacerlo?* Editorial Juventud, S.A.
- Cabero Almenara, Julio; Barroso Osuna, Julio & Gallego Pérez, Óscar. (2018). La producción de objetos de aprendizaje en realidad aumentada por los estudiantes. Los estudiantes como prosumidores de información. *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, 11, 15–46. <https://doi.org/10.51302/tce.2018.221>
- Cabrera-Rodríguez, Flor A. (2011). Técnicas e instrumentos de evaluación: una propuesta de clasificación. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 4(2), 112–124. <https://doi.org/10.1344/reire2011.4.2428>
- Cabo Hernández, José Manuel; Molina-García, María José & Ortiz de Haro, Juan José (2009). La asignatura de Currículum Globalizado dentro del plan experimental ECTS. En José Manuel Cabo Hernández & Lucía Herrera Torres (eds). *Experiencias piloto de implantación del sistema de transferencia de créditos europeos en la titulación de Maestro. Estudio de casos* (157-175) Comares
- Cai, Mingshui (2002). *Multicultural Literature for Children and Young Adults. Reflections on Critical Issues*. Geenwood Press.
- Cai, Mingshui, & Bishop, Rudine S. (1994). Multicultural literature for children: Towards a clarification of the concept. En A. H. Dyson and C. Genishi (eds.), *The need for story: Cultural diversity in classroom and community* (pp. 57-71). National Council of Teachers of English
- Cairney, Trevor H. (2022). *Enseñanza de la comprensión lectora* (4ª ed.). Ediciones Morata.
- Calderón, Dora Inés (2018). Didáctica de lenguaje y comunicación: campo de investigación y formación de profesores. *Praxis & Saber*, 9(21), 151-178.
- Calero Palacios, María del Carmen (s/f). *La Universidad de Granada. Desde su fundación a la época actual*. Disponible en: <https://patrimonio.ugr.es/informacion/la-universidad-de-granada-desde-su-fundacion-a-la-epoca-actual/>
- Camacho Espinosa, José Antonio (2005). La biblioteca escolar: centro de documentación, información y recursos para la comunidad educativa. Un punto de vista documental. *Revista de Educación*, (núm. extra 1), 303-324.
- Campillo Poza, Inés (2010). Políticas de Conciliación de la Vida Laboral y Familiar en los Regímenes de Bienestar Mediterráneos: Los casos de Italia y España. *Política y Sociedad*, 47(1), 1-22.
- Camps, Anna (1998). La especificidad del área de la Didáctica de la Lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En Antonio Mendoza (Coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp.33-48). Ice Univertitat de Barcelona/ Horsori.

- Camps, Anna. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista iberoamericana de Educación*, 59, 23-41.
- Camps, Anna & Ruiz Bikandi, Uri. (2011). *El objeto de la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. En Uri Ruiz Bikandi (Coord.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Graó.
- Camps, A. Guasch, O & Ruiz Bikandi, U. (2010). La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 55, 71-80.
- Canale, Michael (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En Jack Richards & R. Smith (Eds.), *Language and Communication* (2-27). Logman.
- Canale, Michael (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Miquel Llobera Cánaves (coord.) *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp.63-82). Instituto Cervantes.
- Canale, Michael & Swain, Merrill (1996b). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos II. *Signos*, 18, 78-81.
- Cano Peiró, Carles (1995) *¡Te pillé, Caperucita!* Bruño.
- Cano-García, Elena (2005). *El portafolio del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Octaedro-ICE Universidad de Barcelona.
- Cano-García, Elena (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Cantero Serena, Francisco José & Mendoza Fillola, Antonio (2003). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En Antonio Mendoza y Ezequiel Briz (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria* (pp. 33-78). Prentice Hall.
- Cañal de León, Pedro. (2000). Las actividades de enseñanza. Un esquema de clasificación. *Investigación en la Escuela*, 40, 5-21.
- Carabaña Morales, Julio (2011). Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(1), 15-31.
- Carbonell Sebarroja, Jaume (2001). *La aventura de innovar*. Morata.
- Carbonero Cano, Pedro (1997). La norma lingüística en Andalucía: su incidencia en la enseñanza de la lengua. En Jerónimo de las Heras (ed), *Actas de las I Jornadas sobre enseñanza de la lengua en Andalucía* (pp. 23-28). Artes Gráficas Girón.
- Carless, David (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
- Carless, David, Joughin, Gordon, & Mok, M. (2006). Learning-oriented assesment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.
- Cano García, Elena (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2). <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/37376/rev192COL2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Casanova, María Antonia (2001). Evaluación y atención a la diversidad. En A. Sipán (Coord.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 167-178).Mira Editores.

- Casanova, María Antonia (2002). La atención a la diversidad y la calidad educativa. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 2, 203-224.
- Casanova Rodríguez, María Antonia (2012). *La evaluación de competencias básicas*. La Muralla.
- Casanova Rodríguez, María Antonia (2016). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.
- Casares, Julio (1950). *Introducción a la lexicografía moderna*. CSIC.
- Cassany, Daniel (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2006a). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, Daniel (2006b). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Graó.
- Cassany, Daniel (comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós
- Cassany, Daniel; Luna, Marta & Sanz, Glória (2003). *Enseñar lengua*. Graó
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST. <http://udlguidelines.cast.org>
- Castejón, Francisco Javier, Capllonch Bujosa, Marta; González-Fernández, Natalia & López-Pastor, Víctor Manuel (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación formativa compartida para la docencia universitaria. En V. M. López-Pastor (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior* (pp. 65-91). Narcea.
- Castejón Fernández, Luis Andrés y González-Pumariega, Soledad (2020). *El desarrollo del lenguaje oral en Educación Infantil: seis propuestas para enriquecer el aula como ambiente lingüístico*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/61601/Cap1_El%20desarrollo%20del%20lenguaje%20oral%20en%20Educación%20Infantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castillejos López, Berenice. (2022). Inteligencia artificial y entornos personales de aprendizaje: atentos al uso adecuado de los recursos tecnológicos de los estudiantes universitarios. *Educación*, 31(60), 9-24. <https://doi.org/10.18800/educacion.202201.001>
- Castillo Ávila, Estefanía; García Soto, Lucía; Lancha Moriel, Noelia; Machado Herrera, Carmen; Maldonado Castilla, Julia & Hervás Torres, Mirian (2019). Análisis de cinco estudios de caso y su influencia en el ámbito de la Educación Infantil. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 8, 55-79.
- Catalá Pérez, Manuela & Perdomo Carmona, Marialys (2017). La innovación léxica de en plan como fórmula expresiva de los jóvenes universitarios españoles: aproximación a sus valores de uso tradicional y actual. *Tonos digital*, 33. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/54017/1/La%20innovacion%20lexica.pdf>
- Cazden, Courtney B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós
- Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jenner, Ulricke (2000). *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, 31 (Bilingual Education & Bilingualism). Multilingual Matters
- Cervera Borrás, Juan (1992). *Teoría de la literatura infantil* (2.ª ed.). Ediciones Mensajero.

- Chall, J. S., Radwin, E., French, V. W., & Hall, C. R. (1975). Blacks in the world of children's books. En D. MacCann & G. Woodard (Eds.). *The black American in books for children* (pp. 211-221). Scarecrow Press.
- Chevallard, Yves (1985). *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge
- Chovancova, Lucía (2015). Concepciones encontradas en torno a la literatura intercultural: el caso de la literatura infantil y juvenil. *Ocnos*, (14), 28-41.
http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.03
- Cifone Ponte, Daniela (2024). La competencia plurilingüe y pluricultural en el currículo de educación secundaria. En Salud Adelaida Flores Borjabad, Javier Antonio Nisa Ávila & Omar Salem Ould García (coords.). *Tejiendo palabras: explorando la lengua, la lingüística y el proceso de traducción en la era de la inteligencia artificial* (pp.417-432). Dykinson, S.L.
- Cleger, Osvaldo (2012). Pantallas saturadas / cuerpos opacos: la ficción hipertextual en lengua española. En Antonio Mendoza Fillola (coord.). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (53-72). Octaedro.
- Cole, Babette (1998). *Mamá puso un huevo o cómo se hacen los niños*. Destino Infantil & Juvenil
- Cole, Babette (2015). *La princesa listilla*. Ediciones Destino.
- Coll Salvador, César (1987). *Psicología y currículo*. Laia.
- Coll Salvador, César (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOC papers. Revista sobre la Sociedad del conocimiento*, 1, 4-10.
- Colomer Martínez, Teresa (1990). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. FGSR.
- Colomer Martínez, Teresa (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En Carlos Lomas García (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). ICE Universitat Barcelona-Horsori.
- Colomer Martínez, Teresa (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Colomer, Teresa (2000). Literatura infantil, en Bigas, Montserrat y Correig, Montserrat. (eds.). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Síntesis.
- Colomer Martínez, Teresa (2005a). *La formación del lector literario en la educación obligatoria*. Graó.
- Colomer Martínez, Teresa (2005b). Las funciones de la literatura infantil en el contexto actual. En Manuel Abril Villalba (coord.) *Lectura y literatura infantil y juvenil* (p. 25-48). Editorial Aljibe.
- Colomer Martínez, Teresa, & Fittipaldi, Martina (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Banco del Libro-Gretel.
- Colomer, Teresa; Manresa, Mireia; Ramada, Lucas; Reyes, Lara (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Síntesis.
- Comenius, John Amos (1986). *Didactica Magna*. Akal
- Comenius, John Amos (2018). *Orbis Sensualium Pictus* (1658). Libros del Zorro Rojo.

- Comisión Europea (2003). *El papel de las universidades en la Europa del Conocimiento*. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11067>
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya, S.A. [Subdirección General de Cooperación Internacional para la edición impresa en español].
- Comisión Europea (1992). *Igualdad de oportunidades entre las mujeres y los hombres. Tercer Programa de Acción Comunitario a medio plazo, 1991-1995*. Instituto de la Mujer- Ministerio de Asuntos Sociales.
- Comisión Europea (2011). *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, n.º 175/03, de 15 de junio de 2011.
- Consejería de Educación (2005). *Propuesta de actividades para la estimulación del Lenguaje Oral en Educación Infantil. Materiales de apoyo al Profesorado n.º 1*. Junta de Andalucía
- Consejo de Europa (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-forlanguages-earning-teaching/168074a4e2>
- Cooper, Helen (1998). *Sopa de calabaza*. Editorial Juventud.
- Corder, Stephen Pit (1973) *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Books.
- Cordero Monge, Sergio (2009). Algunas consideraciones sobre el lenguaje común y el lenguaje técnico. *Káñiña. Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica*. XXXIII, 78- 80.
- Corominas, Joan & Pascual, José A. (2007). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Tomo I. Gredos.
- Corredera Díaz, Elena y Urbano Domínguez, Marina (2012). Construyendo una biblioteca de aula. *Clave XXI. Reflexiones y Experiencias en Educación*, 7, 1-10.
- Correro, Cristina & Real, Neus (2017) *La literatura a l'educació infantil*. Rosa Sensat.
- Cots Caimons, Josep María; Armengol Castells, Lurdes; Irún Chavarría, Montse; Llorca Giménez, Enric; Arnó Maciá, Elisabet (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de las lenguas*. Graò.
- Cova Jaime, Yaritza (2014). El par adyacente pregunta respuesta como recurso de la escucha durante la interacción en el aula. *Revista Investigación y Postgrado* [Revista en línea] 29(1). <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/2573/1294>
- Coyle, Do (1999). Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning context. En John Masih (Ed.), *Learning Through a Foreign Language*. CILT.
- Cook, Vivian. (2010). Multicompetence. <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/MCentry.htm>
- Crisol Moya, Emilio (2012). Opinión y percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la Universidad de Granada. Universidad de Granada. Tesis doctoral inédita.

