

# Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

---

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

97 (36.3) DICIEMBRE 2022



ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado  
(AUFOP)

# ***Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado***

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 97 (36.3)

*La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,  
Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)»,  
es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación  
del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo.  
Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de cuyo catálogo de  
publicaciones propias forma parte.*

***Sede Social, redacción, administración y correspondencia***  
AUFOP

***Editor***

Cosme Jesús Gómez Carrasco  
Universidad de Murcia. Facultad de Educación (cjpgomez@um.es)

***Páginas web***

<https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP>

***Diseño de portadas y diseño web***

David López Ruiz (Universidad de Murcia, España)

ISSN: 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores.

## CONSEJO DE REDACCIÓN

### *Editor*

Dr. COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia, España)

### *Editores Asociados*

Dr. ALVARO CHAPARRO SAINZ (Universidad de Almería, España)

Dra. SILVIA GARCÍA CEBALLOS (Universidad de Zaragoza, España)

Dr. JAIRO RODRÍGUEZ MEDINA (Universidad de Valladolid, España)

Dra. ARAITZ USKOLA IBARLUZEA (Universidad de País Vasco, España)

### *Secretario*

Dr. TOMÁS IZQUIERDO RUS (Universidad de Murcia, España)

### *Equipo de redacción*

Dra. MARTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Dra. BELÉN CASTRO FERNÁNDEZ (Universidad de Santiago de Compostela, España)

## COMITÉ EDITORIAL

Dr. LUIS ALBERTO ALVES (Universidad de Oporto, Portugal)

Dra. INMACULADA AZNAR DÍAZ (Universidad de Granada, España)

Dr. VÍCTOR BENITO ARIAS GONZÁLEZ (Universidad de Salamanca, España)

Dra. BEATRICE BORCHI (Universidad de Bolonia, Italia)

Dra. MARÍA PILAR CÁCERES RECHE (Universidad de Granada, España)

Dr. PEDRO JOSÉ CANTO HERRERA (Universidad Autónoma de Yucatán, México)

Dra. JASONE CENOZ IRAGUI (Universidad del País Vasco, España)

Dr. RAMÓN COZAR GUTIERREZ (Universidad de Castilla-la Mancha, España)

Dr. RODRIGO MANOEL DIAS DA SILVA (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil)

Dr. ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS (Universidad de Murcia, España)

Dr. FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA (Universidad de Granada, España)

Dr. ALEX IBÁÑEZ ETXEBERRIA (Universidad de País Vasco, España)

Dr. JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA (Universidad de Málaga, España)

Dr. STÉPHANE LÉVESQUE (Universidad de Ottawa, Canadá)

Dra. MARÍA DEL MAR LORENZO MOLEDO (Universidad de Santiago de Compostela, España)

Dr. JAVIER JERÓNIMO MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia, España)

Dr. CARLOS ENRIQUE MUÑOZ LABRAÑA (Universidad de Concepción, Chile)

Dr. ROBERT J. PARKES (Universidad de Newcastle, Australia)

Dr. SEBASTIÁN PLÁ (Universidad Nacional de México, México)

Dra. HENAR RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid, España)

Dr. DANIEL SCHUGURENSKY (Arizona State University, EE.UU.)

Dra. APOLLINE TORREGROSA (Universidad de Ginebra, Suiza)



## **COMITÉ CIENTÍFICO**

Dr. FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo, España)  
Dra. MARÍA LUISA BELMONTE ALMAGRO (Universidad de Murcia, España)  
Dr. JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia, España)  
Dr. JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid, España)  
Dr. CESAR COLL (Universidad de Barcelona, España)  
Dr. JOHN ELLIOT (University Of East Anglia, Norwich, Reino Unido)  
Dra. JASONE CENOZ IRAGUI (Universidad del País Vasco, España)  
Dra. MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza, España)  
Dr. ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia, España)  
Dr. EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid, España)  
Dr. COSME J. GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia, España)  
Dr. JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Universidad de Valencia, España)  
Dr. JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (Universidad de Barcelona, España)  
Dra. NITA FREIRE (The Paulo And Nita Freire Project For Critical Pedagogy)  
Dr. HENRY GIROUX (McMaster University, Canadá)  
Dr. DANIEL LÓPEZ STEFONI (Universidad de Los Lagos, Chile)  
Dra. ANA BELÉN MIRETE RUIZ (Universidad de Murcia, España)  
Dr. PETER MC LAREN (University Of California, Los Ángeles, EE.UU.)  
Dr. JAVIER JERÓNIMO MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia, España)  
Dr. PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ (Universidad de Murcia, España)  
Dr. JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla, España)  
Dr. CARLOS ENRIQUE MUÑOZ LABRAÑA (Universidad de Concepción, Chile)  
Dr. ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (Universidad de Málaga, España)  
Dr. STEPHEN KEMMIS (Deakin University, Australia)  
Dr. MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid, España)  
Dr. ROBERT STAKE (University Of Illinois, Chicago, EE.UU.)  
Dr. TOMÁS SOLA MARTÍNEZ (Universidad de Granada, España)  
Dra. SANDRA RACIONERO PLAZA (Universidad de Barcelona, España)  
Dra. HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid, España)  
Dr. JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (Universidad de Antioquía, Colombia)  
Dr. GABRIEL GALARZA LÓPEZ (Universidad de Bolívar, Ecuador)  
Dr. RENATO GRIMALDI (Università Degli Studi di Torino, Italia)  
Dr. JUAN MILA DEMARCHI (Universidad de la República de Montevideo, Uruguay)  
Dra. ERICA ROSENFELD HALVERSON (University of Wisconsin-Madison, EEUU)  
Dr. LUIS ALBERTO ALVES (Universidad de Oporto, Portugal)  
Dr. FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA (Universidad de Granada, España)  
Dr. JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA (Universidad de Málaga, España)  
Dr. STÉPHANE LÉVESQUE (Universidad de Ottawa, Canadá)  
Dr. ROBERT J. PARKES (Universidad de Newcastle, Australia)  
Dr. SEBASTIÁN PLÁ (Universidad Nacional de México, México)  
Dr. DANIEL SCHUGURENSKY (Arizona State University, EE.UU.)  
Dra. APOLLINE TORREGROSA (Universidad de Ginebra, Suiza)  
Dra. BEATRICE BORGHI (Universidad de Bolonia, Italia)  
Dr. PEDRO JOSÉ CANTO HERRERA (Universidad Autónoma de Yucatán, México)  
Dr. RODRIGO MANOEL DIAS DA SILVA (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil)  
Dr. MARIANO RUBIA ABI (Universidad de Valladolid, España)

## **ÍNDICE DE IMPACTO DE LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (RIFOP)**

La RIFOP tiene el sello de calidad FECYT desde junio de 2016. Por otra parte, está indexada en el «Emerging Sources Citation Index (ESCI)», la nueva edición de Web of Science, desde el número 87 (30.3) Diciembre 2016. Desde 2020 los artículos están incluidos en la base de datos de SCOPUS.

Más información en nuestra página web:

<https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/Indexacion>



# **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Coordinador

MARÍA ISABEL DE VICENTE-YAGÜE

OLIVIA LÓPEZ MARTÍNEZ

ELENA DEL PILAR JIMÉNEZ

Número 97 (36.3)

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

## ÍNDICE

### ***Pensamiento creativo y crítico a través de la lectoescritura en la era digital: desafíos en la formación del profesorado***

Contribución del aprendizaje basado en problemas en el Pensamiento Crítico

*Ximena Suárez Cretton y Nelson Castro Méndez*..... 11

Creatividad y digitalización de poemas para el aprendizaje de la lectoescritura: diseño, implementación y análisis en la formación inicial de maestros

*Moises Selfa Sastre*..... 29

El potencial epistémico en los proyectos creativos del *fandom*: análisis de los procesos argumentativos en las teorías fans

*José Manuel del Amo Sánchez Fortún y Anastasio García Roca*..... 59

Desarrollar el pensamiento crítico con el libro ilustrado de no ficción en el marco del tercer espacio educativo

*Ester Trigo Ibáñez, Roberto Saiz Pantoja, Eva Sánchez Arjona y Manuel Francisco Romero Oliva*..... 71

Relación entre creatividad y comprensión: hacia un nuevo modelo de educación lectora para la formación del profesorado

*María Isabel de Yagüe Lara, Olivia López Martínez, Antonio José Lorca Garrido y Raúl Gutiérrez Fresneda*..... 91

Coalescencia entre crítica y creación en comentarios metacognitivos y cuentos transductivos: un estudio de caso múltiple en portafolios de Grado en Educación Primaria	
<i>María Teresa Caro Valverde.....</i>	111
Mejora de la competencia escritora digital y de la creatividad mediante la elaboración de hiperficciones narrativas	
<i>Almudena Cantero Sandoval y José Eduardo Morales Moreno.....</i>	131
Literary Competence and Creativity in Secondary Students	
<i>Vicente Alfonso Benlliure y Xavier Mínguez-López.....</i>	155
Leer para pensar creativamente (el COVID-19). Relaciones entre lectura y creatividad en maestros en formación	
<i>Antonio Martín Ezpeleta, Carlos Fuster García, Zaira Vila Carneiro y Yolanda Echevoyen Sáenz.....</i>	171
El comentario de intertextos en clase de ELE: exposición y argumentación para el desarrollo del pensamiento crítico	
<i>María Teresa Martín Sánchez.....</i>	191

### Miscelánea

Uso de modelos didácticos en España en el contexto del COVID-19: estudio comparativo entre cuerpos docentes	
<i>Alejandro Rodríguez García y Ana Rosa Arias Gago.....</i>	209
Necesidades formativas en evaluación de materiales didácticos: percepciones de los maestros	
<i>M<sup>a</sup> Carmen Sánchez Fuster.....</i>	231
Maestras y maestros de hoy y de mañana: ¿Qué hacemos con los cuentos clásicos?	
<i>Núria Obiols Suari, Santiago Bautista Martín, Emilio Cabeza Holgado y Josep Batista Trobalónsardo.....</i>	247
Revisión Sistemática acerca del Efecto de la Ludificación de la Enseñanza en la Motivación de Estudiantes de Educación Superior	
<i>Valeria Aylín Infante Villagrán, Jorge Ignacio Maluenda Albornoz, Yaranay López Angulo y Alejandro Díaz Mujica.....</i>	267
Factores que inciden en la elección de la enseñanza como carrera: un análisis en Iberoamérica	
<i>Miriam Arribas de Frutos, Katherine Gajardo Espinoza, Anahí Reyes Hernández y Pablo Vargas Rojas.....</i>	285

# **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Coordinador

MARÍA ISABEL DE VICENTE-YAGÜE

OLIVIA LÓPEZ MARTÍNEZ

ELENA DEL PILAR JIMÉNEZ

Número 97 (36.3)

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

## INDEX

### ***Creative and critical thinking through literacy in the digital age: challenges in teacher training***

Crítico Contribution of problem-based learning in Critical Thinking <i>Ximena Suárez Cretton y Nelson Castro Méndez.....</i>	11
Creativity and digitization of poems for learning to read and write: design and analysis in the initial training of teachers <i>Moises Selfa Sastre.....</i>	29
Epistemic potential in creative fandom projects: analysis of argumentative processes in fan theories <i>José Manuel del Amo Sánchez Fortún y Anastasio García Roca.....</i>	53
Develop critical thinking with the illustrated non-fiction book in the framework of the third educational space <i>Ester Trigo Ibáñez, Roberto Saiz Pantoja, Eva Sánchez Arjona y Manuel Francisco Romero Oliva.....</i>	71
The relationship between creativity and reading competence: towards a new model of reading education for teacher education <i>María Isabel de Yagüe Lara, Olivia López Martínez, Antonio José Lorca Garrido y Raúl Gutiérrez Fresneda.....</i>	91
Coalescence between criticism and creation in metacognitive text commentaries and transductive stories: a multiple case study in student portfolios in Primary Education Degree <i>María Teresa Caro Valverde.....</i>	111



Improving digital writing skills and creativity through the development of narrative hyperfiction	
<i>Almudena Cantero Sandoval y José Eduardo Morales Moreno</i> .....	131
Competencia literaria y creatividad en estudiantes de secundaria	
<i>Vicente Alfonso Benlliure y Xavier Mínguez-López</i> .....	155
Reading to think creatively (COVID-19). Relationship between reading and creativity in teachers in training	
<i>Antonio Martín Ezpeleta, Carlos Fuster García, Zaira Vila Carneiro y Yolanda Echegoyen Sáenz</i> .....	171
The commentary of intertexts in SFL class: exposition and argumentation for the development of critical thinking	
<i>María Teresa Martín Sánchez</i> .....	191

### Miscellany

Didactics models usage in Spain in the COVID-19 context: comparative study among teaching staff	
<i>Alejandro Rodríguez García y Ana Rosa Arias Gago</i> .....	209
Teachers' perceptions in their training needs regarding the teaching materials evaluation	
<i>M<sup>a</sup> Carmen Sánchez Fuster</i> .....	231
School Teachers of Today and Tomorrow: What Shall We Do with the Folktales?	
<i>Nùria Obiols Suari, Santiago Bautista Martín, Emilio Cabeza Holgado y Josep Batista Trobalónsardo</i> .....	247
Systematic Review on the Effect of the Gamification of Teaching on the Motivation of Higher Education Students	
<i>Valeria Aylín Infante Villagrán, Jorge Ignacio Maluenda Albornoz, Yaranay López Angulo y Alejandro Díaz Mujica</i> .....	267
Factors influencing the choice of teaching as a career: an analysis of Ibero-America	
<i>Miriam Arribas de Frutos, Katherine Gajardo Espinoza, Anahí Reyes Hernández y Pablo Vargas Rojas</i> .....	285

## Contribución del aprendizaje basado en problemas en el Pensamiento Crítico

Ximena SUÁREZ CRETTON  
Nelson CASTRO MÉNDEZ

### Datos de contacto:

Ximena Suárez Cretton  
Universidad Arturo Prat  
[xsuarez@unap.cl](mailto:xsuarez@unap.cl)

Nelson Castro Méndez  
Universidad Arturo Prat  
[nelcastr@unap.cl](mailto:nelcastr@unap.cl)

Recibido: 02/09/2022  
Aceptado: 22/11/2022

### RESUMEN

El estudio explora el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la competencia de pensamiento crítico en estudiantes universitarios de un ciclo formativo de finalización. La investigación utiliza un enfoque mixto y un diseño cuasi-experimental con un grupo de control y otro experimental, con evaluación antes y después de una intervención de 16 semanas. La muestra utilizada fueron 24 alumnos distribuidos en 2 grupos de estudiantes. La recogida de datos se efectuó a través de tres instrumentos: Cuestionario de Competencias Genéricas Individuales para pensamiento crítico validado por Olivares et al. (2017), Test de Ennis-Weir (1985) y una valoración del impacto de ABP. Los resultados mostraron que tras una intervención con ABP, se obtuvo una diferencia significativa de puntaje a favor del grupo experimental reflejada sólo en uno de los instrumentos para pensamiento crítico usados. El ABP logra mejoras en el pensamiento crítico y es un método adecuado para entrenar habilidades cognitivas superiores.