- Cruz, Ana & Benito Capa, Águeda (2005) (coords). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea.
- Cruz del Pino, Raquel María; Ruiz París, Carmen; García Montoya, Sofía & González Medina, María Carmen (2011). *Guía básica de educación intercultural*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Cruz-González, Cristina; Lucena Rodríguez, Carmen & Domingo Segovia, Jesús. (2021). A systematic review of principals' leadership identity from 1993 to 2019. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 31-53.
<https://doi.org/10.1177/1741143219896053>
- Culler, Jonathan (2019). Literary competence. En Donald Freeman (ed.), *Essays in modern stylistics*. Routledge.
- Cummins, James (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, Jim. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal Of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- Dabène, Michel (1972). *l'émergence du concept de «didactique des langues» en france*. Le Crédif.
- Da Coll, Ivar (2002). *Pies para la princesa*. Anaya.
- Dalhgberg, Gunilla; Moss, Peter y Pence, Alan (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. PA: Falmer Press.
- Dávila Balsera, Paulí y Naya Garmendia, Luis María (2009). El derecho a la Educación en Europa: Una lectura desde los derechos del niño. *Bordón*, 61(1), 61-75.
- Dávoli, Mara (2013). Las niñas y los niños, personas humanas. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 140, 4-7
- De Amo Sánchez- Fortún, José Manuel (2002). *Literatura infantil: Teoría y práctica*. Grupo Editorial Universitario
- De Amo Sánchez-Fortún, José Manuel (2005). El papel del álbum en el desarrollo del intertexto lector. *Campo Abierto*, 28, 61-80.
- De Amo Sánchez-Fortún, José Manuel (2024). Transformando la educación: el impacto de la inteligencia artificial en el aula. *Dossier Graó*, 9, 108-108
- De Amo Sánchez-Fortún, José Manuel y Ruiz Domínguez, María del Mar (2002). El carácter formativo de la literatura infantil. En Moreno Rivas, Matilde y Escribano Pueo, M. Luz (coords.). *Tadea, seu liber de amicitia* (pp. 31-40). Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura.
- De Amo Sánchez-Fortún, José Manuel y Ruiz Domínguez, María del Mar (2006). Los géneros discursivos en la educación lingüística. *Lenguaje y Textos*, 23-24, 9-29
https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/los_generos_discursivos_en_la_educacion_lingua14istica_de_amo_jm.pdf
- De Amo Sánchez-Fortún, José Manuel; Ruiz Domínguez, María del Mar & Galera Noguera, Francisco (2007). La Didáctica de la Lengua y la Literatura ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Lenguaje y textos*, 25, 9- 11
- De Miguel Díaz, Mario (2005a). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de Convergencia Europea*. Universidad de Oviedo.

- De Miguel Díaz, Mario (2005b). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Oviedo.
- De Miguel, Mario (2006). Métodos y modalidad de enseñanza en la Educación Superior. En Mario de Miguel Díaz (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. (pp. 17-52). Alianza.
- De Miguel Díaz, Mario (Ed.) (2009). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Moya, María del Valle & Madrid Vivar, Dolores (2015). La educación infantil que queremos: Investigaciones y experiencias. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 1-9.
- Del Moral-Barrigüete, Cristina & Molina-García, María José (2018). Diseño y validación de un cuestionario sobre hábitos lectores en futuros maestros durante su etapa preuniversitaria. *REUGRA. Revista De Educación De La Universidad De Granada*, 25, 51–79. <https://doi.org/10.30827/reugra.v25i0.100>
- De Pablos Pons, Juan (sf). El papel de la didáctica en la reforma de la formación del profesorado. https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/14248/file_1.pdf?sequence=1
- Decreto legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley Andaluza de Universidades.
- Delgado-Herrera, Pablo; Vargas-Pecino, Cristina; Ackerman, Rakefet; Salmerón-González, Ladislao (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational research review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Delors, Jacques (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Desrosiers, Patrick; Genet-Volet, Yvette & Godbout, Paul (1997). Teachers' Assessment Practices Viewed Through the Instruments Used in Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 211-228.
- Díaz de Rada, Ángel (2023). Diversidad cultural. Una definición. Disparidades. *Revista de Antropología*, 78 (2), e015. <https://doi.org/10.3989/dra.2023.015>
- Díaz Reguera, Raquel (2017). *¿Qué le pasa a Uma?* Nubeocho.
- Díez Navarro, María del Carmen (2007). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil*. Graó.
- Dochy, Filip & McDowell, Liz (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 279-298.
- Dochy, Filip; Segers, Mien & Dierick, Sabine (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *Revista de Docencia universitaria*, 2(2), 13-30.
- Doménech, Joan F. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Graó.
- Domínguez Garrido, María de la Concepción; Medina Rivilla, Antonio & López Gómez, E. (2018). Desarrollo de competencias en el primer curso de universidad: estudio de caso. *PUBLICACIONES*, 48(1), 47–62. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7325>

- Dueñas Lorente, José Domingo (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135–156
http://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239
- Durán Armengol, Teresa y Ros Vilanova, Roser. (1995). *Primeres literatures. Llegir abans de llegir*. Pirene.
- Durán Rivas, Carmen; Jover Gómez-Ferrer, Guadalupe; Linares Ros, Rosa y Manresa Potrony, Mireia (2023). *La educación literaria en el marco de la LOMLOE*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes
- Durbán Roca, Glòria (2010). *La biblioteca escolar, avui: Un recurs estratègic per al centre*. Graó.
- Eckert, Penelope & McConnell-Ginet, Sally (1992). *Where language, gender, and power all live*. Institute for Research on Learning. Cornell University.
<https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/Communitiesof.pdf>
- Eco, Umberto (1977). *Tratado de semiótica general*. Lumen. (A Theory of Semiotics, Milano, Bompiani, 1976).
- Eco, Umberto (1981). *Lector in fábula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.
- Eco, Umberto (1992). *Los límites de la interpretación*. Lumen.
- Elliot, John (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Encabo Fernández, Eduardo & López-Valero, Amando (2004) (coords.). *Didáctica de la literatura : el cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Octaedro.
- Ende, Michael & Fuchshuber, Annegert (2006). *Tragasueños*. Editorial Juventud, S.A.
- ENQA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Disponible en: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- Erstad, Ola & Voogt, Joke (2018). *The Twenty-First Century Curriculum: Issues and Challenges*. Springer
- Escalante, Dilia Teresa y Caldera, Reina Violeta (2008). La literatura infantil: una forma natural de aprender a leer. *Revista Educere*, 12, 669-678.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35614570002.pdf>
- Escamilla, Alonso et al. (2019). uCivic ToolKit - Desarrollo de Competencias Cívicas. Salamanca: hRyO, BB&R, CEPAG y Gurises unidos. <https://bit.ly/3bCJd01>
- Escandell Vidal, M. Victoria (1996). *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- Escandell Vidal, M. Victoria (2014). *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Akal/Lingüística
- Escolano Benito, Agustín (1982). Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, 55-76.
- Escolano Benito, Agustín (1996). Memoria de la formación de maestros. *Aula*, 8, 311-327.
- Esteve Zarazaga, José Manuel (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría de la Educación*, 18, 85-107.
- Ettahri, Azeddine. (2015). El contacto lingüístico hispano-rifeño: sus situaciones, motivaciones y consecuencias. *Perspectivas de la comunicación*, 8(2), 119- 141.

- European Commission (2006). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: Efficiency and equity in European education and training systems*. European Commission.
- European Council (2002). *Presidency conclusions, Barcelona. European Council, 15–16 March*. http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf
- Eurydice (1999). *Structures of Education, Initial Training, and Adult Education, Systems in Europe*: Austria, Bruselles: Aurydice. Disponible en: <https://www.eurydice.org>.
- Eurydice (2000). Educación PrePrimaria. En EURYDICE. *Las cifras clave de la educación en Europa 1999/2000* (pp. 42-63). Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europea.
- Eurydice (2014). *Cifras clave de La educación y atención a la primera infancia en Europa*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Faure, Edgar; Herrera, Felipe; Razzak Kaddoura, Abdul; Lopez, Henry; Petrovsky, Arthur V.; Rahnema, Majib y Champion Ward, Frederik (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro* (Traducción de Carmen Paredes de Castro). Alianza.
- Ferguson, Charles Albert (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- Ferguson, Charles Albert (1966). On sociolinguistically oriented suvey. *Linguistic Reporter*, 8 (4), 1-3.
- Fernández-Balboa, Juan Miguel (2006). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 92-97.
- Fernández Cruz, Manuel (2000). Formación del profesorado a través del desarrollo curricular. En Pérez Ferra, Miguel y Torres González, José Antonio (eds.). *La calidad de los procesos educativos* (pp. 141-163). Oikos-Tau.
- Fernández March, Amparo (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educación Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fernández March, Amparo (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1) 11-34. [file:///C:/Users/Windows10/Downloads/Dialnet-LaEvaluacionOrientadaAlAprendizajeEnUnModeloDeForm-3996629%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows10/Downloads/Dialnet-LaEvaluacionOrientadaAlAprendizajeEnUnModeloDeForm-3996629%20(1).pdf)
- Fernández López, Sonsoles (2017). Evaluación y aprendizaje. *Marco ELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* (24), 1-43. https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf.
- Fernández March, Amparo (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la Educación Universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6216>
- Fernández Martín, Patricia (2008). La enseñanza de la literatura pro tareas: una propuesta didáctica par alumnos de bachillerato. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 10, 61-87. <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0808110061A>
- Fernández Tijero, María Carmen (2020). La Didáctica de la estética como elemento clave en la alfabetización actual. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 32, 52–70. <https://doi.org/10.24197/trp.0.2019.52-70>
- Ferrer, Salvador (1973). *La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Cedesá
- Fishman, Joshua (1979). *Sociología del lenguaje*. Cátedra.

- Flaquer, Lluís (2000). *Las políticas familiares en una perspectiva comparada*. Colección Estudios Sociales n.º 3. Fundación La Caixa.
- Flores Davis, Luz Emilia (2010). El placer de aprender. *Revista Electrónica Educare*, 14, 41-47.
- Fluixà Vivas, Josep Antoni (1995). Jocs i estratègies d'animació a la lectura. Materials didàctics per a l'ensenyament en Valencià. Generalitat Valenciana
- Folgueiras, Pilar y Martínez, Miquel (2009). El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. *Revista Iberoamericana de Educación para la Democracia (RIED)*, 2 (1), 56 7
- Fons Esteve, Montserrat y Palou Sangrà, Juli (coords.) (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil*. Síntesis.
- Fraile-Aranda, Antonio; López-Pastor, Víctor Manuel; Castejón-Oliva, Francisco Javier & Romero-Martín, Rosario (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Revista Aula Abierta*, 41(2), 23-34.
- Frances Sanders, Ella (2016). *Lost in Translation*. Libros del Zorro Rojo.
- Gadamer, Hans Georg (2000). *Educación es educarse*. Paidós.
- Gallego Ortega, José Luis & Salvador Mata, Francisco (2002). El diseño didáctico: objetivos y fines. En Antonio María Medina Rivilla & Francisco Salvador Mata *Didáctica General* (pp. 103-128). UNED.
- García Ciudad, María; Vallejo, Mónica & Nieto Cano, José Miguel (2013). La identidad profesional de las docentes de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62 (1), 1-13.
- García Carcedo, Pilar (2018). Escritura creativa e igualdad: versiones de los cuentos tradicionales. *Didáctica. Lengua y literatura*, 30, 87-103
- García Carcedo, Pilar (2020). Entre brujas y dragones. Travesía comparativa por los cuentos tradicionales del mundo. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 33, 179-180.
<https://doi.org/10.5209/dida.77668>
- García Castaño, Francisco Javier; Pulido Moyano, Rafael A. & Montes del Castillo, Ángel (1997). La educación multicultural y el concepto de cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256. www.oei.org.co/oevirt/rie13a09.htm
- García Montero, Luis (2000). *Lecciones de poesía para niños y niñas inquietos*. Comares.
- García-Pérez, Ángela & Mendía, Rafael (2015). Acompañamiento Educativo: El rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario. *Profesorado*, 19(1): 42-58 (2015).
<https://hdl.handle.net/10481/36099>
- García Ruiz, María José; & Gavari Starkie, Elisa (2009). *Tradición y reforma en la educación occidental del siglo XXI*. Ediciones Académicas (Ediasa).
- García Santa-Cecilia, Álvaro & Verdía, Elena (2003). El marco común de referencia y sus implicaciones. En María Victoria Reyzábal (Dir.), Pedro Hilario Silva, Belén Muñoz López, José Luis Pérez Fuente, Jesús Perdices Madrid y Beatriz Soto Aranda (Coords.). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp. 143-163). Comunidad de Madrid/Consejería de Educación/Dirección General de Promoción Educativa.
- García Única, Juan G. (2020). Historia de la literatura infantil y juvenil. En María Mercedes Molina Moreno. *Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil*. Educación Infantil y Primaria (pp.39-58). Ed. Paraninfo.

- Gargallo López, Bernardo. (2017). El método de la pregunta como técnica pedagógica. En Bernardo Gargallo López (Coord.). Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad. Fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación. (pp. 98-108). Tiranta Humanidades.
- Gassó, Anna (2004). *La educación infantil: Métodos, técnicas y organización*. CEAC.
- Gasol Trullós, Anna y Aránega, Mercé (2000). *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora*. Edebé
- Gento Palacios, Samuel; Palomares Ruiz, Ascensión; García Solarte, Mónica & González Fernández, Raúl (2012). Liderazgo educativo y su impacto en la calidad de las Instituciones Educativas. Simposio presentado al XII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas- CIOIE-, Granada, España
- Gibbs, Graham (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En S. G. Brown (Ed.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-75). Narcea.
- Gimeno Sacristán, José (1981). Bases para la reforma del currículo de la formación de profesores en las Escuelas Normales. En Primer Encuentro Nacional de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B (pp. 40-68). ICE de la Universidad de Málaga.
- Gimeno Sacristán, José. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno Sacristán, José (1992). ¿Qué son los contenidos de enseñanza? En José Gimeno Sacristán & Ángel Pérez Gómez (*Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 171-181). Morata.
- Gimeno Sacristán, José (2010). *¿Qué significa el currículum?* Sinéctica.
- Goikoetxea Iraola, Edurne, & Martínez Pereña, Naroa (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XX1*, 18(1), 303-324.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12334>
- Gomes-Franco-e-Silva, Flávia (2019). Alfabetizar para ver: la importancia de aprender a leer, comprender y analizar imágenes. *Ocnos*, 18(3), 48–58.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2103
- Gómez Rodríguez de Castro, Federico (1986). El currículo de la formación del maestro (El momento histórico de la creación de las Escuelas Normales) 1834-1857. *Historia de la Educación*, 5, 159-176.
- González, Julia & Wagenaar, Robert (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Fase 1. Universidad de Deusto.
- González Fontao, María del Pilar & Martínez Suárez, Eva Mónica (2008). El profesor creativo y el profesor que potencia la creatividad en el contexto universitario. *Innovación educativa*, 18, 203-211.
- González Las, Catalina L. (2000). El texto narrativo y su contribución al desarrollo de las habilidades lingüística y a la educación literaria. *Lenguaje y Textos*, 16, pp.77-90
- González, María, & García, Pedro (2014). *Metodologías activas en el aula universitaria*. Octaedro.
- Greimas Julien, y Courtes, Joseph (1979). *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Gredos.
- Grice, Herbert Paul (1975). Lógica y conversación. En L. M. Valdés, *La búsqueda del significado* (pp. 511-530). Tecnos-Universidad de Murcia.

- Grice, Herbert Paul (1989). *Studies in the Way of Words*. Harvard University Press.
- Guaranda Loor, Jesús Dalinda y Samada Grasst, Yanet (2024). Sistema de actividades para el desarrollo del lenguaje oral en niños de 5 años. Universidad, Ciencia y Tecnología, 27 (121), 52-63. <https://doi.org/10.47460/uct.v27i121.754>
- Guijarro Ojeda, Juan Ramón (2005). Conceptualización e implicaciones didácticas de la otredad para el área del inglés como lengua extranjera (EFL). *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 31, 65-88. https://doi.org/10.26754/ojs_misc/mj.200510383
- Guillén Díaz, Carmen (2012). El área de didáctica de la lengua y la literatura. Identidad y entidad de una disciplina específica. Algunas actualizaciones de orden institucional y académico. *Revista Enunciación*, 17 (1), 158-176.
- Gumperz, John (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University.
- Gumperz, John (1986). La sociolingüística interaccional en el estudio de la interacción. En Jenny Cook-Gumperz & John Gumperz (Coords.), *La construcción social de la alfabetización* (pp. 61-83). Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gutiérrez Pérez, Francisco & Prieto Castillo, Daniel (2002). *La mediación pedagógica*. Xàtiva, Diálogos.
- Gutiérrez Bueno, Belén & Molina García, María José (2019). El cine como herramienta para trabajar la diversidad cultural: investigación en aulas interculturales. *MODULEMA. Revista científica Sobre Diversidad Cultural*, 3, 78–93. <https://doi.org/10.30827/modulema.v3i0.9376>
- Gutiérrez Pérez, José (2017). *Proyecto Docente e Investigador* [Documento inédito].
- Halliday, Mak (1978). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y el significado*. Edward Arnold.
- Hallinger, Philip; Heck, Ronald & Murphy, Joseph (2014). Teacher evaluation and school improvement: an analysis of the evidence. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 26(1), 5-28.
- Hamodi, Carolina; López-Pastor, Víctor Manuel & López-Pastor, Ana Teresa (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación compartida del aprendizaje en educación superior. *Scielo. Perfiles educativos*, 37(147). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982015000100009&script=sci_arttext&tlng=pt
- Hargreaves, Eleanore (2007). The validity of collaborative assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(2), 185-199.
- Hargreaves, Andy y Fink, Dean (2008). El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos *innovadores*. Morata.
- Harris, Violet (1993). *Teaching Multicultural Literature in Grades K-8*. Christopher-Gordon Publishers
- Harris, Lois R. & Brown, Gawin T. L. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practices*, 16(3), 365-381. <https://doi.org/10.1080/09695940903319745>
- Haugen, Einar (1953). *El noruego en Estados Unidos: Un estudio sobre el comportamiento bilingüe*. Indiana University Press.

- Hernández, José Manuel y Sepúlveda, Francisco (1993). Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura en Secundaria Obligatoria. Cincel.
- Hidalgo, Nina & Murillo, Francisco Javier (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación en el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128.
<https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Hilario Silva, Pedro (2022). Enfoque competencial y nuevas didácticas para la educación literaria. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 50, 67–86.
<https://doi.org/10.15366/tarbiya2022.50.003>
- Hilb, Nora (2007). El cerdito azul. Edebé.
- Holmelund Minarik, Else & Sendak, Maurice (2019). Un beso para osito. Kalandraka.
- Holzwarth, Werner & y Erlbruch, Wolf (2023). *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*. Beascoa.
- Hoyuelos Planillo, Alfredo (2003). ¿Qué es una escuela infantil? *Infancia*, 82, 12-15.
- Hoyuelos Planillo, Alfredo (2010). La identidad de la educación infantil. *Educarao, Santa María*, 35(1), 15-24.
- Hymes, Dell (1971). *On communicative competence*. University of Pennsylvania Press.
- Hymes, Dell (1984). *Vers la competence de communication*. Hatier.
- Hymes, Dell (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En Miquel Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Edelsa.
- Hudson, Richard A. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- Ibáñez-Martín, José Antonio (2009). La fundamentación filosófica de los nuevos planes de estudios. En Antonio Medina Rivilla, María Luisa Sevillano García & Saturnino De la Torre Trinidad (Coords.). *Una universidad para el siglo XXI: EES* (pp. 17-19). Universitas.
- Iglesias, Gracia (2019). *Me pica el ombligo*. BOOKOLIA
- Jiménez Guerrero, Pedro. (2004). Lengua, literatura y su enseñanza. Proyecto docente. Universidad de Murcia.
- Johnson, David W.; Jonhson, Roger T. & Holubec, Edythe J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Jover, Guadalupe (2009). *Constelaciones literarias. "Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia"*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Kaufman, Fran Xaver; Kuijsten, Anton; Schulze, Hans Joachim & Strohmeir, Klaus Peter (2002). *Family Life and Family Policies in Europe. Problems and Issues in Comparative Perspective*. Oxford University Press.
- Knight, Peter (Ed.) (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. Kogan Page-SEDA.
- Kriscautzky Laxague, Marina (2019). Lectura y tecnologías de información y comunicación en la primera infancia: ¿una relación productiva? *Dossier lectura digital en la primera infancia*, 26-38

- Kriscautzky, Marina y Ferreiro, Emilia (2018). Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años. *Perfiles educativos*, 40 (159), 16-34. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n159/0185-2698-peredu-40-159-16.pdf>
- Labov, William (1966). *The Social Stratification on English in the New York City*. Venter for Applied Linguistics.
- Labov, William (1985[1969]). La lógica del inglés no standard. *Educación y Sociedad*, 4, 141-168.
- Lage, Maureen J.; Platt, Glenn J. & Treglia, Michael (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31, 30-43.
- Lakoff, Robin (1975). *El lenguaje y el lugar de la mujer*. Ricou.
- Lambert, Pierre Yves (1974). Culture and language as factors in learning and education. En F. About (edit.) *Cultural factors in learning*. Western Washington State College.
- Landow, George P. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Paidós
- Larragueta Arribas, Marta (2020). *Al libro-álbum contemporáneo español: procesos de canonicidad, mediadores adultos y lectores infantiles*. Universidad Camilo José Cela.
- Larrick, Nancy (1965). The all-white world of children's books. *Saturday Review*, 63-65 (11 septiembre). <https://kgrice3.wixsite.com/lcyadiversity/all-white-world-1965>
- Lavilla, Pepa. (2012). *Taller de cuentacuentos: Una guía para ser un buen narrador de cuentos infantiles*. Alba Editorial.
- Lee, Suzy (2008). *La ola*. Barbara Fiore Editora
- Leech, Geoffrey Neil (1983). *Principles of Pragmatics*. Longman.
- Legendre, Renalt (1988). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Larousse
- Lehman, Barbara A.; Freeman, Evelyn, & Scharer, Patricia (2010). *Reading globally, K-8: Connecting students to the world through literature*. Corwin.
- León, Benito & Latas, Carlos (2005). Nuevas exigencias en el proceso de enseñanza aprendizaje del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea: La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (6), 1-4. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1234179896.pdf
- Lerner, Delia (2012). ¿Es posible leer en la escuela? En Valeria Cohen (coordr.), Marcela Terry y Nancy Amado La lectura y la escritura en la escuela. *Textos para compartir*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades. Boletín Oficial del Estado, núm.14, de 16 de enero de 2004. <https://www.boe.es/eli/es-an/l/2003/12/22/15>
- Ley 12/2011, de 16 de diciembre, de modificación de la Ley Andaluza de Universidades. Boletín Oficial del Estado, núm. 9, de 11 de enero de 2012. <https://www.boe.es/eli/es-an/l/2011/12/16/12>
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 209 de 1 de septiembre de 1983. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1983/09/01/pdfs/A24034-24042.pdf>

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ley Orgánica 2/ 1995 de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Melilla. Boletín Oficial del Estado, núm. 62, de 14 de marzo de 1995. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1995/03/14/pdfs/A08061-08067.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. [https://www.boe.es/eli/es/ lo/2006/05/03/2/con](https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con)
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo del Sistema Universitario
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre de 2001. [https://www. boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf](https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf)
- Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. Boletín de la Junta de Andalucía, núm. 56, de 20 de marzo de 2007. Disponible en: [https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/56/ boletin.56.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/56/boletin.56.pdf)
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, núm. 89, de 13 de abril de 2007. Disponible en: [https://www.boe.es/boe/ dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf](https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf)
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Lluch, Gemma (2007). *Invenición de una tradición literaria: de la narrativa oral a la literatura para niños* (Vol. 16). Universidad de Castilla La Mancha
- Llamazares Prieto, María Teresa (2002). Dramatización de un cuento: recurso para trabajar la lengua oral en Educación Infantil. *Lenguaje y textos*, 18, pp.117-131. <https://ruc.udc.es/rest/api/core/bitstreams/fb05a231-d24c-4e5f-b7fc-a01aead3c106/content>
- Llamazares Prieto, María Teresa, Alonso Cortés-Fradejas, María Dolores y Sánchez Rodríguez, Susana (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. *ISL*, 3, 65-82. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/397602>
- Lluch, Gemma (2012). *La lectura al Centre. Llegir (i escriure) llibres, pantalles, documents al Pla de Lectura de Centre*. Bromera.
- Lluch, Gemma (ed.) (2018). *Claves para promocionar la lectura en la red*. Síntesis
- Lobo, Elena (1990). Función asistencial y función educativa, ¿una contradicción?, en *Actas del Congreso Internacional de Educación Infantil*. Vol. 2: *Fundamentos psicopedagógicos, metodológicos, intervenciones y recursos* (pp. 47-49). Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Lobo, Elena (2003). Lo educativo y lo asistencial, ¿de nuevo una contradicción? *Infancia*, 80, 11-15.
- Lomas García, Carlos (2010). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística (I, II)*. Paidós.