**PALABRAS CLAVES:** Aprendizaje basado en problemas; pensamiento crítico; educación superior; competencia; innovación.

## ***Contribution of problem-based learning in Critical Thinking***

### **ABSTRACT**

The study explores the effect of problem-based learning (PBL) on the critical thinking competence of college students in a completion training cycle. This corresponds to a mixed approach investigation that uses a quasi-experimental design with a control group and an experimental group, with evaluation before and after a 16-week intervention. The sample used were 24 students distributed in 2 groups of students. The data collection was carried out through three instruments: Individual Generic Competencies Questionnaire for critical thinking validated by Olivares et al., (2017), Ennis-Weir test (1985) and an assessment of the impact of PBL. The results showed that after a intervention with PBL, a significant difference in score was obtained in favor of the experimental group, reflected only in one of the instruments used. PBL achieves improvements in critical thinking. It is a suitable method for training higher cognitive skills.

**KEYWORDS:** Problem based learning; critical thinking; higher education; skill; innovation.

### ***Introducción***

La universidad actual está cada vez más centrada en la atención al estudiante y la entrega de una formación de calidad. Se intenta orientar la formación de los estudiantes hacia la adquisición de competencias que enriquezcan su desempeño y les proporcionen una mentalidad crítica, abierta y flexible ante los cambios. Para enfrentar este reto se requiere el uso de métodos de enseñanza activos que conduzcan a potenciar las habilidades del pensamiento y la formación integral de los estudiantes (De Miguel, 2006); sin embargo, en algunos casos las estrategias de enseñanza aprendizaje continúan orientadas más a la memorización que a la comprensión impidiendo, el uso y desarrollo en los estudiantes de habilidades cognitivas más complejas (Moreno-Pinado & Velázquez, 2017). Para Jiménez et al. (2016) el tiempo pedagógico para que los docentes aprendan, comprendan y se involucren con la implantación de un enfoque por competencias no ha sido cubierto persistiendo por ello prácticas pedagógicas tradicionales. Algunos docentes universitarios han transitado hacia el uso de metodologías activas, sin embargo, sus creencias sobre la enseñanza son rígidas lo que subestima la calidad de sus resultados (Montanares & Junod, 2018). Los docentes no solo deben enseñar a los alumnos conocimientos reales, sino también habilidades para pensar y aprender, pero esto no es una tarea fácil y requiere entrenamiento. La educación superior debe preparar a sus estudiantes para ser reflexivos, críticos y con habilidades cognitivas de alto nivel pues deben enfrentarse a situaciones cada vez más complejas. El desarrollo de habilidades de pensamiento debe

ser uno de los objetivos de la educación superior (Davies, 2013).

El pensamiento crítico (PC) es un conjunto de habilidades cognitivas que permiten analizar y evaluar la información que se obtiene de la realidad constatando su veracidad (Ding, 2014). Este proceso implica contar con un juicio crítico al que se llega luego de reconocer la información, identificar sus componentes, verificar el origen de la información y evaluar su coherencia (Jaimes & Ossa, 2016). Es una competencia compleja, pero de mucha utilidad para la sociedad actual, de la cual existe poca evidencia sobre qué procedimientos permiten su desarrollo.

El pensamiento crítico forma parte de las habilidades de pensamiento denominadas de orden superior. No es un concepto simple dado que involucra una serie de habilidades cognitivas que facilitan al sujeto las tareas de selección y discriminación de información irrelevante o falsa. Definir el pensamiento crítico es una tarea compleja en la cual han participado numerosos investigadores a través del tiempo: Paul y Elder, (2005); Facione, (2007); Ennis, (2011); Tobón (2013), entre otros. Un elemento común para estos autores liderado por Ennis es el uso de un proceso razonado y reflexivo para resolver qué hacer o creer, es decir, predominio del razonamiento, pero también participación de otras dimensiones del pensamiento (Moreno-Pinado & Velázquez, 2017). Una definición de consenso formulada por profesionales de la Asociación de Psicología Norteamericana (APA) define al pensamiento crítico como una forma de pensamiento autorregulado que persigue un propósito y que involucra habilidades como interpretación de información, análisis, evaluación de fuentes e inferencia a partir de evidencias (Facione, 2007). De esta definición se puede extraer las diferentes habilidades que deberá usar un pensador crítico: Interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y ser capaz de autorregularse. Además de disposiciones personales como: confiar en su pensamiento, cuestionador con las ideas, formular juicios, de mente abierta, analítico, sistemático, e indagador (Barrera, 2018).

Canese (2020) evaluó el pensamiento crítico en estudiantes universitarios paraguayos de último año formativo verificando un nivel de desarrollo intermedio y la presencia de una tendencia hacia aceptar tácitamente y sin cuestionamientos la información recibida. Este rango puede ser insuficiente para un ciclo formativo de finalización. En este sentido la evaluación continua de habilidades cognitivas complejas podría constituir un mecanismo válido para fortalecer competencias no completamente logradas. Se espera que los profesionales de hoy dominen la competencia de pensamiento crítico, sin embargo, persisten varias dificultades. Su conceptualización es difícil; no existe claridad respecto a cómo desarrollarla, presenta dificultades para ser medida (Olivares & López, 2016) y son escasos los programas de entrenamiento de pensamiento crítico presentes en las instituciones educativas (Ossa et al., 2020; Canese, 2020). Sí existe consenso respecto a que no puede ser enseñado teóricamente, sino que debe realizarse desde la práctica, se debe enseñar a pensar críticamente (Curiche, 2015). Se ha probado su adquisición a través de actividades indirectas y directas (Saiz, 2017), si bien ambas presentan limitaciones, existe evidencia que las de tipo directas o explícitas, logran mejores resultados (Tiruneh, Verburch & Elen, 2014). En los programas explícitos se entrenan intencionadamente

las habilidades que intervienen en el pensamiento crítico a través de ejercicios y de retroalimentación. Se plantea que el uso de estrategias que incorporen el razonamiento, la reflexión e indagación acerca del conocimiento y de las propias creencias, contribuiría al desarrollo del pensamiento crítico (Barrera, 2018; Ossa et al., 2020), asimismo, las metodologías activas, que impliquen un aprendizaje profundo favorecerían su desarrollo. Las intervenciones de estimulación de habilidades cognitivas desde la disciplina de estudio serían efectivas (Aznar & Laiton, 2017). Existe evidencia científica a favor del Aprendizaje basado en problemas (ABP) como una estrategia que ayudaría a pensar de manera más crítica (Kumar & Refaei, 2017); sin embargo, también existen evidencias que desestiman su influencia como: Sanderson, 2008; Choi, 2004; Bortone, 2007, citados por Olivares y Heredia (2012) quienes no han constatado diferencias después de usar ABP.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP, en adelante) se presenta también como una metodología activa con resultados positivos sobre el desarrollo competencial del alumnado. El ABP es un método de aprendizaje centrado en el alumno fundamentado en el enfoque constructivista y utiliza la comunicación. En él los estudiantes se esfuerzan por resolver problemas cotidianos en un entorno colaborativo. El docente no es responsable de brindar información, sino que guía y orienta al estudiante en su búsqueda contribuyendo de esta manera a la formación de estudiantes autónomos. Por medio de este método los estudiantes pueden desarrollar habilidades de resolución de problemas y habilidades de pensamiento crítico al producir información basada en experiencias de la vida real y obtener información sobre su propio aprendizaje (Al Wadani & Khan, 2014). Yuliati et al., (2018) plantean que en el ABP el afrontamiento de problemas auténticos, es decir, resolución de problemas reales de acuerdo con el mundo laboral, favorece el entrenamiento de habilidades de pensamiento. Para la efectividad de la estrategia es clave una cuidadosa selección y construcción de los problemas que debe estar alineada a la práctica profesional o laboral. El ABP como modelo potencia además habilidades, valores y actitudes para el trabajo colaborativo en equipos y grupos pequeños (Morales, 2018; Ding, 2016). Según Curiche (2015) el uso de la estrategia de ABP complementada con aprendizaje colaborativo desarrolla las habilidades de pensamiento crítico. Bashith y Amin (2017) plantean que el modelo de ABP influye en las habilidades de pensamiento crítico y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes en educación secundaria. El ABP tiene una influencia significativa en el pensamiento creativo y las habilidades de resolución de problemas (Sahyar & Ginting, 2017; Mustofa & Hidayah, 2020). Asimismo, favorece el desarrollo de las habilidades de análisis, interpretación y evaluación (Lara et al., 2017); estas habilidades forman parte del pensamiento crítico. Los resultados del metaanálisis de Kong et al. (2014) en estudiantes de enfermería indican que el ABP podría ayudar a mejorar el pensamiento crítico, pero la evidencia empírica no es robusta. Otra revisión, señala una relación positiva entre ABP y la mejora del PC (Oja, 2011). La práctica de ABP mejora significativamente la disposición de los estudiantes hacia el pensamiento crítico; genera mejores aprendizajes en grupos heterogéneos que en homogéneos (Ding, 2016). Es valorada por los estudiantes como una estrategia de alto impacto para el desarrollo de competencias metodológicas y participativas como aprendizaje



cooperativo y trabajo autónomo (Gil-Galván, 2018). También existe evidencia que el uso de modelo de ABP puro en comparación a aquellos que combinan la estrategia con otro concepto, propicia más autonomía en el aprendizaje (Morales, 2018).

El propósito de este estudio es verificar si el uso de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de la carrera de psicología. El aporte del estudio es amplio dado que busca comprobar si una estrategia activa de enseñanza como el ABP, ampliamente investigada y recomendada por sus beneficios, aporta al desarrollo de pensamiento crítico que es una habilidad necesaria para los profesionales de hoy (Davies, 2013).

De acuerdo con lo anterior se plantearon las siguientes Hipótesis:

- Hipótesis nula (H<sub>0</sub>): la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas no contribuye al desarrollo de la competencia de Pensamiento Crítico.
- Hipótesis alternativa (H<sub>1</sub>): la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas contribuye al desarrollo de la competencia de Pensamiento Crítico.

## **Método**

El objetivo de la investigación fue determinar si a través del uso de la estrategia de ABP se contribuye en el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios de término de ciclo formativo de la carrera de Psicología.

Se utilizó un paradigma investigativo cuantitativo mixto con un diseño cuasi-experimental con grupo control y con evaluación pretest y postest que incorporó una intervención con la estrategia de ABP durante 16 semanas y en la que cada semana ocupó 6 horas.

### **Participantes**

Los participantes fueron 24 estudiantes de noveno semestre de la clase Taller de Intervención educacional de la carrera de Psicología correspondiente a dos grupos de 12 personas cada uno. Los participantes en total fueron 15 mujeres y 9 hombres, de rango de edades de 21 a 27 años. La designación como grupo control y experimental (intervención) fue al azar.

#### **Intervención**

La clase del grupo experimental fue impartida utilizando la metodología de ABP y la clase del grupo control fue realizada con metodología tradicional. El proceso de aprendizaje con clases impartidas con ABP se ejecuta durante todo el semestre usando un modelo puro, es decir, no se incorpora otra estrategia. Debido a que el ABP supone trabajar en grupos pequeños, al interior del grupo experimental se conforman aleatoriamente dos subgrupos de 6 personas cada uno para cumplir con este requerimiento. De manera previa se capacita a los estudiantes en la metodología organizada en 7 fases siguiendo las directrices de Barrows (1986). Las fases consideraron: (1) aclarar términos desconocidos, (2) definición de problemas, (3) Lluvia de ideas, (4) analizar problemas, (5) formular objetivos (6) aprendizaje autónomo, (7) informar los resultados de la solución construida. Para la evaluación de los aprendizajes se utilizan instrumentos coherentes con el método de ABP, además de

autoevaluación, heteroevaluación y evaluación del monitor. El docente cumple un rol de facilitador en el ABP; actúa como un guía y ayuda a los estudiantes a construir su propio conocimiento a través de preguntas metacognitivas que los conduzcan a un mayor entendimiento del tema. Esta acción la realiza el monitor (docente) cuando se integra a las dinámicas de trabajo grupal. Los problemas planteados correspondieron a situaciones representativas del escenario laboral del Psicólogo Educacional. Los estudiantes del grupo control llevaron a cabo su aprendizaje con metodología tradicional incluyendo: exposición, discusión, preguntas y respuestas y estrategias de evaluación convencionales.