- Lomas García, Carlos; Osoro Hernández, Andrés & Tusón Valls, Amparo (1993). *Ciencias del lenguaje competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Papeles de Pedagogía/ Paidós.
- López Gómez, Ernesto (2016). En torno al concepto de competencia. Un análisis de fuentes. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 312-322. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev201COL4.pdf>
- López López, María del Carmen; León Guerrero, María José & Pérez-García, Purificación (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español: la visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545.
- López-Pastor, Víctor Manuel (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Universidad de Valladolid.
- López-Pastor, Víctor Manuel (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 221-232.
- López-Pastor, Víctor Manuel (2006). *La evaluación en Educación Física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida*. Miño y Dávila.
- López-Pastor, Víctor Manuel (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- López-Pastor, Víctor Manuel (2012). Evaluación Formativa y Compartida en la Universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4-1, 113-126.
- López-Pastor, Víctor Manuel (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En Víctor Manuel López-Pastor & Ángel Luis Pérez-Pueyo (Coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-68). Universidad de León.
- López-Pastor, Víctor Manuel; Manrique Arribas, Juan Carlos & Vallés Rapp, Cristina (2011). Fifteen years of action- research as profesional development. Searching more collaborative, useful and democratic systems for teachers. *Educational Action-Research*, 19(2), 153-170.
- López Pérez, Magdalena & De la Maya Retamar, Guadalupe (2021). Plurilingüismo y pluriculturalismo: Planteamientos teóricos y desarrollo de la lectura. *E-SEDLL*, 4, 79-91
- López Valero, Amando, & Encabo Fernández, Eduardo (2000). Construyendo la identidad científica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: el necesario eclecticismo disciplinar. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 12, 183-198.
- López Valero, Amando & Encabo, Eduardo (2002). *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un enfoque sociocrítico*. Octaedro.
- López Valero, Amando; Encabo Fernández, Eduardo; Jerez Martínez, Isabel & Hernández Delgado, Lourdes (2021). *Literatura infantil y lectura dialógica*. Octaedro.

- López-Valero, Amando & Encabo Fernández, Eduardo (2023) Decadencia y conflicto en el Área De DLL: Emergencia de y la Disciplina. En José Luis Ortega-Martín; Stephen Hughes; Silvia Corral-Robles, *Investigación e Innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Daniel Madrid Fernández*. Editorial GEU.
- López Valero, Amando, Jerez Martínez, Isabel y Encabo Fernández, Eduardo (s.f.) La poesía en Educación Infantil.
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/17375/1/La%20poesía%20en%20Educación%20Infantil%20ALV.pdf>
- López-Vallejo, María (2019). *Proyecto docente* [Documento inédito].
- Lorente, Eloísa & Kirk, David (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96.<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2012.713859M>.
- Lovelace, Marina (1995). *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Escuela Española.
- Lozano Domingo, Irene (1995). *Lenguaje femenino, lenguaje masculino ¿Condiciona nuestro sexo la forma de hablar?* Minerva.
- Llobera Cànaves, Miquel (1995). Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. En M. Llobera et. al. (Coords.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 5-26). Edelsa.
- Macri, Guiancarlo (2016). *Soy un punto*. Editorial San Pablo.
- Malaguzzi, Loris (2010). La educación infantil en Reggio Emilia. En David Altimir Sans (coord.) *¿Cómo escuchar a la infancia?* Octaedro.
- Malinowski, Bronisław (1935). *Coral gardens and their Magic*. Allen and Unwin.
- Maltz, Daniel & Borker, Ruth (1982). Los problemas comunicativos entre hombres y mujeres desde una perspectiva cultural. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 16, 18-35.
- Mangen, Anne; Olivier, Gérard & Velay, Jean-Luc (2019). Comparing Comprehension of a Long Text Read in Print Book and on Kindle: Where in the Text and When in the Story? <https://10.3389/fpsyg.2019.00038>
- Marbá Mas, Teresa (1998). Desde la Sociolingüística. En Antonio Mendoza, (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (pp. 49-56). ICE Universitat de Barcelona/ Horsori.
- Marcelo García, Carlos (Ed.) (2001). *La Función Docente*. Ed. Síntesis.
- Marcelo Wirnitzer, Gisela (2007). Referencias culturales de la LIJ Multicultural. Una ventana hacia la tolerancia. En Pascua Febles, Isabel (et al.) (ed.), *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica* (pp. 55-83). ULPGC
- Margallo González, Ana María (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 59, 139–156.
<https://doi.org/10.35362/rie590460>
- Marshall, B. & Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with Assessment for Learning: lessons from classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133-149.

- Martens, Prisca; Martens, Ray; Hassay Doyle, Michelle; Loomis, Jenna; Fuhrman, Laura; Furnari, Christie; Soper, Elizabeth & Stout, Robbie (2015). Building Intercultural understandings through Global Literature. *The Reading Teacher*, 68(8), 609-617.
<http://dx.doi.org/10.1002/trtr.1359>
- Martín Ayala, Brigitte (1998). El argot y su formación. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 4 (19), 38-41
- Martín Galiano, Juan Luis (2014). ¿Qué pasa con los objetivos de las áreas en el nuevo currículo LOMCE? (Mensaje en un blog).
<https://educafisica.es/2015/01/29/qu%C3%A9-pasa-con-los-objetivos-de-las-&C3%A1reas-en-el-nuevo-curr%C3%Adulo-lomce/>
- Martín López, Jorge (2017). En torno a la elaboración de un proyecto docente en Derecho Financiero y Tributario: algunas reflexiones sobre el aprendizaje de la disciplina. *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, 16.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/69956/1/2017_Martin-Lopez_RevEduDer.pdf
- Martín Rogero, Nieves; Delgado Almansa, María Cruz & Domech Martínez, Carmen (1994). *Animación a la lectura: ¿cuántos cuentos cuentas tú?* Popular.
- Martín Rojo, Luisa (1995). Escuela y diversidad lingüística: el derecho a la diferencia. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 6, 35-42.
- Martín Rojo, Luisa (1996). Lenguaje y género. Descripción y explicación de la diferencia. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 16, 6-17.
- Martín Vegas, Rosa Ana (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Prentice Hall.
- Martín Rodríguez, Déborah y Santiago Camplón, Raúl (2016). "Flipped Learning" en la formación del profesorado de secundaria y bachillerato. Formación para el cambio. Contextos Educativos. *Revista De Educación* (extra 1), 117–134.
<https://doi.org/10.18172/con.2854>
- Martín, Luisa y Thió de Pol, Carmen (2007). La escuela de la infancia. En M. Antón (Coord.). *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana* (pp. 13-33). Graó.
- Martínez Iglesias, Marisol Isabel (2009). Estrategia didáctica para desarrollar la competencia sociolingüística en los alumnos de los cursos preparatorios de español como lengua extranjera. www.eumed.net/tesis/2009/mimi/
- Martínez León, Patricia; Ballester Roca, Josep, & Ibarra Rius, Noelia (2018). Estudio cuasiexperimental para el análisis del pensamiento crítico en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 123-132.
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1705>
- Martínez Miguélez, Miguel (2006). *Ciencia y arte en la Metodología Cualitativa*. Trillas.
- Martínez Carratalá, Francisco Antonio y Rovira Collado, José (2022). Álbumes sin palabras y creatividad: propuesta didáctica para los grados de educación infantil y Primaria. *Journal of Literary Education*, 6, 28-49.
- Maruny, Lluís; Ministral, Isabel y Miralles, Manuel (1998). *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años*. MEC-Edelvives.
- Más Torrelló, Óscar (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211

- Mata Anaya, Juan (2008). *10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. GRAÓ.
- Mata Anaya, Juan (2016). Leer con otros. Aportaciones a la dimensión social de la lectura. *RESED. Revista de estudios socioeducativos*, 4, 16-26.
- Mata Anaya, Juan (2020). Lectura, educación literaria y ética democrática. *Textos: Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 89, 17-22.
- Mato, Daniel (1995). *El arte de narrar y la noción de literatura oral*. Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo científico y humanístico.
- Mayor Sánchez, Juan; Suengas Goenechea, Aurora & González Marqués, Javier (1993). *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Síntesis.
- Mayorga, María José & Madrid Vivar, Dolores (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias pedagógicas*, 15 (1) 91-111.
- Mazur, Eric (1996). *Peer Instruction. A user's Manual*. Harvard University.
- McBratney, Sam; Jeram, Anita & Rubio Muñoz, Esther (1988) *Adivina cuánto te quiero*. Editorial Kókinos
- Mckee, David (2006) *Elmer*. Beascoa.
- McKool, Sharon S. & Gespass, Susan (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276. <https://10.1080/19388070802443700>.
- MEC (1984). Proyecto de Reforma de la formación del Profesorado. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.
- MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Secretaría General Técnica. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ descarg.action?f_codigo_agc=12114_19
- Mederer Hengstl, Beatriz y Molina-García, María José (2023). La Educación literaria: estado de la cuestión y nuevas propuestas. En Núñez Delgado, M.^a Pilar y Santamarina Sancho, María (coords.). *Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea* (pp. 33-52). Síntesis.
- Medina García, Marta; Higuera Rodríguez, María Lina & García Vita, María del Mar (2021). Educación Superior Inclusiva y Autonomía Pedagógica: Análisis en Dos Contextos Iberoamericanos. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 55-72 <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.004>
- Medina Rivilla, Antonio (2009). Fundamentación de las competencias discentes y docentes. En Antonio Medina (Ed.), *Formación y desarrollo de las competencias básicas* (pp. 11-44). Universitas.
- Melcón Beltrán, Julia (1992). La formación del profesorado en España (1837-1914). MEC.
- Mendía Gallardo, Rafael (2012). El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5, (1), 71-82
- Mendoza Fillola, Antonio: (1997). La evaluación en el área del lenguaje. Modelo para un proceso formativo. En F. Cantero, A. Mendoza & C. Romea, *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (pp. 87-104). Barcelona: SEDDL/U.

- Mendoza Fillola, Antonio (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica*, 10, 233-269.
- Mendoza Fillola, Antonio (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector* (Vol. 3). Universidad de Castilla La Mancha
- Mendoza Fillola, Antonio (2005). La educación literaria desde la LIJ. En María Carmen Utanda Higuera, Pedro César Cerrillo Torremocha & Jaime García Padrino. Literatura infantil y educación literaria (pp. 33-61). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, Antonio (2008a). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Prentice Hall.
- Mendoza Fillola, Antonio (2008b). *El intertexto lector*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/el-intertexto-lector-0/>
- Mendoza Fillola, Antonio (2010). La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 41.
- Mendoza Fillola, Antonio & Cantero Serena, Francisco José (2003) Didáctica de la lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos. En Antonio Mendoza (Coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 3-32). Pearson Educación.
- Mendoza Fillola, Antonio; López Valero, Amando & Martos Núñez, Eloy (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal.
- Merlo Vega, José Antonio (2006). *La biblioteca pública como promotora de la lectura: planes de lectura y experiencias de fomento lector en España*. En Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas de Chile. Santiago, Chile. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Meyer, Anne; Rose, David H. & Gordon, David (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Walefield, MA: Cast Incorporated
- Miall, David S. (2006). *Literary reading: Empirical & theoretical studies*. Peter Lang.
- Michavila Pitarch, Francisco & Esteve, Francesc (2011). La llegada a la universidad: ¿oportunidad o amenaza? *CEE Participación Educativa*, 17, 69-85
- Milian, Marta & Camps, Anna (1990). L'espai de la Didàctica de la Llengua. *Interaula*, 11, 22-24.
- Millán, José-Antonio (2017) (coord.). La lectura en España. Informe 2017. Ministerio de Educación y Cultura: Federación de Gremios de Editores de España. <https://universoabierto.org/2017/12/07/la-lectura-en-espana-informe-2017>
- Mínguez-López, X. (2012). La definición de la LIJ desde el paradigma de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *AILIJ: Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 10, 87-105.
- Mínguez-López, Xavier (2015). El papel de la animación en el desarrollo de la competencia literaria. *Elos: Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, 2, 155-172.
- Mínguez-López, Xavier (2023). La educación literaria en educación infantil: leer antes de leer. *Enunciación*, 28 (núm. esp.), 185-199. <https://doi.org/10.14483/22486798.20508>
- Mínguez-López, Xavier & Alfonso-Benlliure, Vicente (2019). Diseño y validación de la batería de competencia literaria (BCL). *Investigaciones sobre Lectura*, 12, 35-49.
- Ministerio de Cultura y Deporte (2021). *Plan de Fomento de la Lectura 2021–2024*. Ministerio de Cultura y Deporte. <https://www.cultura.gob.es/dam/jcr:10cac192-ea16-4017-bca6-0b181a4f47dc/cast-plan-fomento-lectura.pdf>

- Miret, Inés; Baró, Mónica; Dussel, Inés & Mañà, Teresa (2021). *Huellas de un viaje: trayectorias y futuros de las bibliotecas escolares de Galicia*. Librería Institucional
<https://libreria.xunta.gal/es/huellas-de-un-viaje-trayectorias-y-futuros-de-las-bibliotecas-escolares-en-galicia>
- Molero Pintado, Antonio (1999). Bases para una Historia de la Educación Infantil en España. La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo. Servicio de Publicaciones.
- Molina-García, María José (2003). Fundamentos teóricos de la educación bilingüe *Aldaba*, 29, pp. 127-139
- Molina-García, María José (2007). Las habilidades de comprensión lectora en la etapa de Educación Infantil. Una propuesta de intervención didáctica. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Molina García, María José y Gómez-Villalba, Elena (2010). *Lectura y expresión oral. Guía práctica para maestros de Educación Infantil*. CCS
- Molina-García, María José & Casado Muñoz, Myrian R. (2020). La diversidad cultural en álbumes y cuentos infantiles. *European Scientific Journal*, 16(41), 38.
<https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p38>
- Molina-García, María José & Del Moral Barrigüete, Cristina (2019a). El fomento de la lectura como hábito saludable en los futuros maestros: un estudio exploratorio. En Varios (coordres.) (2019). *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación*. (pp. 1549 – 1561). Ed. Dykinson, S.L.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/88357>
- Molina-García, María José & Del Moral-Barrigüete, Cristina (2019b). Sobre los hábitos lectores en futuros maestros de Primaria y lecturas iniciáticas fuera del canon literario. En De Amo Sánchez-Fortún, J.M. and Núñez Delgado, P. (ed.). *Lectura y Educación Literaria* (pp. 210-223). Octaedro.
- Molina-García, María José y Del Moral-Barrigüete, Cristina (2021). “Hacia la creación del hábito lector en futuros maestros para la mejora de la competencia profesional”. Comunicación en el III Congreso Internacional de la Red Internacional de Universidades Lectoras: imaginando el futuro de la lectura. Badajoz, 29-30 de septiembre de 2020.
- Molina-García, María José y Mederer Hengstl, Beatriz (2023). Educación literaria a través de experiencias interdisciplinarias para una sociedad cosmopolita. En Santamarina Sancho, María & Núñez Delgado, Pilar (eds.). *Educación literaria en las aulas. Propuestas para actuar*, (69-79). Octaedro.
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/88551/OCTAEDRO%202023.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Molina-García, María José y Mederer Hengstl, Beatriz (2024). Revisión sistemática de experiencias interdisciplinarias en educación literaria. En Santamarina Sancho, María & Núñez Delgado, Pilar (eds.). *Educación literaria, canon escolar e itinerarios lectores*. (1-15). Peter Lang.
- Molina-García, María José (coordr) (en preparación); Moya-García, María; Balbuena Teruel, Sergio & Aguilar Bravo, Alejandro. *La competencia plurilingüe en el refuerzo lector. Guía para el profesorado*. Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte.
- Molina Moreno, María Mercedes (2020a). *Didáctica de la literatura infantil y juvenil. Educación Infantil y Primaria*. Paraninfo.

- Molina Moreno, María Mercedes y Mori3n S3nchez, Silvia (2020b). Temas tab3 en la literatura infantil. En Mar3a Mercedes Molina Moreno (coordra). *Did3ctica de la literatura infantil y juvenil: educaci3n infantil y primaria*. (pp.117-129). Paraninfo.
- Moliner, Mar3a (2008[1966-1967]). *Diccionario de uso del espa3ol*. Edici3n abreviada. Gredos.
- Monereo Font, Carles & Pozo Municio, Juan Ignacio (2003). La cultura educativa en la Universidad. Nuevos retos para profesores y alumnos. En Juan I. Pozo y Carles Monereo. *La Universidad ante la nueva cultura educativa: ense3ar y aprender para la autonom3a* (pp. 15-32). S3ntesis-ICE/UAB.
- Monforte Maresma, Maite y Ceballos Viro, Ignacio (2014). Modelo de an3lisis de estructuras narrativas infantiles en ni3os de 3-4 a3os. *Did3ctica. Lengua y Literatura*, 26, 329-360. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46843
- Montero Curiel, Marisa (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37.
- Montero, Luis; Zurita, Manuel; e 3n3iguez, Mar3a Francisca (2000). *Did3ctica de lengua y literatura para profesores de Educaci3n Secundaria*. MAD.
- Montes, Graciela (2018). *Buscar indicios, construir sentido*. Babel Libros. ISBN: 978 958 8954 56 1
- Mora, Vicente Luis (2025). Panorama de la tem3tica migratoria en la literatura espa3ola del siglo XXI. *Studi Ispanici*, 50, 197-217.
- Mora Olate, Mar3a Loreto y S3nchez Soto, Iv3n (2016). La animaci3n lectora como estrategia did3ctica en la formaci3n inicial de profesores. *Investigaci3n y Postgrado*, 31(1), 43-73.
- Moreno Fern3ndez, Francisco (1994). Aportes a la Socioling33stica a la ense3anza de lenguas. *Revista de Estudios de Adquisici3n de la Lengua Espa3ola*, 1, 107-136.
- Moreno Fern3ndez, Francisco (1998). *Principios de Socioling33stica y Sociolog3a del Lenguaje*. Ariel.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educaci3n del futuro*. UNESCO/Santillana.
- Mor3n, Ana Cintia (2015). *La mejora de la pr3ctica docente a trav3s de la metodolog3a de proyectos de investigaci3n: el caso del profesorado de Andaluc3a del Proyecto Roma* [Tesis doctoral]. M3laga: Universidad de M3laga.
- Morote Pe3alver, Emilia (2015). Fundamentaci3n cient3fica de la Did3ctica de la Lengua. En Pedro Guerrero & Mar3a Teresa Caro Valverde (Coords.), *Did3ctica de la Lengua y Educaci3n Literaria* (29-46). Pir3mide.
- Moss, Peter (1990). *Cuidado de los hijos e igualdad de oportunidades. Red Europea de Formas de Atenci3n a la Infancia (1988-1989)*. Centro de Estudios del Menor.
- Mulder, Martin (2007). Competencia: la esencia y la utilizaci3n del concepto en la formaci3n profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formaci3n Profesional*, 40, 5-24.
- Mulder, Martin; Gulikers, Judith; Biemans, Hester & Wesslink, Renate (2009). The new competence concept in higher education: Error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33, 755-770.

- Mulder, Martin, Weigel, Taja & Collins, Kate (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), 67-88.
- Munita, Felipe (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(2), 77-97. <https://10.18239/ocnos.2016.15.2.1140>.
- Muñoz Díaz, Juan Carlos (2014). El currículo del área de Educación Física de Primaria en la LOMCE. Análisis del Real Decreto 1267/2014. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 5 (27), 1-16.
- Muñoz Sedano, Antonio (2003). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. En María Victoria Reyzábal Rodríguez (Dir.), Pedro Hilario Silva; Belén Muñoz López, José Luis Pérez Fuente, Jesús Perdices Madrid & Beatriz Soto Aranda (Coords.), *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp. 35-54). Comunidad de Madrid / Consejería de Educación / Dirección General de Promoción Educativa.
- Neira Piñeiro, María del Rosario (2012). Poesía e imágenes: una nueva modalidad de álbum ilustrado. *Lenguaje y Textos*, 35, 131-138.
- Neira Piñeiro, María del Rosario (2016). Poesía e imágenes para la educación literaria: la construcción del significado poético en el álbum ilustrado lírico. En Antonio Díez Mediavilla, Vicent Brotons Rico, Dari Escandell Maestre y José Rovira Collado (coords.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos* (pp. 741-750). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Neira Piñeiro, María del Rosario & Martín-Macho Harrison, Ana (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 224-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>
- Nieto, Sonia (1983). Puerto Ricans in Children's Literature and History Texts: A ten-Year Update. *Bulletin of the Council on Interracial Books for Children* (14), 1-2.
- Níkleva, Dimitrinka (2009). La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Ogigia, Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 5, 29-40.
- Níkleva, Dimitrinka y Rodríguez Muñoz, Francisco (2015). Renovación metodológica en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 8(17), 3-15. <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>
- Nikolajeva, María (2009). *Power, voice and subjectivity in literature for young readers*. Routledge.
- Nikolajeva, María & Scott, Carol (2000). *How Picturebooks Work (Children's Literature and Culture)*. Routledge.
- Norton, Donna E. (1995). *Through the Eyes of a Child: an Introduction to Children's Literature*. Prentice Hall.
- Novak, Gregory N.; Patterson, Evelyn. T.; Gavrin, Andrew D. & Christian, Wolfgang (1999). *Just-in-Time Teaching: Blending active Learning and Web Technology*. Saddle River: Addison-Wesley.
- Novak, Katie & Rodríguez, Kristan (2018). *Universally Designed Leadership*. Harvard Education Press.
- Nunan, David (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge U.P.

- Núñez Delgado, María Pilar (2002). Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 15, 113-135.
- Núñez Delgado, María Pilar (2003). *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Grupo Editorial Universitario.
- Núñez, María del Pilar; Fernández de Haro, Eduardo & Romero López, Antonio (2010). Conocimiento del profesor universitario de Lengua y literatura española y su didáctica en relación con el desarrollo de la planificación curricular: aportaciones de un estudio de caso. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(46).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000300011&lng=en&tlng=en&SID=F37Mq5PJzKCCc3AKeT9
- Núñez Delgado, María Pilar & Santamarina Sancho, María (2015). Enfoque, métodos y metodología para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. En P. Núñez (Ed.) y I. Alonso (Coord.), *Innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura. Teoría e investigación* (pp. 9-28). Octaedro.
- OECD (2021). 21st-Century readers. Developing literacy skills in a digital world. Pisa, OECD publishing. <https://www.oecd.org/publications/21st-century-readers-a83d84cb-en.htm>
- Olmos-Rueda, Patricia, & Mas-Torelló, Òscar. (2017). Perspectiva de tutores y de empresas sobre el desarrollo de las competencias básicas de empleabilidad en el marco de los programas de formación profesional básica. *EDUCAR*, 53(2), 261–284. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.870>
- Oliveira Romero, Fátima (2022). Proxectos documentais integrados e tarefas integrades. Eduga. *Revista Galega do Ensino*. <http://www.edu.xunta.gal/eduga/2335/biblioteca-escolar/biblioteca-escolar-vertebrando-aprendizaxes>
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado núm. 312, de 29 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857>
- Organización para la Cooperación el Desarrollo Económico (OCDE) (2003). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*.
<http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Ortiz Ocaña, Alexander Luis (2005). ¿Quién ha matado mi creatividad pedagógica?
<https://www.monografias.com/trabajos26/creatividad-pedagogica/creatividad-pedagogica.shtml>
- Osteen, Jeremy (2008). Comparing/Contrasting Problem and Project-Based Learning.
<http://www.coe.uga.edu/epltt/images/pbl.gif>
- Padovani, A. (2014). *Escenarios de la narración oral. Transmisión y prácticas*. Paidós.
- Pajares Toska, Susana (1997). Las posibilidades de la narrativa hipertextual. *Espéculo*, 6.
https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm

- Palacios, Andrés & López-Pastor, Víctor Manuel (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305. [10.4438/1988-592X- RE-2011-361-143](#).
- Palou Vicens, Silvia (2007). La vivencia emocional en la infancia. En M. Antón (Coord.). *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. (pp. 57-68). Graó.
- Palou Sangrà, Juli & Fons Esteve, Montserrat (2021) (coords). *La competencia plurilingüe en la escuela. Experiencias y reflexiones*. Octaedro.
- Panadero, Ernesto; Alonso-Tapia, Jesús & Huertas, Juan Antonio (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 802-813.
- Panadero, Ernesto, Alonso-Tapia, Jesús & Reche, Eloísa (2013). Rubrics vs. self – assessment scripts effect on self-regulation, performance and self-efficacy in preservice teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 125-132.
- Panadero, Ernesto & Johson, Anders (2013). The use of scoring rubrics for formative assesment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144.
- Paniagua Valle, Gema (2009). El desarrollo de la Educación Infantil. Un crecimiento costoso. *Participación Educativa*, 12, 20-34.
- Parnell, Peter; Richardson, Justin & Cole, Henry (2006). *Con Tango son tres*. Kalandraka.
- Parra, Katuska (2010). El docente de aula y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Investigación y Postgrado [Revista en línea], 25(1), 117-143. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/1357/531>
- Pascua Febles, Isabel.; Marcelo Wirnitzer, Gisela; Perera Santana, Ángeles, & Ramón Molina, Elisa (2007) (eds). *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica*. ULPGC
- Pascual Díez, Julián (2012). Plan Lector de Centro y biblioteca escolar: dos herramientas para la innovación educativa. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 60, 13-22.
- Pastor Cesteros, Susana. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Perera Santana, Ángeles, & Ramón Molina, Elisa (2007). La literatura infantil multicultural y su aplicación en el aula. En Pascua Febles, I. (et al.) (ed.), *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica* (pp. 85-214). ULPGC.
- Pérez Pérez, Cruz (coord.) (2012) *La acción educativa social: nuevos planteamientos*. Descleé.
- Pérez Pérez, Cruz & Martínez Hervás, Noelia (2017). El método de elaboración de proyectos. En Bernardo Gargallo (Coord.). *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad. Fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación*. (pp. 125-143). Tiranta Humanidades.
- Pérez García, María Purificación (2009). Contenidos y competencias educativas. En Cristina Moral Santaella y María Purificación Pérez García (coords.). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (73-93). Pirámide.