## **Instrumentos**

Se consideró como variable independiente el uso de la metodología de aprendizaje basado en problemas y como variable dependiente, a las habilidades de pensamiento crítico.

Para la evaluación de pensamiento crítico se utilizan dos instrumentos aplicados a ambos grupos al inicio y al final. Se aplicó un tercer instrumento a los estudiantes del grupo de intervención de corte cualitativo con el fin de conocer su grado de satisfacción con el uso la estrategia de ABP.

- El Cuestionario de las Competencias Genéricas Individuales validado por Olivares y López, 2017) para evaluar la autopercepción del pensamiento crítico. Este test está conformado por 10 reactivos que evalúan 3 dimensiones de pensamiento crítico: interpretación y análisis de información (ítems 1 y 9); juicio de una situación con datos objetivos y subjetivos (2, 3, 4, 5, 8 y 10) e inferencia de consecuencias de la decisión basándose en el juicio autorregulado (6, 7). Se Consideran las respuestas con valores más cercanos a 1 como respuestas favorables, encontrándose más cercanas a "totalmente de acuerdo". Las preguntas escritas en sentido negativo fueron recodificadas para hacer estas comparaciones. Los autores reportan una confiabilidad de Alfa de Cronbach, de .739 para el instrumento.

- El Test de Ennis-Weir (1985) para medir habilidades de Pensamiento Crítico en la traducción y adaptación realizada por Barrera (2018) validada a través de una contratraducción del instrumento. Este test corresponde a una evaluación cualitativa que está diseñada para estudiantes de enseñanza secundaria o superior. Examina la capacidad de la persona para presentar un argumento, evaluarlo y formular por escrito una dimensión creativa del PC. Las habilidades que evalúa la prueba son: incorporar el punto de vista del otro, identificar razones, hipótesis y supuestos, reconocer buenas razones, reconocer otras posibilidades, identificar y evitar en sus respuestas la ambigüedad y ciertos tipos de falacias como la irrelevancia, la circulación, la reversión de una relación condicional, la sobregeneralización, los problemas de credibilidad, y el uso emotivo del lenguaje para persuadir. La calificación se realiza por parte de evaluadores que, siguiendo la recomendación de categorías sugerida por el autor, ponderan en valores que varían de 0 a 29 puntos. La prueba cuenta con una validación cualitativa de contenido dada por los autores y una confiabilidad de .84 (Ennis & Weir, 1985).

- Cuestionario Evaluación del Impacto del Aprendizaje Basado en Problemas

(EVIA), Del Rey et al., (2013) compuesto por 17 ítems de escala tipo Likert de cinco puntos, siendo 1, muy en desacuerdo y 5, muy de acuerdo. El cuestionario es un instrumento de tipo cualitativo orientado a explorar la opinión de los estudiantes sobre la estrategia usada. Está conformado por 4 dimensiones: Potencialidad de la transferencia de 7 ítems; Adecuación y transversalidad, por 3 ítems; satisfacción y logro con respecto a la metodología de ABP, 5 ítems y adecuación del formato al tiempo y al esfuerzo, de 2 ítems. El instrumento fue utilizado descriptivamente solo obteniendo medias y frecuencias.

## **Procedimientos**

Se aplicaron al inicio a ambos grupos las dos pruebas de evaluación de pensamiento crítico, previa lectura y firma de un consentimiento informado de participación en el estudio. Posteriormente, para el grupo experimental se llevó a cabo la intervención pedagógica usando ABP puro durante 16 semanas continuas. El grupo control usó metodología tradicional. Al término de las 16 semanas de clases, se aplicó la evaluación posttest a ambos grupos. El cuestionario de evaluación del impacto de ABP se aplicó al finalizar la intervención sólo al grupo experimental. Se obtuvo los estadísticos descriptivos (media, desviación estándar) y luego se estudió la confiabilidad de los instrumentos a través del alfa de Cronbach. También se realizó un análisis a través de la prueba de Shapiro-Wilk que confirmó la normalidad de los datos; posteriormente se utilizaron estadísticos de diferencia de medias, aplicando t de Student para muestras relacionadas en la muestra (pre y post) para el grupo experimental y para el grupo control. El análisis de los datos se realizó con el software SPSS V.24

## **Resultados**

Se calculó la confiabilidad de los instrumentos. Para la escala total de competencias genéricas de pensamiento crítico se obtuvo un nivel de confiabilidad alfa de Cronbach de .61, valor que está por debajo del nivel convencional, pero se juzga adecuado. No obstante, dado este resultado no se considera el uso de las dimensiones del instrumento por su baja precisión. Para la prueba de Ennis Weir se obtiene un Alfa de Crombach .866. Para garantizar la validez de la pauta de corrección y del instrumento se utilizó además el Coeficiente de Kappa de Cohen con el fin de reducir el sesgo de observadores y la concordancia entre evaluadores. Dos investigadores participaron en este proceso obteniéndose un valor de concordancia de .91 indicando que es válido. Previo al análisis de los datos se exploró la distribución de la muestra apreciándose una distribución normal pre y post para ambos instrumentos con valores de asimetría y curtosis de entre -2 y +2, resultado que fundamentó la selección de pruebas estadísticas. El Cuestionario de evaluación del Impacto de la estrategia de ABP se utilizó de manera cualitativa obteniéndose datos descriptivos.

La presentación de datos se organiza en torno a las pruebas de recolección de información incorporando análisis descriptivos en las medidas pre y post intervención para los grupos experimentales (g.exp) y de control (g.c), y una comparación de los

puntajes pre y post intervención para cada grupo a través de la prueba T de Student para muestras relacionadas.

A continuación, se presentan los resultados de los instrumentos:

Cuestionario de Competencias Genéricas de Pensamiento Crítico por grupos.

En la evaluación pre-intervención el grupo control obtuvo una Media total de  $M=22.16$  ( $DE=1.89$ ) y el grupo experimental una Media Total  $M=24.83$  ( $DE=1.89$ ) siendo resultados similares. En la fase de evaluación post-intervención en el grupo control se mantiene el resultado ( $M=22.16$ ;  $DE=2.94$ ) y en el grupo experimental disminuye levemente ( $M=22.91$ ;  $DE=3.94$ ). Se observó, sin embargo, en el grupo experimental un mejor desempeño en ítems que corresponden a interpretación y a análisis de información (ítems 1, 2, 3,4 y 5), y a la habilidad de juicio de una situación con datos objetivos y subjetivos (ítems 6, 7, 8,9 y 10); se muestran en negrita, en la tabla 1, los ítems señalados. No ocurrió lo mismo en la inferencia de consecuencias de la decisión basándose en el juicio autorregulado.

**Tabla 1**

*Resultados de Medias de ítems de Pensamiento Crítico en grupos Pre y Post intervención*

	n	Grupo control				Grupo experimental			
		Pre		Post		Pre		Post	
		M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
1. Entro en pánico cuando tengo que lidiar con algo muy complejo.	12	2	.85	1.58	.66	2.42	.9	<b>1.92</b>	.9
2. Puedo explicar con mis propias palabras lo que acabo de leer.	12	1.58	.51	1.75	.86	1.67	.49	<b>1.58</b>	.51
3. Prefiero el detalle a la síntesis.	12	1.83	.38	1.67	.49	1.83	.38	<b>1.75</b>	.62
4. Puedo hacer comparación entre diferentes métodos o tratamientos.	12	1.58	.51	2	.85	2,67	,98	<b>2,58</b>	1,16
5. Utilizo mi sentido común para juzgar la relevancia de la información.	12	2,58	.99	2,42	,79	2.33	.49	<b>2.25</b>	1.05
6. Prefiero la disciplina basada en evidencia a mi percepción personal.	12	3.58	.66	3.58	.79	3.5	.67	<b>3.5</b>	1
7. Si hay cuatro razones a favor y la mía es en contra, apoyo las cuatro.	12	3.42	1.08	3.25	1.05	3	.73	<b>3.5</b>	1.16
8. Puedo determinar un diagnóstico, aunque no tenga toda la información.	12	1.92	.51	1.75	.62	2.42	.79	<b>1.92</b>	.79
9. A pesar de los argumentos en contra, mantengo firmes mis creencias.	12	2.08	.9	2.42	.66	3.08	.9	<b>2.83</b>	.71
10. Evado ser crítico para evitar conflictos	12	1.58	.51	1.58	.51	1.67	.65	<b>1.5</b>	.67

Fuente: Elaboración propia

Al realizar una comparación de las medias totales a través de la prueba T de Student entre la pre y post evaluación en el grupo control y en el grupo experimental, no se

observan diferencias significativas, no obstante, en el grupo experimental el puntaje disminuye lo que indica un mejor desempeño (Ver tabla 2).

**Tabla 2**

*Comparación de Medias de Pensamiento Crítico (PC) Pre y Post evaluación de grupo control y grupo experimental.*

		Diferencias emparejadas					<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i> (bilateral)
		<i>M</i>	<i>DE</i>	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
G1 (c)	PrePCtotal PostPCtotal	.00	3.16	.912	-2.009	2.009	.001	11	1.00
G2 (exp)	PrePCtotal PostPCtotal	1.91	3.31	.957	-.19	4.023	2.003	11	.07

*Nota:* Gc: Grupo control; G ex: Grupo experimental

*Fuente:* elaboración propia

### Test de Ennis-Weir

Los resultados de los estadísticos descriptivos en la fase de pre- evaluación indican una media similar en los puntajes de pensamiento crítico para el grupo control ( $M=9.58$ ;  $DE=4.33$ ) y para el grupo experimental ( $M=12.6$ ;  $DE=4.7$ ). En la evaluación post intervención los puntajes para ambos grupos aumentan, siendo el incremento mucho mayor para el grupo experimental ( $M=22.6$ ;  $DE=4.12$ ) que para el grupo control ( $M=13$ ;  $DE=5.65$ ).

Al comparar las medias estadísticamente intragrupo a través de la prueba T de Student se aprecia una diferencia significativa para el grupo experimental ( $t=-9.92$ ;  $p=.001$ ), (Ver Tabla 3).

**Tabla 3**

*Comparación de medias, prueba T de Student de grupo control y de grupo experimental*

		Diferencias emparejadas					<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i> (bilateral)
		<i>M</i>	<i>DS</i>	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
G1 (c)	PreEnWtotal PostEnWtotal	-3.41	6.9	1.99	-7.8	0.97	-1.7	11	0,11
G2 (exp)	PreEnWtotal PostEnWtota	-10	3.49	1	-12.21	-7.78	-9.92	11	0.001

*Fuente:* Elaboración propia

Por último, los resultados sobre la evaluación del impacto de la metodología ABP utilizada (tabla 4) muestran efectos muy positivos según la percepción de los



estudiantes que recibieron la intervención a través de la estrategia de ABP. Todos los ítems de las cuatro dimensiones que conforman el instrumento fueron valorados en la categoría muy de acuerdo. Los ítems que logran los puntajes más altos con medias de valores mayores o iguales a 4.75, son aquellos que evalúan el potencial de transferencia que tiene la estrategia de ABP, algunos de ellos son: fomenta el aprendizaje significativo; facilita el afrontamiento de problemas reales de mi profesión; he aprendido contenidos y estrategias útiles para otras asignaturas; permite encontrar una utilidad a los contenidos teóricos. En la dimensión Satisfacción y logro (con relación a la metodología didáctica) todos los ítems también son valorados con puntajes muy altos evidenciando según la percepción de los participantes un alto grado de satisfacción con la estrategia. Por ejemplo, siento que he aprendido, la metodología utilizada, me ha motivado para trabajar, me ha gustado el clima de trabajo en la clase. En la dimensión adecuación y transversalidad el ítem evaluado con puntaje mayor es el referido al aprender a trabajar en equipo y trabajar de manera autónoma me ha motivado.

El ítem que fue valorado con un puntaje más bajo, pero siempre en la categoría muy de acuerdo fue uno relativo a la dimensión Adecuación del formato al tiempo y esfuerzo: el esfuerzo requerido para su realización ha sido adecuado.

**Tabla 4**

*Medias de la Evaluación del impacto de ABP en el grupo de Intervención*

<b>Potencialidad de la transferencia</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DE</b>
ABP9 He aprendido contenidos y estrategias útiles para otras asignaturas.	12	4.83	.38
ABP10 Lo que he aprendido es útil para mi futuro.	12	4.75	.45
ABP11 Fomenta estrategias para afrontar futuros profesionales	12	4.75	.45
ABP12 Potencia aprender a aprender	12	4.75	.62
ABP14 Permite encontrar una utilidad a los contenidos teóricos	12	4.75	.45
ABP15 Fomenta el aprendizaje significativo	12	4.91	.28
ABP16 Facilita el afrontamiento de problemas reales de mi profesión	12	4.91	.28
<b>Adecuación y transversalidad</b>			
ABP8 La valoración en la evaluación inicial es idónea	12	4.41	.66
ABP13 Trabajar de manera autónoma me ha motivado	12	4.58	.66
ABP17 Aprendemos a trabajar en equipo	12	4.83	.38
<b>Satisfacción y logro (en relación a la metodología didáctica)</b>			
ABP1 La metodología utilizada me ha motivado para trabajar	12	4.58	.66
ABP2 Me ha gustado el clima de trabajo en clase	12	4.58	.66
ABP3 Me siento satisfecho/a con el trabajo que he realizado	12	4.41	.90
ABP4 Siento que he aprendido	12	4.75	.62
ABP5 Se han cumplido mis expectativas de aprendizaje	12	4.58	.66
<b>Adecuación del formato al tiempo y esfuerzo</b>			
ABP6 El tiempo empleado en la realización del proyecto ha sido adecuado	12	4.66	.49
ABP7 El esfuerzo requerido para su realización ha sido adecuado	12	4.33	1.15

*Fuente:* elaboración propia.

*Nota:* Puntajes oscilan de 1 a 5.

## **Discusión**

En general, los resultados obtenidos en este estudio indican que el aprendizaje basado en problemas (ABP) contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico (PC) de los estudiantes. A pesar de que se verifica un incremento significativo sólo en uno de los instrumentos usados como pre y post prueba, sí se constata una tendencia al fortalecimiento de habilidades cognitivas que forman parte del pensamiento crítico rechazando la hipótesis nula y aceptándose la hipótesis alternativa planteada de contribución del ABP al pensamiento crítico. Los resultados obtenidos están en línea con los planteamientos de autores que visualizan a la aplicación del método de aprendizaje basado en problemas como una herramienta eficaz para potenciar habilidades cognitivas superiores (Kumar & Refaei, 2017; Mustofa & Hidayah, 2020). Es coherente, además, con las investigaciones de Kumar y Refaei, (2017); Bashith y Amin (2017) que confirman al ABP como una estrategia que ayuda a pensar críticamente. Asimismo, con los planteamientos de Al Wadani y Khan, (2014) sobre su potencialidad para desarrollar habilidades de resolución de problemas y habilidades de pensamiento crítico, por el ejercicio constante de analizar la información y de metacognición del estudiante sobre su propio aprendizaje. Tiruneh et al., (2014) reconocen que las actividades pedagógicas que impliquen una estimulación directa de habilidades cognitivas favorecen el pensamiento crítico en mayor intensidad que las indirectas. El ABP por la forma como se implementa estimula directamente diversas habilidades cognitivas.

El método de aprendizaje basado en problemas se inicia con la presentación de un problema que los estudiantes deben resolver a través de 7 fases en que participan diversas habilidades cognitivas como: identificar situaciones problemáticas, plantear preguntas, investigar, razonar, fundamentar racionalmente sus ideas, contrastarlas con las de otros, redefinir el problema y sus estrategias de solución, formular juicios de manera razonada y reflexiva (Morales, 2018). La estrategia obliga a los estudiantes a utilizar y/o desarrollar estas habilidades de manera constante. La mayoría de éstas forman parte de la competencia de pensar críticamente.

Al analizar los resultados de este estudio, se aprecia que, en la primera prueba utilizada para evaluar pensamiento crítico, el Cuestionario las Competencias Genéricas Individuales (Olivares & Wong, 2013), en la preevaluación el grupo control y experimental logran resultados similares; en la evaluación post intervención, el grupo experimental mejora levemente su desempeño mientras que el grupo control lo mantiene. El incremento del grupo experimental se produce sólo en algunos ítems correspondientes a interpretación y al análisis de información, y en la emisión de juicios de una situación con datos objetivos y subjetivos. Es posible interpretar que tras la intervención con ABP los estudiantes se perciben mejor en su competencia para analizar y emitir juicios. Este resultado es esperable dado que la técnica de ABP exige

al estudiante el análisis e interpretación constante de la información y contrastar la veracidad de ésta para poder emitir un juicio crítico.

La segunda prueba correspondió al Test de Ennis Weir. Este instrumento es de corte más cualitativo en su forma de medir el concepto de PC, los estudiantes construyen una respuesta y evalúan de forma más amplia la competencia de pensamiento crítico incorporando diversas habilidades cognitivas (descentración cognitiva, reflexión, razonamiento, confrontación de hipótesis, etc.). En la evaluación inicial los estudiantes del grupo control y del experimental logran resultados similares. En la evaluación post intervención, el grupo experimental incrementa significativamente su puntaje, mientras que el grupo control logra solo un aumento leve. Este incremento puede ser explicado por el uso de ABP dado que el grupo control en un mismo periodo de tiempo recibiendo una enseñanza similar en contenidos, pero con una metodología tradicional, aumenta débilmente su desempeño. Al mismo tiempo es un resultado muy desesperanzador el constatar que los estudiantes inician un curso de 4 meses y a su término el desarrollo de habilidades cognitivas es similar al nivel inicial. Este resultado es coherente con lo planteado por Canese (2020) cuando identifica un nivel de pensamiento crítico intermedio en estudiantes universitarios de ciclo final y una tendencia a no cuestionar la información nueva. Es probable que en muchas cátedras los docentes continúen utilizando metodología tradicional centrada en procesos más memorísticos que constructivos generando aprendizajes pasivos y superficiales que no implican el uso de procesos cognitivos complejos (Moreno-Pinado & Velázquez, 2017; Aznar & Laiton, 2017). O como lo plantea Montanares y Junod (2018), se ha adoptado metodologías activas, pero ligadas aún a creencias rígidas y tradicionalistas que pueden representar lo planteado por Jiménez et al., (2016) cuando señalan que el “tiempo pedagógico” necesario para lograr el cambio de paradigma en los docentes no se ha alcanzado. Los estudiantes del estudio están en los cursos finales de su carrera.

El incremento del grupo experimental es coherente con diversas investigaciones. El ABP ayuda a pensar críticamente (Kumar & Refaei, 2017; Kong et al., 2014; Curiche, 2015); fortalece las habilidades de análisis, interpretación y evaluación (Lara et al., 2017); influye en el PC y en el aprendizaje (Bashith & Amin, 2017); existe una relación entre ABP y pensamiento crítico (Oja, 2011); mejora la disposición hacia el PC (Ding, 2016); potencia el pensamiento crítico y la metacognición (Al Wadani & Khan, 2014); potencia el pensamiento lateral o creativo (Mustofa & Hidayah, 2020).

El modelo de ABP ha formado parte de numerosas investigaciones que intentan comprobar su efectividad para el logro de aprendizajes efectivos en diferentes ámbitos: habilidades cognitivas superiores (Kumar & Refaei, 2017); competencias genéricas (Ding, 2016), rendimiento académico (Bashith & Amin 2017), creatividad (Sahyar & Ginting, 2017; Mustofa & Hidayah, 2020), pensamiento crítico (Curiche, 2015; Kong et al., 2014), entre otras.

Es importante señalar que, aunque no fue el objetivo central de este estudio evaluar otras competencias diferentes al pensamiento crítico, la evaluación del impacto de la estrategia de ABP constituye un hallazgo que orienta sobre los beneficios de la estrategia para el desarrollo de otras competencias. Los resultados revelan una valoración muy positiva hacia la metodología propia del ABP, los estudiantes manifiestan un alto grado de satisfacción con la didáctica y perciben que han aprendido. Este resultado es interesante dado que tiene relación con un incremento en su motivación por aprender y es coherente con los resultados de Gil-Galván, (2018); Ding, (2016); y con Curiche (2015) referido al logro de colaboración y de autonomía en el trabajo. La falta de motivación en los estudiantes es uno de los temas recurrentes en los debates de las problemáticas de la educación actual. También es relevante la percepción de los estudiantes sobre el potencial de transferencia de los aprendizajes obtenidos hacia otras realidades y temáticas como, por ejemplo, aprendizaje significativo, afrontamiento de problemas, aprendizaje de estrategias, aplicación de la teoría. Si bien es una temática ampliamente investigada la relevancia de este estudio es constatar su aporte a la capacidad de pensar críticamente.

## **Conclusiones**

El PC es una competencia difícil de definir, de entrenar y de medir, pero altamente necesaria para desenvolverse con éxito en una sociedad mediatizada por la información (Olivares & López, 2017). El estudio entrega algunas claves para asegurar la efectividad del ABP en este ámbito. La intervención se desarrolla mediante un modelo puro, es decir, no se utiliza otra técnica como ocurre en los modelos híbridos (Morales, 2018); se lleva a cabo por un periodo extenso 4 meses con 6 horas semanales directas de trabajo. Se utilizan problemas representativos del quehacer laboral en la línea del aprendizaje auténtico que desafían y motivan a los estudiantes (Yuliati et al., 2018). El uso de metodología expositiva es mínimo lo que favorece la autonomía del estudiante (Al Wadani & Khan, 2014). El rol del docente como facilitador es clave para la construcción del conocimiento y para el desarrollo de procesos metacognitivos.

Aunque es una estrategia atractiva para los estudiantes tiene algunas dificultades para su implementación. Una de estas es que conlleva gran esfuerzo para los estudiantes especialmente al inició, mucha autonomía, colaboración. Requiere además de varios docentes o tutores para apoyar el trabajo grupal lo que puede incrementar el costo económico.

Con respecto al pensamiento crítico se verifica que una estimulación directa de habilidades cognitivas incrementa su desarrollo (Tiruneh et al., 2014; Saiz, 2017). El ABP puede ser un modelo que aporta al entrenamiento de habilidades cognitivas superiores y al PC recomendable para la formación profesional en áreas diversas (Olivares & López, 2016). Estimula la capacidad de una persona para presentar un

argumento, evaluarlo, y formular una dimensión creativa del PC (Ennis, 1985); además potencia competencias genéricas, pensamiento creativo, rendimiento, entre otras.

A la luz de los resultados obtenidos parece obligado explorar cuál es el desarrollo de la competencia de PC en los profesionales que egresan actualmente de las universidades con el fin de que cada programa formativo tome decisiones para asegurar su desarrollo. Los profesionales del siglo XXI deben acercarse estrechamente al perfil de un pensador crítico: Interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y ser capaz de autorregularse. (Barrera, 2018, Ennis, 2011; Moreno-Pinado & Velázquez, 2017). Para ello es necesario crear mejores instrumentos para evaluar esta competencia de forma más exacta y atractiva para el evaluado. El metaanálisis de Kong et al. (2014) concluye que ABP ayuda al PC, pero alerta que la evidencia empírica asociada a su medición no es robusta. La mayoría de los instrumentos existentes son muy extensos fatigan al evaluado y subestiman su validez. Existen debilidades en este ámbito.

En este mismo nivel de importancia se estima fundamental explorar cual es la apropiación de los docentes universitarios y del sistema escolar, de metodologías de enseñanza activas (De Miguel, 2006; Moreno-Pinado & Velázquez, 2017; Davies, 2013, Montanares & Junod, 2018), de manera que pueda ser posible retroalimentar, capacitar, innovar para garantizar el desarrollo de habilidades cognitivas superiores en los estudiantes.

Finalmente, la alta valoración que obtiene la estrategia de ABP según la percepción de los estudiantes universitarios que recibieron la intervención obliga a reflexionar sobre las prácticas docentes y la coherencia de éstas con los enfoques curriculares por competencias. El uso de la estrategia de ABP surge como una estrategia efectiva para el desarrollo de diversas competencias.

Esta investigación no está exenta de limitaciones. La muestra utilizada es pequeña y más cercana a un experimento lo que impide generalizar sus resultados. Uno de los instrumentos usados obtuvo una confiabilidad en el límite de lo aceptable. Los instrumentos para evaluar PC son complejos, poco accesibles y con dificultades para evaluar el concepto.

### ***Agradecimientos***

A la Universidad Arturo Prat de Chile por financiar este proyecto y al Instituto Interuniversitario de Investigación en Educación- IESED Chile.

### ***Conflicto de intereses***

Los autores declaran que no existen conflictos de interés.

### ***Contribuciones de los autores***

Ambos autores han contribuido en igual medida.



## Referencias

- Al Wadani, F. y Khan, A. N. (2014). Problem-based learning in ophthalmology. A brief review, *Oman J Ophthalmol*, 7(1), 1-2. <http://dx.doi.org/10.4103/0974-620X.127908>
- Aznar, I. y Laiton, I. (2017). Desarrollo de Habilidades Básicas de Pensamiento Crítico en el Contexto de la Enseñanza de la Física Universitaria. *Formación Universitaria*. 10(1), 71-78. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000100008>
- Barrera, T. (2018). *Desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes que han participado de clases de filosofía basada en la metodología de aprendizaje basado en problemas*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Alberto Hurtado, Depto. De Filosofía, Santiago. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/23866>
- Barrows, H. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods, *Medical Education*, 20(6), 481-486. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>
- Bashith, A. y Saiful A. (2017). The effect of problem-based learning on EFL students' critical thinking skill and learning outcom. *Al-Ta Lim Journal*, 24(2). <http://dx.doi.org/10.15548/jt.v24i2.271>
- Canese, M. I. (2020). Percepción del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. *Perfiles Educativos*, 42(169), 1-15. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59295>
- Curiche, D. (2015). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por medio de aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo mediado por computador en alumnos de tercer año medio en la asignatura de filosofía en el Internado Nacional Barros Arana. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Informática Educativa. Universidad de Chile, Santiago. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136541>
- Davies, M. (2013). Critical thinking and the disciplines reconsidered. *Higher Education Research & Development*, 32(4), 529-544. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.697878>
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el desarrollo de Competencias*. Alianza Editorial.
- Ding, X. (2016), The Effect of WeChat-assisted Problem-based Learning on the Critical Thinking Disposition of EFL Learners. *ijET*, 11(12), 23-29. <https://doi.org/10.3991/ijet.v11i12.5927>
- Ding, L. (2014). Verification of causal influences of reasoning skills and epistemology on physics conceptual learning. *Phys. Rev. St Phys. Educ. Res*, 10(2), 1-5. <https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.10.023101>
- Ennis, R. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking

- dispositions and abilities, en [https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking\\_51711\\_000.pdf](https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf) (Consulta: 25 mayo 2020)
- Ennis, R. y Weir, E. (1985). *The Ennis-Weir critical thinking essay test*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.
- Facione, P. (2011), Critical thinking: What it is and why it counts, en <https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/whatwhy.pdf> (Consulta: 2 abril 2020)
- Gil-Galván, R. (2018). El uso del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. Análisis de las competencias adquiridas y su impacto. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 73-93, en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662018000100073&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100073&lng=es&tlng=es) (Consulta: 28 de septiembre de 2020).
- Jaimes, A. y Ossa, C. (2016). Impacto de un programa de pensamiento crítico en estudiantes de un liceo de la Región del Biobío. *Pensamiento Educativo Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1-11. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.6>
- Jiménez, Y., González, M. y Hernández, J. (2016). De frente a la reforma educativa de segunda generación para la educación superior: ¿se han logrado los cambios en la epistemología docente? *Perfiles Educativos*, 38(154), 20-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13248313002> (Consulta 5 de julio de 2020)
- Kong, L.N., Qin B., Zhou, Y. Q., Mou S.Y. y Gao H.M. (2014). The effectiveness of problem-based learning on development of nursing students' critical thinking: a systematic review and meta-analysis. *Int J Nurs Stud.*, 51(3), 458-469. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2013.06.009>
- Kumar, R. y Refaei, B. (2017), Problem-Based Learning Pedagogy Fosters Students' Critical Thinking About Writing. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11(2), 1-10. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1670>
- Lara V., Avila, J. y Olivares, S. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas. *Psicología Escolar e Educativa*, SP Janeiro / Abril, 21(1), 65-77. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02111072>
- Montanares, E. y Junod, P. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 93-103. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1383>
- Morales, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91-108.
- Moreno-Pinado, W. y Velázquez, M. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y*

- Cambio en Educación*, 15(2), 53-73. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>
- Mustofa, R. y Hidayah, Y. (2020), The Effect of Problem-Based Learning on Lateral Thinking Skills. *International Journal of Instruction*, 13(1), 463-474. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13130a>
- Oja, K. (2011), Using problem-based learning in the clinical setting to improve nursing students' critical thinking: an evidence review. *Journal of Nursing Education*, 50(3), 145-151. <https://doi.org/10.3928/01484834-20101230-10>
- Olivares, S. y López, M. (2017), Validación de un instrumento para evaluar la autopercepción del pensamiento crítico en estudiantes de Medicina. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 67-77 <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.848>
- Olivares, S. y Heredia, Y. (2012), Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 759-778, en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000300004&script=sci_arttext) (Consulta: 25 septiembre 2020)
- Ossa, C. (2017). *Impacto de un programa de pensamiento crítico en habilidades de indagación y pensamiento probabilístico en estudiantes de pedagogía*. Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción.
- Ossa, C., Díaz, A., Pérez, Da Costa, S. y Páez, D. (2020), El Efecto de un Programa de Pensamiento Crítico en el Sesgo de Representación en Estudiantes de Pedagogía. *Psicología Educativa*, 26(1), 87 - 93. <https://doi.org/10.5093/psed2019a18>
- Ossa, C., Palma, M., Lagos, N. y Díaz, C. (2018). Evaluación del pensamiento crítico y científico en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena, *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 22(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.12>
- Paul, R. y Elder, L. (2006). *Critical Thinking Competency Standards*. Dillon Beach, CA: The Foundation of Critical Thinking. Pirámide
- Del Rey, R., Mora, J y Ridao, P. (2013). Aprendizaje Basado en Problemas: una estrategia para el desarrollo de competencias profesionales en estudiantes de los grados de Educación Primaria e Infantil. En III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación, en <https://idus.us.es/handle/11441/58911> (Consulta: 2 septiembre de 2019).
- Saiz, C. (2017). *Pensamiento crítico y cambio*. Editorial.
- Wahyu E. S. y Sahyar, E. (2017). The Effect of Problem Based Learning (PBL) Model toward Student's Critical Thinking and Problem-Solving Ability in Senior High School. *American Journal of Educational Research*, 5(6), 633-638. <https://doi.org/10.12691/education-5-6-7>.

- Tiruneh, D., Verburgh, A. y Elen, J. (2014). Effectiveness of Critical Thinking Instruction in Higher Education: A Systematic Review of Intervention Studies. *Higher Education Studies*, 4, 1-17. <https://doi.org/10.5539/hes.v4n1p1>
- Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. Instituto CIFE. México.
- Yuliati, L, Fauziah, R. y Hidayat, A. (2018). Student's critical thinking skills in authentic problem-based learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 1013(1),1-7. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1013/1/012025>

# Creatividad y digitalización de poemas para el aprendizaje de la lectoescritura: diseño, implementación y análisis en la formación inicial de maestros

Moisés SELFA SASTRE

## Datos de contacto:

Moisés Selfa Sastre  
Universitat de Lleida  
[Moises.selfa@udl.cat](mailto:Moises.selfa@udl.cat)

Recibido: 06/09/2022  
Aceptado: 05/11/2022

## RESUMEN

Este artículo muestra los resultados de una experiencia de trabajo con maestros en formación inicial cuyos objetivos son los siguientes: la creación de digitalizaciones de poemas infantiles para facilitar el aprendizaje de la lectoescritura en la etapa educativa de Educación Infantil y trabajar su implementación en un aula de esta etapa educativa. Las digitalizaciones creadas destacan por poseer recursos multimedia diversos, hipertextos y medios de interacción a través de una pizarra digital. En cuanto a la implementación de las digitalizaciones con aprendientes de Educación Infantil, que han sido discutidas a partir de tres categorías de análisis (actividades llevadas a cabo en el aula; el papel que adopta el maestro en formación inicial, así como el discente de Educación Infantil; y los materiales para llevar a cabo la digitalización), se observa el papel activo del maestro en el desarrollo de las actividades de aula, así como de los discentes, que interactúan con el texto digitalizado a partir, fundamentalmente, de las posibilidades que ofrece la pizarra digital. Todo ello nos permite afirmar que el maestro en formación inicial debe trabajar el pensamiento creativo y crítico para, de este modo, crear estrategias, como las que se analizan en esta investigación, que ayuden a sus futuros estudiantes a adquirir cada uno de los componentes de la lectoescritura. La digitalización de poemas y su posterior trabajo en el aula son, sin duda, medios que ayudan a alcanzar este objetivo de enseñanza y aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** creatividad; digitalización; lectoescritura; maestros; poesía.

## ***Creativity and digitization of poems for learning to read and write: design and analysis in the initial training of teachers***

### **ABSTRACT**

This article shows the results of a work experience with teachers in initial training whose objectives are the following: the creation of digitization of children's poems to facilitate the learning of literacy in the educational stage of Early Childhood Education and work on its implementation in a classroom of this educational stage. The digitizations created stand out for having diverse multimedia resources, hypertexts and means of interaction through a digital whiteboard. Regarding the implementation of digitalizations with Early Childhood Education learners, which have been discussed based on three categories of analysis (activities carried out in the classroom; the role adopted by the teacher in initial training, as well as the Early Childhood Education student; and the materials to carry out the digitization), the active role of the teacher in the development of classroom activities is observed, as well as of the students, who interact with the digitized text from, fundamentally, the possibilities that offers the digital whiteboard. All this allows us to affirm that the teacher in initial training must work on creative and critical thinking in order to create strategies, such as those analyzed in this research, that help their future students to acquire each of the components of literacy. The digitization of poems and their subsequent work in the classroom are, without a doubt, means that help to achieve this objective of teaching and learning.

**KEYWORDS:** creativity, digitization, literacy, teachers, poetry.

### ***Introducción***

La creatividad ha sido reconocida desde hace décadas (Bohm, 2004) y en la actualidad es identificada (Henriksen et al., 2021) como una de las habilidades necesarias para poder participar con plenitud en la sociedad del siglo XXI, ya sea desde el punto de vista profesional como social (Dow, 2021). Qué duda cabe que en la formación inicial de maestros, es decir, de aquellos que deben ofrecer respuestas innovadoras y originales para la consecución de procesos y saberes diversos, entre ellos el de la adquisición de la lectoescritura cobra como se sabe un papel esencial, la creatividad es concebida como una capacidad que debe fomentarse a partir de la producción de diseños de enseñanza que ofrezcan modos de trabajo originales y valiosos para el aprendizaje.

La creatividad es un concepto difícil de definir y de abordar en su globalidad. Se ha estudiado desde diferentes puntos de vista y paradigmas que han aportado valiosas contribuciones a la comprensión de este concepto (Ilha & Pina, 2021). Sin embargo, es complejo poder aportar una definición completa de este concepto que pueda ser

considerada satisfactoria para toda la comunidad científica. En este sentido, Walia (2019) identifica cuatro elementos que, en palabras de este autor, son propios de la creatividad, a saber:

- La creatividad es un acto, es decir, es una creación humana que da lugar a algo nuevo, bien sea un objeto físico y/o una construcción mental.
- La creatividad es una producción y no una reproducción. La esencia de la creatividad radica en producir algo nuevo, original y que, lógicamente, puede inspirarse en aquello ya creado, pero no es una mera reproducción ni copia de algo ya creado.
- La creatividad produce un desequilibrio, es decir, ofrece una respuesta que supone dar un paso adelante para dar solución a la necesidad creada.
- La creatividad tiene que ver con la sensibilidad en la percepción de un problema al que hay que ofrecer una resolución, es decir, primero hay que percibir el problema, ser sensible a la necesidad creada y que ello sea el motor para trabajar en la construcción de mensajes creativos.

Las investigaciones educativas reconocen la necesidad de potenciar la creatividad de los estudiantes y, en concreto, de los maestros en formación inicial. De hecho, es fundamental que todos los ciudadanos desarrollen habilidades relacionadas con la creatividad para dar respuesta a los retos planteados por la sociedad moderna (Lazzeretti et al., 2022). Sin embargo, existe una brecha evidente entre las políticas educativas y las prácticas docentes, ya que en los contextos de educación no logran, en muchos casos, impulsarse prácticas creativas originales. Esto es así porque los docentes no están preparados para trabajar con estrategias pedagógicas que desarrollen la creatividad y que respondan a las necesidades creadas en los entornos de enseñanza y aprendizaje (Bracci, 2022).

El concepto de creatividad, en pleno siglo XXI, está relacionado, en muchas ocasiones, con el de la tecnología. No es ni mucho menos exagerado decir que el conocimiento de nuestros días está altamente desarrollado por el de la tecnología (Shuxratovich, 2022). En consecuencia, el saber y el aprender están altamente influenciados por las posibilidades de acción propias de la tecnología (Ohler, 2013). Wegerif (2015) sostiene que la tecnología moldea el pensamiento humano ya que impacta en cómo pensamos y en cómo interactuamos con los otros.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, ya desde edades iniciales, la tecnología juega en nuestros días un papel crucial (Ben Amram et al., 2020), ya que existen numerosas herramientas digitales para provocar entornos de enseñanza y aprendizaje creativos. Tanto es así que, sin duda, puede afirmarse que la tecnología permite crear contextos creativos en los que esta es una herramienta diversa y variada, que posibilita escoger entre diversos entornos digitales para el fomento de la creatividad. Lo que interesa destacar no es solo qué tipo de entornos digitales han sido mayormente utilizados para la estimulación de la creatividad en la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, sino sobre todo lo que conviene resaltar es cómo se ha utilizado esa tecnología para promover procesos de pensamiento creativo concretos y qué resultados se derivan de su uso.



## ***Creatividad digital en educación y la digitalización de poemas: principios fundamentales***

El uso de la tecnología, qué duda cabe, forma parte de la educación de los escolares ya desde edades iniciales. Tanto es así que vivimos en una sociedad digital que continuamente está repensando el concepto de creatividad asociado al uso de la tecnología. Es así como podemos hablar del concepto de creatividad digital como una actividad intencionadamente imaginativa, mediada a través de las tecnologías digitales con la finalidad de ofrecer recursos y productos originales para el aprendizaje (Sica et al., 2020).

Como afirma Loveless, (2002, citado en Cuetos et al., 2020), las tecnologías digitales pueden ser herramientas que permiten a los alumnos desarrollar el potencial necesario para ampliar o mejorar sus capacidades, permitiendo a los usuarios crear nuevas formas de abordar las tareas que podrían entonces cambiar la naturaleza de la actividad en sí misma. De este modo, la enseñanza creativa digital tiene como objetivo el uso de tecnologías creativas con el fin de facilitar el aprendizaje centrado en el alumno, que debe realizar una conexión de saberes para generar nuevos conocimientos.

La creatividad digital supone también saber aprovechar la potencialidad de las herramientas digitales. En el ámbito de la educación, el profesorado debe tener en cuenta dos aspectos para que esto sea así: el conocimiento de estas y su uso (Mucundanyi & Woodley, 2021). Es por esta razón que el docente y el maestro en formación inicial debe formarse en el uso educativo de estas tecnologías para que su práctica educativa esté relacionada con un proceso de enseñanza y aprendizaje que sea cada vez más significativo e innovador. De ahí que, en la formación inicial de maestros, se debe reflexionar, investigar y comprender cómo en la escuela de hoy en día los discentes están aprendiendo a través de la tecnología digital, cuáles y cómo son los ritmos de aprendizaje que se van configurando desde el uso frecuente de la tecnología, qué capacidades docentes se requieren para dar respuesta al desafío de aprender a partir y con las TICs y, finalmente, qué cambios deben llevarse a cabo para que la enseñanza y el aprendizaje pueda avanzar según los intereses de los estudiantes y del ritmo con que nuevas herramientas tecnológicas van irrumpiendo en la sociedad educativa (Amhag et al., 2019).

Por tanto, nos encontramos con nuevas realidades educativas que presentan retos y consecuentemente nuevas oportunidades. Por tanto, conviene que la escuela actual desarrolle nuevos pensamientos sobre el uso de la tecnología que den paso a procesos creativos de aprendizaje más allá de las fronteras espaciales del libro impreso y que facilite nuevas formas de potenciar la creatividad de los docentes que son facilitadores de aprendizajes.