- Pérez Valverde, Cristina (2021). Narrativa multimodal y ficcionalidad: consideraciones éticas y estéticas. En Cristina Del Moral-Barrigüete y María José Molina García (coords.). *Perspectiva histórica y futuro de la educación en Didáctica de las lenguas y sus literaturas*, (pp.133-145).Comares.
- Pérez Valverde, Cristina y Delgado Santos, Segundo Francisco (2025). Hacia un modelo integral de literacidad literaria: lectura ético-estética y escritura creativa. Implicaciones para la formación docente. *Onomazéin, Núm. Especial*, XVI, 185-207.
<http://doi.org10.7764/onomazein.ne16.09>
- Pérez Valverde, Cristina; Ruiz Cecilia, Raúl (2014). Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 11 (24), 215-234
- Pescetti, Luis María y O'Kif, Alejandro (1998). *Caperucita Roja: (tal como se lo contaron a Jorge)*. Alfaguara.
- Piaget, Jean (1946). *La formación del símbolo*. F.C.E.
- Piaget, Jean (1969). *Psicología y pedagogía*. Ariel.
- Piaget, Jean (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Siglo XXI.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T., & McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-803.
- Piquín Cancio, Rosa (marzo de 2021). Bibliotecas Escolares, sustento de ciudadanía. La Cultural. <https://www.culturalgijonesa.org/bibliotecas-escolares-sustento-de-ciudadania/>.
- Piquín Cancio, Rosa (noviembre de 2022). Transformando los centros educativos con bibliotecas escolares útiles. *El Diario de la Educación*. <https://ir.uv.es/P55IHxv>.
- Pozo Llorente, María Teresa (2007). *Proyecto Docente. Evaluación de Programas, Centros y Profesores* [Documento inédito].
- Prado Aragonés, Josefina (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Prieto, Adolfo (2007). *Didáctica y técnicas de trabajo en grupo*. Pearson Educación.
- Prieto, Marcia (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49.
- Prieto Navarro, Leonor (2007). *Autoeficacia del profesorado universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Narcea
- Propp, Vladimir (1998). *Morfología del cuento*. (Vol. 31). Ediciones Akal.
- Puentes de Oyenard, Sylvia (2003). *El cuento y los Cuentacuentos*. Olmuediciones
- Puig Cruells, Carmina (2015). La supervisión en la acción social. Una oportunidad para el bienestar de los profesionales. Publicacions Universitat Rovira i Virgili
- Puig Rovira, Josep María; Gijón Casares, Mónica; Martín García, Xus & Rubio Serrano, Laura (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-67
- Quinto Borghi, Battista. (2010). Educar en el 0-3. La práctica reflexiva en los nidi d'infanzia. Graó.
- Rama, Claudio (2023a). Nueva fase educativa digital con inteligencia artificial. Perfiles Educativo, 45, 9-24. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2023.Especial.61687>

- Ramos, Rui y Ramos, Ana M. (2014). Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros pop-up para la infancia. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 12, 7-24.
- Real Academia Española (2018). *Diccionario de la lengua española*. <https://www.rae.es>
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. BOE núm. 224, de 18 de septiembre de 2003.
- Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. BOE núm. 244, de 11 de octubre de 1991.
- Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de educación.
- Reboul, Olivier (1999). *Los valores de la educación*. Idea Books.
- Regueiro-Salgado, Begoña (2020). La china en el estanque: Gianni Rodari. *Miradas y voces de la LIJ*, 29, 55-59
- Reina, Juan José; Aliende, Enrique & Rodríguez Arranz, Adolfo (1992). *Proyecto curricular de Educación Primaria: qué, cómo, cuándo evaluar y enseñar*. Escuela Española.
- Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Boletín Oficial del Estado núm. 305, de 21 de diciembre de 2007, <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/21/pdfs/A52846-52847.pdf>
- Resolución de 19 de diciembre de 2014, de la Universidad de Granada, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación infantil. Boletín Oficial del Estado núm. 12, de 14 de enero de 2015. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-318
- Ribes Greus, Amparo (2008). Lección magistral participativa. En M.^a José Labrador y M.^a Ángeles Andreu (Eds.). *Metodologías activas* (pp. 79-92). Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Ribeiro-Velázquez, S., & Corona-Sánchez, E. S. (2025). Los bebés leen el mundo: mediación de lectura en una biblioteca pública. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 23(2), 1-23. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.23.2.6477>
- Robles-Ávila, Sara y Palmer, Ítaca (2020). Competencia pluricultural en ELE: de los documentos de referencia a los manuales de español actuales *Porta Linguarum Revista internacional sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras*, (34), 125–143. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi34.16737>
- Robles Vílchez, María del Carmen (2019). *Proyecto docente* [Documento inédito].
- Rochman, H. (1993). Against borders: Promoting books for a multicultural world. ALA Books/Booklist Publications.
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Ediciones Colihue SRL.

- Rodgers, Theodore S. (2001). Language teaching methodology. *Digests*.
<https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&-rodgers.pdf?srsId=AfmBOorsHp0d0x7JwyoNV>
- Rodríguez Almodóvar, Antonio (2004). *El texto infinito: ensayos sobre el cuento popular*. FGSR
- Rodríguez-Gómez, Gregorio & Ibarra Saiz, María Soledad (2011). *E-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior*. Narcea.
- Rodríguez Espinar, Sebastián (2001). La calidad en la Enseñanza Universitaria. *Ágora digital*, 2, 1-16. <https://ariasmontano.uhu.es/rest/api/core/bitstreams/a108bebf-2668-4185-a782-72a835cacc51/content>
- Romero-Martín, Rosario; Fraile-Aranda, Antonio; López-Pastor, Víctor Manuel & Castejón-Oliva, Francisco Javier (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 1-32.
- Roncero Fernández, Alba; Fernández-Sánchez, María Jesús y Durán-Vinagre, Miguel Ángel. (2023). Enseñanza de la escritura de castellano en el aula de Educación Infantil: una revisión de la literatura. *Revista de Investigación en Educación*, 21(2), 172-191. <https://doi.org/10.35869/reined.v21i2.4598>
- Rosell, Anna (2007). Manifestaciones poéticas de la identidad en la literatura de autores neolemanes: ¿a qué llamamos literatura intercultural? *Revista de Filología Alemana*, (15), 127-137.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RFAL/article/view/RFAL0707110127A>
- Rostecka, Bárbara, & Ascanio-Sánchez, Carmen (2021). Literatura de la inmigración en España: enfoques, discursos y análisis. *Ocnos*, 20(3). <https://orcid.org/0000-0002-0299-1958>
- Rovira-Collado, José (2017). Canon artístico y criterios de selección de historietas: las propuestas de Unicómic. *Umbral. Literatura para Infancia, Adolescencia y Juventud*, 3(12), 3-19
- Rovira-Collado, José (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo*, 29, 275-312.
<https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>
- Rubio, Eulalia (2002) Las políticas familiares. En M. Grau y A. Mateos (Eds.). *Análisis de Políticas Públicas en España: enfoques y casos* (pp.185-219). Tirant lo Blanch.
- Rué, J. (2007). Enseñar en la Universidad. Bordón. *Revista De Pedagogía*, 59 (2 y 3).
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36679>
- Rúe, Joan (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-19.
- Ruillier, Jérôme (2004) *Por cuatro esquinitas de nada*. Editorial Juventud.
- Ruiz Bikandi, U. (coord.) (2001). *Didáctica de la Lengua castellana y la Literatura*. Graó.
- Ruiz Cecilia, Raúl (2008). El texto literario multicultural: espacios liminares para la creación de identidades transculturales. En Sánchez García, R. (ed.). *Lecciones azules. Lengua, Literatura y Didáctica*, (pp. 443-457). Visor Libros.
- Ruiz-Domínguez, María del Mar (2014). Nuevas formas de la literatura infantil del libro impreso a las aplicaciones digitales. *Impossibilia*, 8, 230-246.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/418336>

- Ruiz-Guerrero, Leonor; Hoster-Cabo, Beatriz, & Molina-Puche, Sebastián (2021). Lectura dialógica de álbumes ilustrados para formentar el pensamiento crítico: un enfoque para Educación Primaria. *Journal of Literary Education*, (5), 33-53.
<https://turia.uv.es/index.php/JLE/article/view/21057>
- Sahuquillo Mateo, Pilar María & Sarria Chust, Benjamín (2017). La lección magistral participativa. En Bernardo Gargallo López (Coord.), *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la Universidad: fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación* (pp. 63-78). Tirant Humanidades.
- Sales Ciges, Auxiliadora & García López, Rafaela (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Salinas Fernández, Bernardino (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Graò.
- Salinas Fernández, Bernardino (2014). ¿Cómo piensan la profesión? *Cuadernos de Pedagogía*, 442, 88-92.
- Salvador Mata, F. (1994). *Didáctica especial (Proyectos curriculares en Glotodidáctica)*. Universidad de Granada, Pedagogía Monográfica.
- Sampériz, Marta; Tabernero, Rosa, Colón, María Jesús & Manrique, Noelia (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 124, 73-90.
<https://doi.org/10.18682/cdc.vi124>
- Sánchez Mendiola, Melchor y Carbajal Degante, Erik (2023). La inteligencia artificial generativa y la educación universitaria ¿salió el genio de la lámpara? *Perfiles Educativos*, 45, 70-87 <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023>.
- Sánchez Corral, Luis (1991). (Im)posibilidad de la literatura infantil: hacia una caracterización estética del discurso. *Cauce*, 14-15, 525-560.
- Sánchez Corral, Luis (2004). Valores antropológicos y educativos del cuento. En López Valero, Amando; Encabo Fernández, Eduardo (coords.). *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura* (pp.147-176). Octaedro.
- Sánchez Fernández, Sebastián & Mesa Franco, María del Carmen (2002). *Los relatos de convivencia como recurso didáctico. Elaboración de materiales curriculares como estrategia para la prevención y modificación de estereotipos negativos en contextos multiculturales*. Aljibe.
- Sánchez García, Remedios (2008). Títeres en el aula. A propósito de una iniciativa didáctica de Mariluz Escribano. En Remedios Sánchez García (edira). *Lecciones azules. Lengua, Literatura y Didáctica*. (pp. 607-619). Visor Libros
- Sánchez García, Remedios y Escribano Pueo, M.^a Luz (2011). *Alforjas para la poesía. Antología poética para niños*. Octaedro
- Sánchez López, María Pilar & Forteza, Juan Antonio (1987). Bilingüismo e inteligencia. En Mariano Yela (Dir.). *Estudios sobre inteligencia y lenguaje* (pp. 201-254). Pirámide.
- Sánchez Mayoral, Manuela (2009). La biblioteca en el aula de educación infantil: La magia de los libros. *Revista Digital de Innovación y Recursos Educativos*, 16, 1-10.
- Sánchez Muliterno, Juan (2009). El estado de la Educación Infantil en España. La opinión de los maestros y educadores. *Revista Participación Educativa*, 12, 56-73