El aprendizaje de la lectura es, sin duda, uno de los retos que más ha ocupado y ocupa a docentes y agentes educativos de todas épocas y comunidades. Muchos han sido los métodos y procesos que se han diseñado para trabajar el aprendizaje de esta

capacidad lingüística, que, como sabemos, no se adquiere de una vez para siempre, sino que puede decirse que aprender a leer es algo más que desarrollar un proceso pautado. Leer es aprender a comprender y a relacionar saberes ya adquiridos con la lectura de un texto.

Ahora bien, en las edades iniciales, en las que el discente aprende a relacionarse con los otros, el aprendizaje de la lectura comienza con la descodificación del código lingüístico. En este proceso de descodificación, la literatura infantil juega un papel fundamental y la poesía, en concreto, se convierte en una poderosa herramienta para aprender a descodificar signos lingüísticos. Esto es así porque la poesía ayuda al niño a darse cuenta de que también puede divertirse y emocionarse con las palabras. Durante el ciclo de Educación Infantil, el niño aprende un repertorio de pequeños poemas: cantinelas, estribillos o juegos de ritmo. A esa edad, le gusta la repetición y la música. También es la edad de las canciones, incluidas las que se repiten fonéticamente y cuyo sentido no comprende hasta muchos años después. Más adelante, con el aprendizaje de la lectura, llegan los juegos con las palabras y la sonoridad. De ahí que, en la formación inicial de maestros, será necesario reflexionar sobre el uso didáctico de este género para trabajar en discentes el proceso de aprendizaje de la lectura.

La poesía, a la que añadiremos el adjetivo de infantil, es decir, dirigida a un potencial público de estas edades, aunque no exclusivamente, suele aparecer recogida en antologías u obras de autor. Los maestros en formación inicial deben conocer dichas antologías y obras de autor. A la poesía infantil, puede aplicársele un proceso de digitalización que para nada tiene que ver con la proyección del poema, sin más, en soportes digitales como pueden ser las pantallas digitales o las tabletas. La digitalización de un poema, una vez se ha escogido este por las características formales y temáticas que lo hacen adecuado para trabajarlo en Educación Infantil, por ejemplo la brevedad y que se trata de textos literarios sensorialmente ricos en imágenes, es un proceso de tipo creativo, digital e innovador que tiene en cuenta los siguientes aspectos sin alterar el sentido original del poema inicial (Selfa & Falguera, 2022, p. 5):

- **Multimodalidad:** el texto digital resultante presenta modos de audio, voz e imágenes que remiten al contenido o contenidos principales de este texto literario. Se trata, pues, de poemas con presencia de palabras sensoriales fácilmente asociables a sonidos o imágenes. La potencialidad de digitalización de los poemas es mayor en los casos en los que los versos incluyen palabras que pueden relacionarse rápidamente y de forma casi involuntaria con imágenes, colores o sonidos concretos. Estos conceptos reciben el nombre de palabras sensoriales, puesto que activan los recuerdos referentes a los sentidos y evocan y expresan emociones.
- **Hipertextualidad:** el texto digital establece una relación que un texto b (hipertexto) mantiene con un texto previo a (hipotexto), en el cual se inserta sin ser un comentario. Una de las características de la literatura digital es la posibilidad de incluir hipervínculos para conectar los distintos intertextos que pueda incluir el poema. De esta forma se crea un universo de conexión entre lecturas.

- **Interactividad:** el texto digital se focaliza como un juego con la participación explícita del lector. Por tanto, este permite la creación narrativa del lector, ya que este queda posicionado como colaborador de la historia, ya sea como avatar o externo, con una responsabilidad narrativa. Son poemas que transmiten una sensación de dinamismo/acción. En referencia a este criterio encontramos que ciertos poemas evocan rápidamente una sensación de movimiento, ya sea por el ritmo del poema o por lo que expresa el contenido de este. Esta característica se acentúa cuando el texto cuenta con verbos de acción.

Una vez digitalizado el poema siguiendo los principios fundamentales que debe regir este proceso tal como se acaba de conceptualizar, este ya puede ser proyectado en los soportes digitales que se consideren necesarios para trabajar, en el caso que nos ocupa, el aprendizaje de la lectoescritura en edades iniciales.

## **Objetivos**

Los objetivos de nuestra investigación son dos, a saber:

- Analizar las propuestas de digitalización de poemas infantiles y las características más sobresalientes de estas digitalizaciones. En este sentido, para dicho análisis tendremos en cuenta la multimodalidad, la hipertextualidad y la interactividad de las digitalizaciones creadas. Las digitalizaciones de poemas han sido creadas por estudiantes de maestro.
- Examinar cómo las propuestas de digitalización han sido implementadas en un aula de Educación Infantil con el objetivo de trabajar componentes de la lectoescritura. Por tanto, existe una fase posterior a la de la digitalización de poemas que tiene que ver con el trabajo concreto de esta en un contexto educativo muy determinado.

## **Diseño y método de la investigación**

El diseño de la investigación tiene que ver con las fases que se han previsto para alcanzar los dos objetivos de investigación, los participantes que tomaron parte en esta, así como el modo que se utilizó para la recolección de datos. En cuanto al método, este se define como el conjunto de técnicas que, alienadas con los propósitos de la investigación, permite definir unas categorías de análisis para interpretar los datos obtenidos.

### **Diseño de la investigación, participantes y recolección de datos**

La creación de propuestas de digitalización de poesías infantiles y su posterior trabajo en un aula de Educación Infantil se llevaron a cabo en la materia de Didáctica de la Lengua y la Literatura II, que se cursa en el curso 3<sup>a</sup> del Doble Grado de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria. En esta materia se cursan contenidos relacionados con la poesía infantil en lengua catalana, que es la lengua vehicular en la

escuela de Cataluña, las características de la poesía digital, el trabajo de la adquisición de la lectoescritura en edades iniciales y el desarrollo de la competencia lectora y literaria en Educación Infantil. Por tanto, la digitalización de poemas es una actividad que cobra pleno sentido ya que está relacionada con las competencias antes enunciadas y que un maestro en formación inicial debe adquirir para superar con éxito la materia.

La investigación se diseñó en dos fases que están relacionadas la una con la otra. En la primera, que se lleva a cabo en el aula universitaria, en grupo de 4-5 personas, los maestros en formación inicial deben seleccionar un poema infantil de los trabajados en el aula. Para que la selección sea adecuada, el poema debe poder ser trabajado, tanto desde el punto de vista formal como temático, en un contexto educativo de Educación Infantil y, en concreto, en uno de los tres cursos de esta etapa educativa. Para la elección del poema en cuestión, partimos de tres antologías de poesía infantil en lengua catalana que han sido publicadas en los últimos años: *Poesies amb suc*, de Miquel DescLOT y Mercè Galí (2012); *Plouen poemes*, de Vanesa Amat, M. Carme Bernal, Isabel Muntañá y Morad Abselam (2017); y *Quin embolic! Poemes, contes i altres textos per llegir rient*, de Vanesa Amat, M. Carme Bernal, Isabel Muntañá y Morad Abselam (2019). Una vez seleccionado el texto en cuestión, los estudiantes, que han recibido una formación previa sobre las características más importantes de la literatura digital y, en concreto de la poesía digital, y los rasgos más sobresalientes de lo que debe ser una buena digitalización de poemas con ejemplos reales de estas, en grupos de trabajo diseñan la digitalización del poema escogido.

Es necesario decir que se trata de estudiantes nativos digitales, lo cual quiere decir que conocen herramientas digitales relacionadas con la creación de entornos creativos virtuales sin necesidad de tener conocimientos específicos de programación. En este sentido, los maestros en formación inicial que crearon las propuestas de digitalización de poemas infantiles lo hicieron a partir de la aplicación *Genially* (<https://app.genial.ly>). Esta aplicación facilita el trabajo a partir de tres principios básicos que pueden ser explotados para la construcción de las propuestas de digitalización de poemas, a saber:

- Animación, es decir, con la herramienta digital antes mencionada puede darse vida a imágenes en movimiento de entrada y salida. En el caso de las digitalizaciones de poemas, con esta aplicación se crean transiciones de imágenes en movimiento relacionadas con contenidos significativos el poema.
- Interactividad, es decir, el creador de las digitalizaciones facilita el juego con el poema a partir de la creación de contenidos más visuales, que pueden moverse y que, en definitiva, nos permiten hablar de poesía cinética, uno tipo de ciberpoema propio de la cultura digital (Puppo, 2014).
- Integración, es decir, vídeos de *Youtube*, imágenes en 3D, archivos multimedia, entre otros recursos, pueden agregarse e incorporarse al poema para facilitar la mejor lectura y comprensión de este.

El diseño de la segunda fase se llevó a cabo una vez estuvieron creadas las digitalizaciones de los poemas escogidos. Así, se propuso a los maestros en formación inicial que, de entre los diferentes escenarios educativos de Educación Infantil que les ofrecíamos y con los cuales consensuamos la posibilidad de trabajar las digitalizaciones de los poemas, escogiesen uno para llevar a cabo una sesión de entre 30 y 40' en la que debían trabajar la digitalización ya creada. Para estructurar mejor la sesión de trabajo, que en muchos casos pudo repetirse de nuevo si no se alcanzaron los objetivos deseados, se trabajaron previamente los principios fundamentales de lo que es la conversación literaria con niños (Chambers, 2007) y que, en síntesis, son los siguientes: facilitar que los estudiantes establezcan un diálogo a partir de la lectura, de un modo ameno, a través del cual se dé un sentido a lo que se lee.

Para la recolección de datos, se usaron las siguientes técnicas de acopio. En el caso de las propuestas digitales de poemas infantiles, *Genially* es una aplicación que genera una URL. Por tanto, el compendio de las URL es lo que permite al investigador acceder a cada propuesta creada para, posteriormente, ser analizada. En cuanto a la segunda fase, los maestros en formación inicial grabaron sus intervenciones consiguiendo los permisos necesarios en lo que a la ley de protección de datos personales se refiere. Estas grabaciones de carácter audiovisual debían estar editadas antes de entregarlas con programas que facilitasen su posterior consulta.

### **Método y categorías de análisis**

El método de investigación tiene que ver con el conjunto de procedimientos que, conforme con la orientación de una investigación y las herramientas utilizadas para llevar está a cabo, permiten al investigador la obtención de unos datos que debe relacionar con los objetivos de la investigación. En nuestro caso, hemos optado por el método cualitativo, ya que la nuestra es una investigación deductiva basada en datos obtenidos a partir de la observación de dos tipos de datos: las propuestas de digitalización de poemas infantiles y el visionado de vídeos que recogen el trabajo en un aula de Educación Infantil de estas digitalizaciones. De este modo, hemos trabajado con un conjunto de materiales que constituyen nuestra propia muestra. Para la selección de nuestra muestra hemos partido de dos principios básicos: la garantía de calidad de las propuestas de digitalización y vídeos seleccionados, y la representatividad de las digitalizaciones y los registros de vídeos escogidos. Esta fase fue llevada a cabo por dos expertos que actuaron independientemente y a los que se les explicó los objetivos de la investigación.

Una vez seleccionada la muestra, se establecieron unas categorías de análisis para el análisis de estas. En el caso de las de las propuestas de digitalización de poemas infantiles, las categorías de análisis para estudiar la creatividad de estas son las que en el apartado anterior hemos señalado y explicado como las propias de una digitalización de calidad de un texto literario, a saber: la multimodalidad, la hipertextualidad y la interactividad.

Por su parte, para el análisis de los vídeos que contienen el trabajo de las digitalizaciones en el aula, hemos establecido tres categorías de análisis: las actividades llevadas a cabo a partir de la digitalización del poema y que quieren trabajar la adquisición de la lectoescritura en Educación Infantil, el papel que el maestro en formación inicial adopta en el aula para trabajar dichas digitalizaciones así como el rol que adoptan los estudiantes de este ciclo educativo cuando interaccionan con la digitalización, y, finalmente, el uso de recursos digitales y otros materiales con la finalidad de trabajar el contenido del poema y, por extensión, las habilidades lingüísticas asociadas a la adquisición de la lectoescritura.

Dicho esto, ha de quedar claro que el nuestro es un estudio de tipo cualitativo, que describe las características más importantes de un proceso y que aspira a dar respuesta a dos objetivos de investigación a partir de la observación y el establecimiento deductivo de unas conclusiones. Es necesario recordar que la metodología de tipo cualitativo es una de las más operativas en investigaciones educativas, ya que facilitan al investigador una relación directa con su objeto de análisis.

## **Resultados y discusión**

Para la presentación de los resultados y la discusión de estos, tendremos en cuenta los dos objetivos de nuestra investigación y las categorías y procesos de análisis que antes hemos enunciado y explicado en el subapartado de *método*. Como ya hemos dicho, se trata de un estudio que usa una metodología de tipo cualitativo y descriptivo, y que, hay que decirlo, selecciona aquellas muestras que permiten discutir unos resultados concretos.

### **Análisis de las digitalizaciones de poemas infantiles**

En primer lugar, nos referiremos al análisis de las propuestas de digitalización de poemas infantiles y las categorías de análisis que hemos dispuesto para estudiarlas.