- Sancho Gil, Juana M. et al. (2013). *La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo. Aprender a ser docente en un mundo en cambio* (pp. 1-13). Simposio Internacional Barcelona.
- Santiago, Raúl y Bergmann, John (2018) *Aprender al revés. Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Paidós Educación
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2003). *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*. Bonum Narcea.
- Sanchidrián, Carmen (1994). Historia de la educación infantil: introducción. *Revista interuniversitaria: Historia de la educación*, 10, 1-14.
- Santos-Guerra, Miguel Ángel (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe.
- Santos-Guerra, Miguel Ángel (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Ed. Morata.
- Santos-Guerra, Miguel Ángel (2003). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- Sanz de la Cal, Esther; Lezcano-Barbero, Fernando & Casado-Muñoz, Raquel (2021). La Ansiedad en el Aprendizaje del Inglés en Educación Primaria: Percepciones y Estrategias Educativas. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada* 59(2), 153-172.
- Sapir, Edward (1921). *Language*. Harcourt.
- Saramago, José & Caetano, João (2016). *La flor más grande del mundo*. Beascoa.
- Sarramona López, Jaume (2008). *Teoría de la educación* (2ª ed.). Ariel
- Sarto, Montserrat (1985). *La Animación a la lectura: para hacer a un niño lector*. S.M.
- Sastrías, Martha (1998). *El sapo que no quería comer*. FCE.
- Saz Campos, Ismael (2004). *Fascismo y franquismo*. Publicacions de la Universitat de València.
- Schilhab, Theresa; Balling, Gitte; Kuzmčová, Anežka (2020). La disminución de la materialidad en el tránsito de la lectura impresa a la lectura en pantalla. En: Kovač, Miha; Van-der-Weel, Adriaan (coords.). *Lectura en papel vs. lectura en pantalla*. Bogotá: Cerlalc-Unesco, pp. 106-120.
- <https://cerlalc.org/publicaciones/dosier-lectura-en-papel-vs-lectura-en-pantalla>
- Schunk, Dale H. (2004). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*. Pearson Prentice Hall.
- Searle, John Rogers (1977[1964]). *¿Qué es un acto de habla?* Cuadernos Teorema.
- Searle, John Rogers (1969). *Actos de habla*. Cátedra.
- Selinker, I. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Selfa Sastre, Moisés y Llamazares Prieto, María Teresa (2016). La dramatización de poemas infantiles: algunos ejemplos de trabajo para el aula de Educación Infantil y Primaria. *Álabe*, 14. [www.revistaalabe.com].
- <https://doi.org/10.15645/Alabe2016.14.4>
- Sendak, Maurice & Gervás, Agustín (2014). *Donde viven los monstruos*. Kalandraka.
- Senís, Juan & Soria Doñate, Paula (2019). Poesía infantil para pre-lectores y primeros lectores: una definición del género en el ámbito español. *AILIJ: Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 17, 151-168.

- Serafini, Frank (2014). Exploring wordless picture books. *The Reading Teacher*, 68(1), 24-26. <https://doi.org/10.1002/trtr.1294>.
- Serrano González, Mila (2006). Estimulación del lenguaje oral en educación infantil. *Revista Digital Investigación y Educación*, 22, 1-46.
- Shannon, Patrick (1994). I am the canon: Finding ourselves in multiculturalism. *Journal of Children's Literature*, 20(1), 1-5.
- Silva-Díaz, María Cecilia (2005). *La metaficción como un juego de niños: Una introducción a los álbumes metaficticiales*. Banco del Libro.
- Simard, Claude (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. De Boeck.
- Smolen, Lynn Atkinson, & Oswald, Ruth A. (Eds.). (2011). *Multicultural Literature and Response: Affirming Diverse Voices*. ABC-CLIO, LLC.
- Solé i Gallart, Isabel. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 16-23. <https://portalacademico.cch.unam.mx/revista-signos/docs/numero-20/16-Isabel-Sole-De-la-lectura-al-aprendizaje.pdf>
- Solé Gallart, Isabel (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. <https://doi.org/10.35362/rie590456>
- Soler Costa, Rebeca (2018). Análisis del lenguaje de la pedagogía. Caracterización y tipología. *Pensamiento*, 74(282), 899-919.
- Spaggiari, Sergio (2001). Atravesar los límites. *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 58-63.
- Starkey, Louise (2020). Una revisión de la investigación que explora la preparación docente para la era digital. *Revista de Educación de Cambridge* 50(1), 37-56. <https://10.1080/0305764X.2019.1625867>
- Steig, William (2019). *Silvestre y la piedra mágica*. Blackie Books
- Taberner-Sala, Rosa; Colón-Castillo, María-Jesús; Sampéiz-Hernández, Marta; Campos-Bandrés, Iris-Orosia (2022). Promoción de la lectura en la sociedad digital. El book-trailer del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso. *Profesional de la información*, 31(2) e310213. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>
- Tannen, Deborah (1982). Ethnic style in male-female conversations. En John J. Gumperz (Ed.). *Language and social identity* (pp. 217-231). Cambridge University Press.
- Tannen, Deborah (1986). *¡Yo no quise decir eso!* Paidós.
- Tannen, Deborah (1990). *¡Tú no me entiendes!* Círculo de Lectores.
- Tannen, Deborah (1993). What's in a frame? Surface evidence for underlying expectation. En D. Tannen (Ed.), *Framing in discourse* (pp. 14-56). Oxford University Press.
- Tannen, Deborah (1994). *Género y discurso*. Paidós.
- Taras, Maddalena (2002). Using assessment for learning and Learning from Assessment. *Assesment and Evaluation in Higher Education*, 27(6), 501-510.
- Tapia, María de las Nieves; González, Alba & Elicegui, Pablo (2005). *Aprendizaje y servicio solidario en las escuelas Argentinas: Una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias (2000–2001)* [K–12 service learning in Argentina] (CSD Research Report No. 05-22). St. Louis, MO: Universidad de Washington, Centro para el Desarrollo Social.

- Tellechea, Teresa (2017) (coord.). Anuario Iberoamericano sobre el libro Infantil y Juvenil 2017. Fundación SM.
https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5425
- Tejerina Lobo, Isabel (2008) (coord.). Leer la Interculturalidad. Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro. Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria.
- Tejerina Lobo, Isabel (2010). La narración oral: un arte al alcance de todos. En María del Mar Campos Fernández-Fígares (coord.), Gabriel Núñez Ruiz (coord.), Eloy Martos Núñez (coord.). *¿Por qué narrar? Cuentos contados y por contar*. (pp.51-66). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección Estudios,126
<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcn5951>
- Tilmatine, Mohand; El Molghy, Abdelghani, Castellanos, Carles. & Banhakeia, H. (1998). *La lengua rifeña. Tutlayt tarifyt*. Servicio de Publicaciones de la Ciudad Autónoma de Melilla
- Titone, Renzo, (1976). *Bilingüismo y educación*. Fontanella
- Tomás Guardiola, Dolores María (2010): La biblioteca en el aula de infantil. *Revista Digital Eduinnova*, 25, 37-42. <https://links.uv.es/21v10xA>
- Torrance, H. (Ed.) (1994). *Evaluating Authentic Assessment: Problems and Possibilities in New Approaches to Assessment*. Open University Press.
- Trites, Roberta S. (1994). Manifold Narratives: Metafiction and Ideology in Picture Books. *Children's Literature in Education*, 25, 225-242.
- Trujillo Sáez, Fernando (2008). Plurilingüismo en el aula: las lenguas de los estudiantes. En Inmaculada Ballano Olano (coord.). *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Publicaciones de la Universidad de Deusto, pp. 61-70.
- Trujillo Sáez, Fernando (2014). El currículo básico de Educación Primaria, a revisión. (Mensaje en un blog). Disponible en: <http://fernandotrujillo.es/revision-del-real-decreto-primaria/>
- Turín, Adela & Bosnia, Nella (1976). *Arturo y Clementina*. Lumen.
- Tusón, Jesús (1984). *Lingüística. Una introducción al estudio del lenguaje, con textos comentados y ejercicios*. Barcanova.
- Tusón, Jesús (1994). Prejuicios lingüísticos y enseñanza. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 11, 22-29.
- Tusón, Jesús (1997). *Análisis de la conversación*. Ariel.
- Tusón Valls, Amparo (2016). Lenguaje, interacción y diferencia sexual. *Enunciación*, 21(1),138-151.
- Umek, Ljubica Marjanovič; Fekonja- Peklaj, Urška; Kranjc, Simona & Musek, Petra Lesnik. (2003). The impact of reading children's literature on language development in the preschool child. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 125-135.
- Unamuno, Virginia (1995). Diversidad lingüística y rendimiento escolar. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 6, 19-28.
- UNESCO (1980). Informe Final. Tercera Conferencia de Ministros de Educación de los Estados Miembros de la región Europa (Sofía 12-21 de junio de 1980). UNESCO.
- UNESCO (2013). Informe de seguimiento de la educación en el mundo: documento de política, 21. Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo.

- UNESCO (2015). *Caring and Learning Together. A cross-national study of integration of earlychildhood care and education within education*. UNESCO
- Valcárcel Cases, Miguel (2005). La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior. *Educación Siglo XXI*, 23, 209–213. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/130>
- Vaillant, Denise (2007). *La identidad docente*. I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado (pp. 1-15). Barcelona.
- Van der Linden, Sophie (2016). Les albums 'sans'. En Cécile Boulaire (dir.), *Le livre pour enfants: Regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel* (pp. 189-197). Presses universitaires de Rennes.
- Van Dijk, Teun Adrianus (1972). *Some aspects of text grammars: A study in theoretical linguistics and poetics*. Mouton
- Van Dijk, Teun Adrianus (1977). *Text and Context*. Longman.
- Van Dijk, Teun Adrianus (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós.
- Varela, Julia y Ortega, Félix (1989). Los estudiantes de las Escuelas de Magisterio como grupo social. En Enrique Ortega y otros (Comps.). *Manual de sociología de la educación*. Visor
- Vázquez Freire, Miguel & Tomás, José (2007) *El niño que tenía miedo de los robots/El robot que tenía miedo de los niños*. Edebé.
- Veal, M. L. (1988). Pupil Assessment Perceptions and Practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(4), 327-342.
- Verhellen, Eugene (1992). Los derechos del niño en Europa. *Infancia y Sociedad*, 15, 37-60.
- Véliz, Soledad (2022). Los libros álbum radicales en contextos educativos: una revisión sistemática sobre propósitos, competencias y relaciones entre mediadores y lectores. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 199-223.
- Vez Jeremías, José Manuel (1988). Comportamiento lingüístico. Lenguaje, sociedad y escuela (pp. 78-98). En Jaime García Padrino & Alan Medina (Dirs.), *Didáctica de la lengua y la Literatura*. Anaya.
- Vicente Mateu, Juan Antonio & Vicente, Pedro Andrés (2013). *Enseñar y aprender lengua*. Síntesis.
- Villar Angulo, Luis Miguel (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Pearson-Prentice Hall.
- Villar Angulo, Luis Miguel & Alegre de la Rosa, Olga María (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. MC Graw Hill.
- Villar Angulo, Luis Miguel, De Vicente, Pedro S. & Alegre de la Rosa, Olga María (2005). *Conocimiento, capacidades y destrezas estudiantiles*. Pirámide.
- Viñao Frago, Antonio (1999). *Leer y escribir: historia de dos prácticas culturales*. Fundación Educación, Voces y Vuelos, col. Juegos escénicos.
- Volosky, Linda (1995). *Poder y magia del cuento infantil*. Editorial Universitaria
- Walvoord, Barbara E., & Johnson Anderson, Virginia (1998). *Effective grading: A tool for learning and assessment*. Jossey-Bass.
- Wassermann, Selma (2006). El estudio de casos como método de enseñanza. Amorrortu.