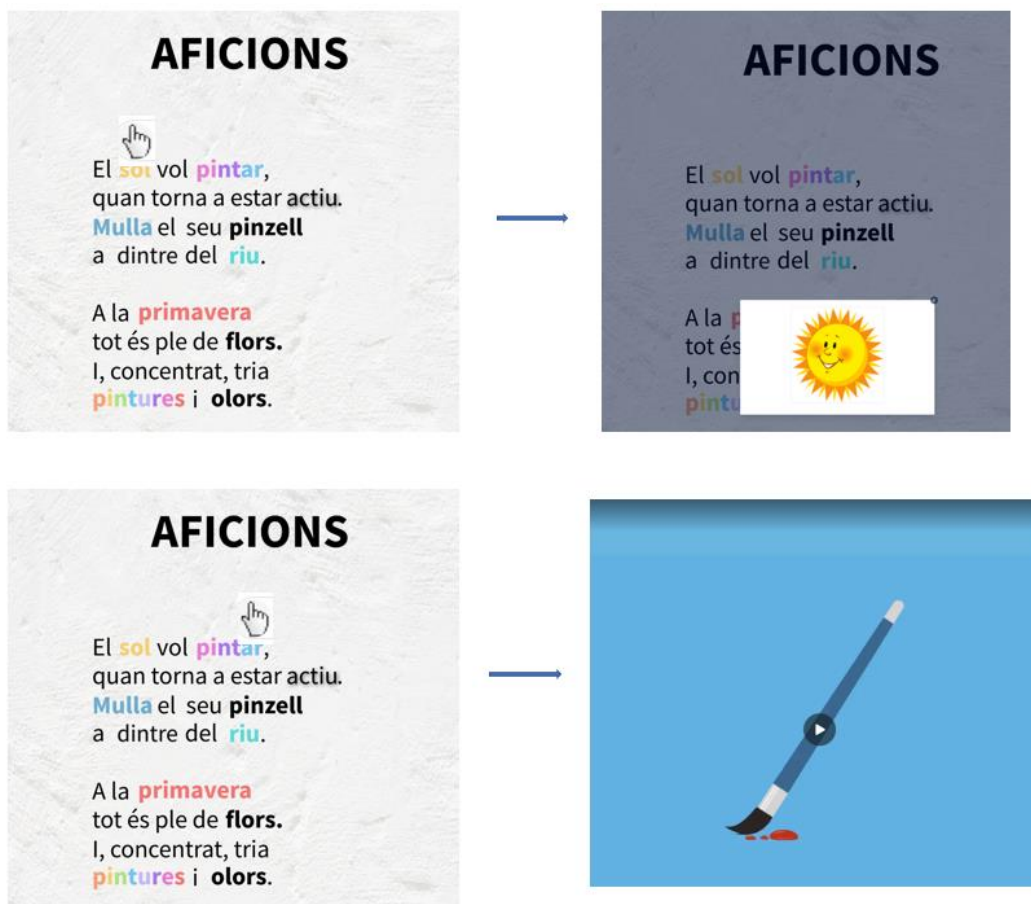
#### **Multimodalidad**

La multimodalidad está relacionada con un texto digital que contiene archivos de audio, imágenes u objetos en movimiento que quieren ampliar información importante del texto digitalizado. Así en la propuesta titulada *Aficions (Aficiones)* (<https://view.genial.ly/61bc52ad5ea1040d618602c6/interactive-content-poema-digital>), poema de Núria Albertí, dos palabras del verso inicial, *sol* y *pintar*, son resaltadas para que el lector inicial visualice las características físicas de esta estrella del sistema solar y cómo este puede *pintar* con un pincel cuando sus rayos están activos. De este modo, el niño que inicia el aprendizaje de la lectoescritura y que todavía es prelector es capaz de imaginar en su mente las realidades que el poema quiere expresar. Con el soporte de una pizarra digital interactiva, puede seleccionar

ambas palabras que le remiten a archivos de imágenes en movimiento y audiovisuales como se muestra en la siguiente imagen:

## Imagen 1

### Propuesta de digitalización de Aficions

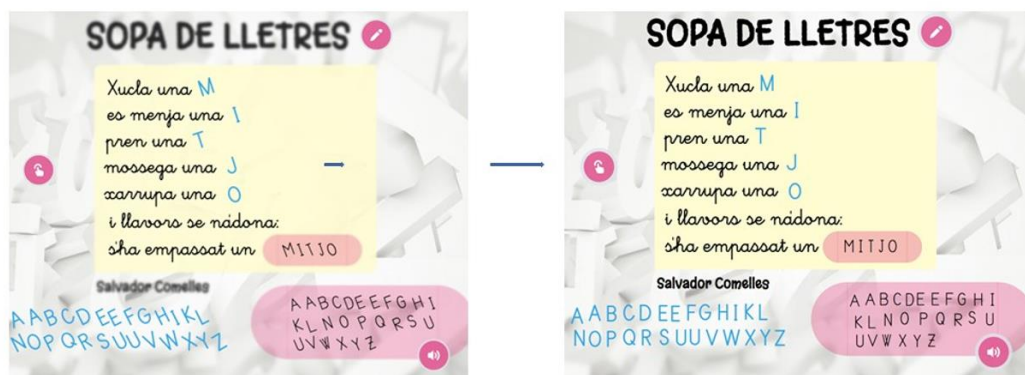


En el caso de la propuesta de *Sopa de lletres* (*Sopa de letras*) (<https://view.genial.ly/61bf5b75e6cbe90e3841ff7c/interactive-image-interactive-image>), de Salvador Comelles, el modo en cómo se presenta inicialmente el poema al niño de Educación Infantil es con letras en movimiento. Las letras del alfabeto, que son el motivo principal de este poema, aparecen dando giros hasta que adoptan una posición estática. Además, las letras que aparecen en la parte inferior del poema también están inicialmente en movimiento y solo cuando dejan de moverse el discente puede interaccionar con ellas para formar nuevas palabras (Imagen 2):



## Imagen 2

### Propuesta de digitalización de Sopa de lletres



Por tanto, el trabajo de la lectoescritura con estudiantes de Educación Infantil consiste en la identificación de las letras en mayúsculas, que son las que están en movimiento, del final de cada verso y la lectura de todas juntas hasta formar la palabra *mitjó* (*calcetín*). Además, como ya hemos dicho, las letras situadas en la parte inferior de la pantalla pueden ser arrastradas para formar nuevas palabras que, después, pueden ser leídas. Además, en esta misma propuesta de digitalización, la lectoescritura se trabaja con la visualización de archivos audiovisuales que muestran de una manera creativa el trazado de las letras del poema. Así, por ejemplo, el discente selecciona una letra cualquiera del poema, mostremos el caso de la letra K, y así podrá acceder a un archivo audiovisual que muestra su trazado a través de un juego de manos (Imagen 3):

## Imagen 3

### Propuesta de digitalización de Sopa de lletres

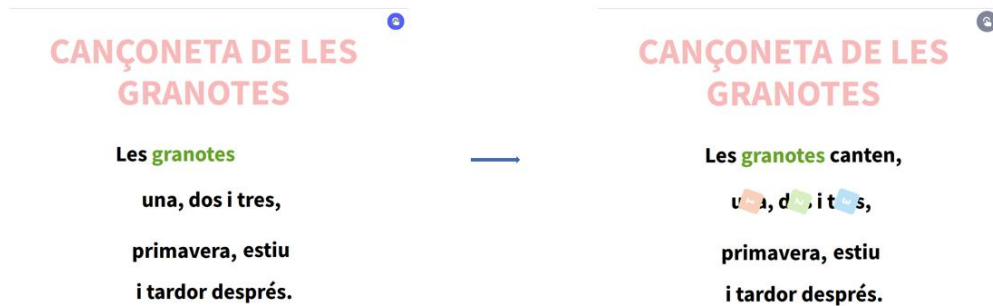


Otro caso que conviene destacar es la propuesta de digitalización del poema *Cançoneta de les granotes* (*Cancioncita de las ranas*) (<https://view.genial.ly/61ba10d1295ff00de456c1e2/interactive-image-canconeta->

de-les-granotes), en la que el discente accede visualmente al texto digital observando con atención el movimiento de los números 1, 2 y 3 encima de los conceptos que representan estos números. En este poema, se quiere trabajar la lectura de estos tres números y de ahí las imágenes en movimiento sobre cada uno de ellos (Imagen 4):

#### Imagen 4

*Propuesta de digitalización de Cançoneta de les granotes*



Otro aspecto de la multimodalidad a subrayar es el de letras en movimiento, que ya hemos señalado antes, e imágenes semiestáticas que destacan palabras claves del poema digitalizado. Es el caso del poema dedicado a la letra *F* (<https://view.genial.ly/61c345f84d9c8c0df24d07e0/interactive-content-f>), de Salvador Comellas, y que tiene por título el nombre de esta letra. Como se observa en la imagen 5, la palabra *ferida* (*herida*) es curada por una tira esterilizada, con lo cual se abunda en el significado conceptual de esta palabra, y, en el último verso, la palabra *petó* (*beso*) no es representada por las cuatro letras que contiene esta palabra, sino por unos labios rojos en movimiento que prefiguran la imagen de estos que, en movimiento, dan un beso:

#### Imagen 5

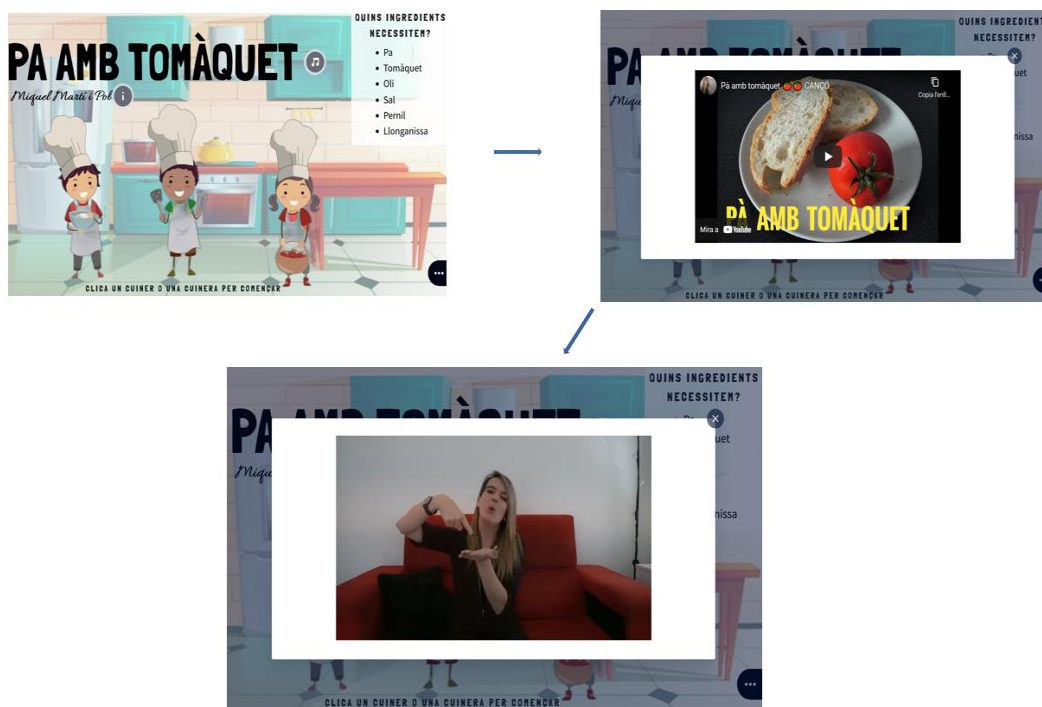
*Propuesta de digitalización del poema F*



Del mismo modo, en la propuesta digital de *Pa amb tomàquet* (*Pan con tomate*) (<https://view.genial.ly/61c2fee64d9c8c0df24cfc8f/interactive-content-poemadigitalcostafornonsgallegosole>), de Miquel Martí i Pol, en la interfaz inicial de la digitalización, puede observarse junto al título del poema un icono con una imagen de una nota musical que permite destacar la multimodalidad del poema. Cuando se selecciona el icono antes aludido, el niño de Educación Infantil accede a un vídeo de *Youtube* en el que el mediador lector, en este caso el maestro en formación inicial, puede usarlo para que los discentes escuchen cómo se prepara este desayuno que da título al poema y qué ingredientes se necesitan. La escucha del recurso audiovisual es el pretexto para acceder al contenido semántico del poema en estas edades iniciales (Imagen 6):

## Imagen 6

### *Propuesta de digitalización del poema Pa amb tomàquet*



## Hipertextualidad

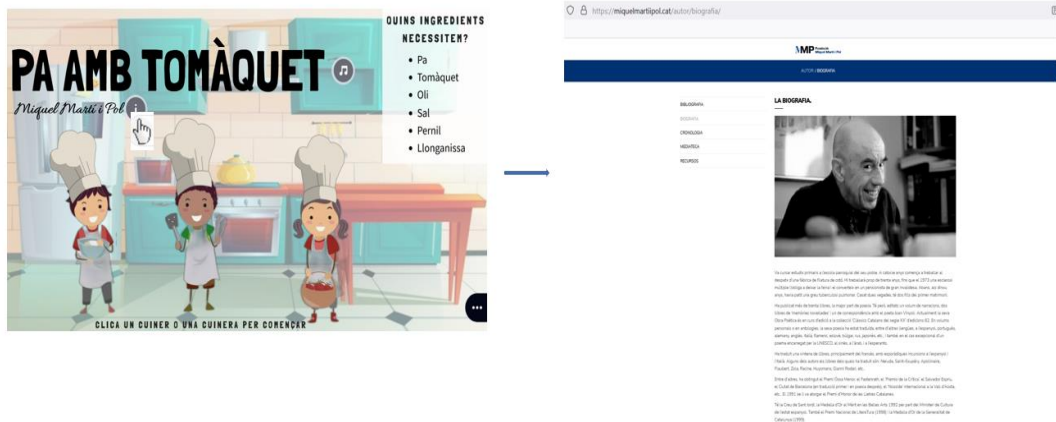
Las propuestas de digitalización construidas por los maestros en formación inicial, que aquí denominamos hipotextos, son el punto de partida para acceder a otros textos digitales, que denominamos hipertextos, y que aportan información que el autor de la

digitalización considera importante. La hipertextualidad podríamos decir que es una función digital de tipo más estático, ya que en esencia existe un tránsito desde una interfaz digital a otra entre las que existe una conexión informacional.