- Weinreich, Uriel (1953). *Languages in contact*. Mouton. [Traducción: *Lenguas en contacto*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1974].
- Whitehurst, Graver J. & Lonigan, Christopher J. (2008). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Widdowson, Henry George (1987). The roles of the teacher and the student. *Revista ELT*, 41 (2), 83–88, <https://doi.org/10.1093/elt/41.2.83>
- Wodak, Ruth (Ed.) (1997). *Gender and Discourse*. Sage.
- Woodhead, Martin y Moss, Peter (2008). La primera infancia y la enseñanza primaria. En Martin Woodhead y Peter Moss (eds). *La primera infancia en perspectiva 2. Las transiciones en los primeros años*. The Open University.
- Vygotsky, Lev (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade.
- Webel, Corey; Sheffel, Christina, & Conner, Kimberly A. (2018). Flipping instruction in a fifth grade class: A case of an elementary mathematics specialist. *Teaching and Teacher Education*, 71, 271–282
- Westera, Win (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-88.
- Wiesner, David (2012). *Los tres cerditos*. Editorial Juventud, S.A.
- Wittgenstein, Ludwig (1953[1988]). *Investigaciones filosóficas*. Crítica. Yaguello, Marina (1978). *Les mots et le femmes*. Payot.
- Yániz, Concepción (2007). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 4 (2), 1-13
- Yinger, Robert (1979). Routines in teacher Planning. *Theory into Practice*, 18(3), 163- 169.
- Yokota, Junko (1993). Issues in Selecting Multicultural Children Literature. *Language Arts*, 70(3), 156-167.
- Young, Mary Eming y Fujimoto-Gómez, Gaby (2011). Desarrollo Infantil Temprano: lecciones de los programas no formales, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Salud*, 25, 1-18.
- Yus, Rafael (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Graó.
- Zabala, Andoni & Arnau, Laila (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Graó.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2001). *Evaluación de los aprendizajes en la universidad*. En Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso (Ed.), *Didáctica universitaria* (pp. 261-291). La Muralla.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2002a). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2002b). ¿Cómo elaboro el proyecto docente para mejorar mi enseñanza? Enfoque didáctico del Proyecto Docente. Módulo 1 del curso Elaboración del proyecto docente y mejora de la enseñanza. Universidad de Granada. Disponible (con acceso restringido) en: <https://oficinavirtual.ugr.es/csirc/servlet/AutenticadorServlet>
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo*. Narcea.

- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia en el marco del EEES. Guía de guías. Documento de trabajo*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. <https://www.udc.es/grupos/apumefyr/docs/guadeguias.pdf>
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior. Innovación en la enseñanza universitaria. *Innovación educativa*, 18, 69-95.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 68-80.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2014). *Modelos y procesos de formación en las empresas ante los retos de la globalización*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas y I Congreso Europeo e Iberoamericano. Madrid, 28 de noviembre de 2014.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel & Zabalza Cerdeiriña, M^a Ainhoa (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Narcea.
- Zambrano, Carolina, Albarrán, Felipe & Salcedo, Pedro (2018). Percepción de estudiantes de Pedagogía respecto de la autorregulación del aprendizaje. *Formación universitaria*, 11(3), 73-86. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-5006201800030007
- Zaragoza, Joaquín (2016). *La dinámica de grupos como herramienta educativa*. Nau Llibres.
- Zaparaín Hernández, Fernando & González González, Luis Daniel (2010). *Cruces de caminos: los álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Zayas Hernando, Felipe (2004). Hacia una gramática pedagógica, *Textos*, 37, 16-35.
- Zhu, Weimo (1997). Alternative assesment: What, why, how. *Journal of Physical Education, Recreations and Dance*, 69(7), 17-18.
- Zipes, Jack (1988). The changing function of the fairy tale. *The Lion and the Unicorn*, 12(2), 7-31.
- Zipes, Jack (2013). *Why fairy tales stick: The evolution and relevance of a genre*. Routledge.
- Zipes, Jack (2014). *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género*. Fondo de Cultura Económica.

ÍNDICE

DE TABLAS

Tabla 1. Identificación de aspectos diferenciadores en lenguaje	77
Tabla 2. Componentes y subcomponentes de una competencia	94
Tabla 3. Comparación entre antiguos y nuevos enfoques metodológicos	100
Tabla 4. Relación de actividades con contenidos	107
Tabla 5. Tipos de evaluación	110
Tabla 6. Nuevos tipos de evaluación de aprendizaje	113
Tabla 7. Posibilidades de participación del estudiante en el proceso de evaluación	117
Tabla 8. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación	125
Tabla 9. Equivalencias de cualificaciones	199
Tabla 10. Cambios en el contenido y orientación de la enseñanza acordes con el EEES	201
Tabla 11. Cambios en la metodología de enseñanza acordes con el EEES	203
Tabla 12. Titulaciones relacionadas con Educación en Andalucía	211
Tabla 13. Docencia de Grado en la que el Dpt. DLL es responsable	233
Tabla 14. Distribución del plan de estudios por tipo de materia en créditos ECTS	251
Tabla 15. Carga lectiva del plan de estudios, por curso	253
Tabla 16. Distribución de módulos, materias y asignaturas de formación básica del Grado de EI	254
Tabla 17. Distribución de módulos y materias de formación básica y obligatoria del Grado de EI	255
Tabla 18. Distribución de los módulos y materias de formación optativa del Grado de EI en Melilla (4.º curso)	256
Tabla 19. Indicadores de resultado del Título	262
Tabla 20. Indicadores relacionados con el desarrollo del Título	263
Tabla 21. Histórico de alumnado matriculado en el Grado de Educación Infantil	287
Tabla 22. Histórico de resultados de las encuestas de satisfacción del alumnado sobre DLLEI2	296

Tabla 23. Modalidades de enseñanzas propias del EEES	318
Tabla 24. Metodologías docentes recogidas en el Verifica del Grado en Educación Infantil	319
Tabla 25. Partes de un proyecto según Pérez (2017)	329
Tabla 26. Elementos que conforman la evaluación del criterio 1	350
Tabla 27. Elementos que conforman la evaluación del criterio 2	353
Tabla 28. Elementos que conforman la evaluación del criterio 3	362
Tabla 29. Ponderación en la nota final de las acciones formativas	363
Tabla 30. Distribución de actividades en las cuatro semanas correspondientes al Bloque 4 (mayo, 2026)	382
Tabla 31. Desglose de contenidos específicos	385
Tabla 32. Valoración de los criterios de la asignatura aplicados al bloque temático 4	387
Tabla 33. Contenidos Seminario/Taller 4	443

ÍNDICE

DE FIGURAS

Figura 1. Bases científicas de la Lengua y la Literatura	42
Figura 2. Ámbitos de la Lingüística	44
Figura 3. Descripción de las Ciencias del Lenguaje	45
Figura 4. Resumen de teorías del marco discursivo y sociocultural	53
Figura 5. Subcompetencias de la competencia comunicativa	59
Figura 6. Conceptualizaciones del término competencia	92
Figura 7. Representación en iceberg de la teoría de Cummins	154
Figura 8. Perspectivas sobre la Educación Infantil	166
Figura 9. Reformas educativas en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil	171
Figura 10. Antecedentes del siglo XIX en la formación de docentes de la etapa	175
Figura 11. Recorrido desde las escuelas normales a los estudios de Diplomatura	178
Figura 12. Esquema de la formación del docente según la LOGSE	181
Figura 13. Esquema de los Libros Blancos	184
Figura 14. RD de LOE y su importancia para la etapa	185
Figura 15. Reales Decretos LOMCE	186
Figura 16. Contribución a la etapa de los Reales Decretos LOMLOE	186
Figura 17. Países que conforman el EEES	195
Figura 18. Situación de los edificios en el Campus de Melilla	220
Figura 19. Edificio de la sede central del Campus de Melilla	221
Figura 20. El Telegrama del Rif de 15 de enero de 1932	223
Figura 21. Dípticos de las titulaciones de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte	226
Figura 22. Fachada exterior e interior del nuevo Pabellón Universitario	228
Figura 23. PDI, por sección departamental, en función del género	229
Figura 24. Sitio web del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura	231
Figura 25. Estructura del sistema educativo español	240

Figura 26. Carteles anunciadores de recitales de mujeres poetras 2023 y 2024	302
Figura 27. Carteles anunciadores de lecturas de estudiantes 2023, 2024 y 2025	303
Figura 28. Sesión de relatos en Residencia de Mayores del INSERSO en Melilla	304
Figura 29. Calendario Académico 2025/2026 y Cronograma de la asignatura DLLEI 2 con la distribución de contenidos teóricos y prácticos	311
Figura 30. Atributos comunes y específicos del Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en problemas	330
Figura 31. . Captura de la plataforma PRADO 2025/2026	338
Figura 32. Captura de avisos tutorías y mensajes de relevancia comunicados por PRADO	346
Figura 33. Captura de pantalla de mensajes con dudas llegados por PRADO	347
Figura 34. Captura de pantalla de una muestra de mensajes con dudas llegados por correo institucional	347
Figura 35. Modelo de prueba escrita	351
Figura 36. Lista de cotejo para evaluar la prueba escrita	352
Figura 37. Rúbrica para evaluar la expresión oral en las exposiciones	353
Figura 38. Rúbrica para evaluar la Tarea 1: Estudio de casos	354
Figura 39. Rúbrica para las Tarea 2,3 y 6: situaciones de aprendizaje	355
Figura 40. Rúbrica para la Tarea 4: proyecto ApS	356
Figura 41. Rúbrica para la Tarea 5: creación de poemas	357
Figura 42. Rúbrica para valorar la Tarea 7: búsqueda de recursos TIC/RRSS/IA	358
Figura 43. Rúbrica para valorar la Tarea 8: elaboración de cuentos	359
Figura 44. Rúbrica para valorar la Tarea 9: elaboración de una guía de animación a la lectura	360
Figura 45. Rúbrica para valorar la Tarea 10: diseño de una constelación literaria multimodal y pluricultural	361
Figura 46. Lista de cotejo para valorar el criterio EV-C3	362
Figura 47. Escala de observación para las prácticas voluntarias	364
Figura 48. Infografías 0-3 años de leer.es	396
Figura 49. Infografías 4-7- años de leer.es	397
Figura 50. Portadas de cuentos clásicos	401
Figura 51. Imágenes de cuentos clásicos llevados al cine y a la tv	401
Figura 52. Diapositiva con autores/as de narrativa infantil	402
Figura 53. Diapositiva con autores/as de poesía infantil	403
Figura 54. Diapositiva con autores/as de teatro infantil	403

Figura 55. Diapositiva con mosaico de portadas de cuentos de autor/a actuales	404
Figura 56. Diapositiva sobre libros de distintas áreas para El	404
Figura 57. Imágenes de Orbis sensalium pitus	405
Figura 58. Diapositiva sobre libros de no ficción para El	406
Figura 59. Imagen interior de La Ola (Suzy Lee, 2008)	407
Figura 60. Imagen interior de Sopa de Calabaza (Helen Cooper, 1998)	408
Figura 61. Imagen interior de Pies para la Princesa (Ivar Da Coll, 2002)	410
Figura 62. Imagen interior de El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza (Werner Holzwarth y Wolf Eribbruch, 2023)	410
Figura 63. Portadas de álbumes para la diversidad	411
Figura 64. Imágenes de bibliotecas escolares	415
Figura 65. Imágenes de rincones de lectura en las aulas	415
Figura 66. Marco de referencia para las bibliotecas escolares del MEFPD	416
Figura 67. Comisión Técnica de Cooperación de Bibliotecas Escolares del MEFPD	416
Figura 68. Información sobre buenas prácticas bibliotecarias del MEFPD	417
Figura 69. Síntesis sobre organización y funcionamiento de las bibliotecas	417
Figura 70. Ejemplos de soportes para animación lectora	419
Figura 71. Técnicas de animación lectora de Gassol y Aránega (2000)	422
Figura 72. Técnicas de animación lectora de Montserrat Sarto (1985)	423
Figura 73. Condiciones ambientales para las lecturas compartidas	425
Figura 74. Página principal de IBBY	427
Figura 75. Página principal de OEPLI	427
Figura 76. Página principal de La caja de las palabras mágicas	428
Figura 77. Estrategias para el nivel de comprensión literal	430
Figura 78. Estrategias para el nivel de comprensión inferencial o interpretativo	433
Figura 79. Estrategias para el nivel de comprensión crítico	436
Figura 80. Experiencias con la familia	439
Figura 81. Portada proyecto Read Com	444
Figura 82. Portada proyecto Educalit	445
Figura 83. Web del Grupo de Investigación ELLI	446
Figura 84. Web del Grupo de Investigación Gretel	446
Figura 85. Web del portal leer.es	447
Figura 86. Web de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez	448

Figura 87. Página principal de CEPLI	449
Figura 88. Página principal de la Biblioteca Nacional de España	449
Figura 89. Página principal de la Biblioteca Virtual del Instituto Cervantes	450
Figura 90. Página principal de la Biblioteca Encantada del Instituto Cervantes	450
Figura 91. Rúbrica para valorar un cuento infantil (adaptada de Sandoval, 2011)	454
Figura 92. Guion para la explotación de cuentos	455
Figura 93. Plantilla para análisis de recursos digitales	456