Es el caso de la propuesta antes ya presentada de *Pa amb tomàquet* (<https://view.genial.ly/61c2fee64d9c8c0df24cfc8f/interactive-content-poemadigitalcostaforononsgallegosole>). En la interfaz inicial de la digitalización, junto al nombre del autor, aparece un icono que refiere a una llamada de información. Cuando el mediador de lectura accede a este icono, este transita a una imagen en la que aparecen los datos biográficos más importantes de este autor, así como la poesía más destacada que ha publicado (Imagen 7):

## Imagen 7

### Propuesta de digitalización del poema *Pa amb tomàquet*



Lógicamente, esta información no es vinculada para que sea leída por estudiantes de Educación Infantil, sino que esta sirve de soporte informacional para el mediador lector, que no solo presenta oralmente el autor de este texto y, por tanto, se trabaja la escucha en el aula, sino que también visualmente puede presentar quién es con una imagen tal como mostramos.

En otros casos, la dimensión hipertextual de las digitalizaciones del poema facilita al niño de Educación Infantil acceder virtualmente a vínculos ubicados en Internet para conocer más información de palabras que son especialmente significativas, por un motivo u otro, del poema. En la digitalización de *Cançoneta de les granotes* (<https://view.genial.ly/61c3057a4d9c8c0df24cfddd/interactive-image-canconetadelesgranotes>), en el tercer verso el discente puede transitar digitalmente a una imagen que representa la palabra *estiu* (verano) y, en otros casos, acceder a la visualización de la escritura en letras mayúsculas, que son propias de las primeras etapas del aprendizaje de la lectoescritura, de la palabra *sol* (Imagen 8):

## Imagen 8

### Propuesta de digitalización del poema Cançoneta de les granotes



Como observamos, se trata de una información más plana, más estática y que no alude a archivos de imágenes en movimiento. De ahí, que podamos establecer una diferencia principal entre la función multimodal, que incluye archivos de imágenes y audiovisuales en movimiento, y la función hipertextual, que remite a archivos con imágenes de figuras y letras sin movimiento.

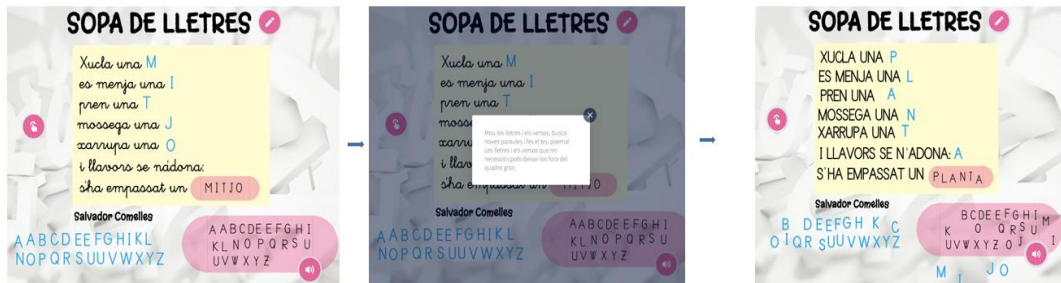
## Interactividad

Las digitalizaciones de poemas invitan al lector al juego y a que este interaccione con el poema para construir nuevos significados acorde a su edad y competencias lectoras y literarias. En la digitalización de *Sopa de lletres* (<https://view.genial.ly/61bf5b75e6cbe90e3841ff7c/interactive-image-interactive-image>), a la que antes ya nos hemos referido, el discente puede crear nuevas palabras sin alterar el significado original del texto literario. Para ello, el creador de la propuesta digital permite al niño que pueda mover las letras en mayúsculas para confeccionar nuevas palabras. Las letras que no se necesiten para este juego poético pueden dejarse en la parte inferior del poema. Es así como la palabra inicial *mitjó* (*calcetín*), cuando el lector juega con la digitalización, puede ser sustituida por otras como, por ejemplo, *planta* (Imagen 9):



## Imagen 9

### Propuesta de digitalización de Sopa de lletres



En otras ocasiones, se invitará al discente a que cree nuevos poemas a partir del movimiento de palabras de este. En la imagen 10 que corresponde a la digitalización del poema *F* (<https://view.genial.ly/61c345f84d9c8c0df24d07e0/interactive-content-f>), las palabras pueden desplazarse y combinarse para obtener un nuevo poema y, en consecuencia, dotar al texto de un nuevo significado sin perder el espíritu con el que el poema fue escrito:

## Imagen 10

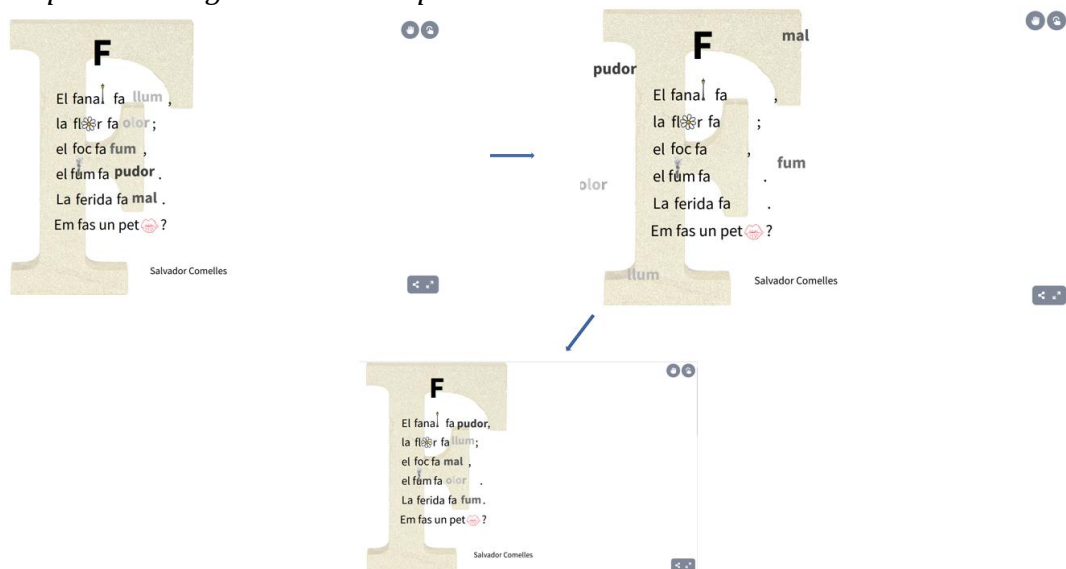
### Propuesta de digitalización de *F*



Lo mismo puede decirse para otra propuesta de digitalización del poema *F* (<https://view.genial.ly/61c20f6461aa590e006ef6a0/interactive-image-f-salvador-comelles>), en el que también pueden desplazarse las palabras finales de los versos situándolas allá donde estas puedan tener sentido (Imagen 11):

## Imagen 11

### Propuesta de digitalización del poema *F*



En ambos casos, el trabajo de la lectoescritura queda asegurado, ya que se trata de construir nuevos significados a partir de la comprensión de palabras con las que el discente puede interaccionar con la ayuda del maestro en formación inicial, que actúa como mediador de lectura literaria.

La interactividad está vinculada, como vamos mostrando, a la manipulación del texto digital. En el caso de la propuesta de *Pa amb tomàquet* (<https://view.genial.ly/61c2fee64d9c8c0df24cfc8f/interactive-content-poemadigitalcostafornonsgallegosole>), el discente debe completar las palabras que faltan en cada uno de los versos con una imagen que las represente. Para ello, no deberá mover letras ni palabras, sino que deberá buscar imágenes que estén vinculadas con el texto original del poema. Estas imágenes pueden estar visibles en la interfaz de la digitalización y, en algunos casos, escondidas en espacios que el lector deberá encontrar. En la imagen 12, el niño, con la ayuda del mediador de lectura, deberá encontrar por en los armarios de la cocina o de la nevera los alimentos que faltan para completar el poema. Este es, pues, un caso muy claro de poesía en movimiento asociada a imágenes. De nuevo, el trabajo de la lectoescritura queda asegurado con la vinculación del significado de una palabra a una imagen (Imagen 12):



## Imagen 12

### Propuesta de digitalización de *Pa amb tomàquet*



### **Análisis de las implementaciones de las digitalizaciones de poemas infantiles en un aula de Educación Infantil**

El segundo objetivo de nuestra investigación tiene que ver con el análisis de las producciones audiovisuales que recogen la implementación y el trabajo en un aula de Educación Infantil de las digitalizaciones del poema. Para ello, partiremos de las categorías de análisis indicadas en método y categorías de análisis.

#### **Actividades llevadas a cabo**

La digitalización de poemas infantiles es el punto de partida para trabajar componentes de la lectoescritura en Educación Infantil. Uno de ellos es el de la lectura del texto digitalizado, como puede observarse en el vídeo que recoge el trabajo con el poema *F*, en el que la lectura en voz alta del texto digitalizado por parte del maestro en formación inicial en el aula de Educación Infantil, lectura que va acompañada de la expresión corporal para la mejor comprensión de este, da pie a un conjunto de ejercicios vinculados a la lengua oral, por ejemplo que los niños estudiantes de Educación Infantil trabajen otras palabras que empiezan por esta letra. Lo mismo puede observarse en la grabación de la implementación del poema *Aficions (Aficiones)*. El maestro en formación inicial recita el poema proyectado en la pizarra digital interactiva (PDI) con la colaboración de los niños de Educación Infantil, que en este caso cursan el segundo año de esta etapa educativa, utilizando gestos que acompañan

a las palabras. Es aquí donde la lectura grupal, en la que el maestro y los discentes comparten el momento de lectura, cobra sentido pleno para la mejor comprensión del texto digitalizado.

En otros casos, la lectura es individual y mediada por el maestro en formación inicial. Tras presentar el poema en la PDI, uno de los estudiantes de Educación Infantil, que cursa el último año de la etapa, lee el título del poema, en este caso el de la *Cançoneta de les granotes* y, a través de diversas preguntas que el mediador de lectura realiza a partir del título, se trabajan diversas inferencias sobre el contenido del texto digitalizado. Esta actividad es seguida por la lectura en voz alta del poema en el que hay huecos en los que faltan palabras. Para rellenar los huecos con las palabras que son necesarias para completar el poema, diferentes estudiantes de Educación Infantil interaccionan con la PDI y, a medida que van rellenando las palabras, las van leyendo en voz alta individualmente y en grupo. Otra actividad más específica de lectura, también con la digitalización de *Cançoneta de les granotes* (*Cancioncita de las ranas*), es el trabajo de la lectura de las estaciones del año. La interacción con la PDI permite el acceso a diversas imágenes relacionadas con los periodos anuales y diversas palabras relacionadas con estas (*lluvia*, por ejemplo), que son leídas por los escolares acompañados de los gestos y la mímica que realiza el maestro en formación inicial.

Finalmente, la lectura en voz alta también se observa en la grabación del trabajo con la digitalización del texto *Pa amb tomàquet* (*Pan con tomate*). Después de la lectura del título del poema por el maestro en formación inicial, se interacciona con la PDI para presentar los ingredientes de este desayuno. A medida que estos van apareciendo en la PDI, se leen sus nombres en grupo. También la proyección de un audiovisual y de una canción infantil que explica la preparación del desayuno dan pie a que se trabaje la habilidad lingüística de la escucha para después conceptualizar las propiedades de los diversos ingredientes, de los que pueden conocerse sus propiedades interaccionando con las diversas imágenes hipervinculadas que de estos son presentadas en la PDI.

Un segundo componente de la lectoescritura que se trabaja con las digitalizaciones de los poemas infantiles, y que observamos su desarrollo en Educación Infantil en las grabaciones acopiadas, es el de la escritura. Así, el poema digitalizado *F da pie* al inicio de una actividad de escritura que tiene que ver con la representación escrita de palabras que empiecen por esta consonante. La escritura de estas palabras se lleva a cabo en bandejas que contienen arena fina, de manera que la creatividad, el desarrollo de la motricidad fina y la sensorialidad de esta actividad con estudiantes de Educación Infantil son trabajadas. Por su parte, en la implementación en el aula de la digitalización del poema *Aficions* (*Aficiones*), en el que los autores de esta destacan el papel relevante que las palabras *sol* y *riu* (*río*) tienen en el poema para la mejor comprensión de este, se quiere trabajar el dibujo libre de estos dos elementos con aprendientes iniciales de escritura. En este sentido, será necesario remarcar que el dibujo ayuda al niño a reconocer la escritura como otra forma de representación y de comunicación con los demás y con uno mismo. Así, como resultado se presenta, entre otros, el dibujo de lo

que a un estudiante de Educación Infantil, en este caso de segundo curso, le gusta hacer en una tarde primavera en la que el sol ilumina toda la escena.

Pero sobre todo, y por encima de actividades clásicas relacionadas con la lectura y la escritura de palabras determinadas, destacan las actividades relacionadas con la interacción con el poema en la PDI. Con la digitalización del poema *F*, el maestro en formación inicial muestra recursos interactivos en la PDI para completar los espacios vacíos con las palabras correspondientes que faltan en algunos versos. De este modo, el estudiante de Educación Infantil, sea del curso que sea, articula en su mente la imagen del concepto que falta y la representación visual y escrita de este.

Por su parte, en el trabajo con la digitalización del poema *Pa amb tomàquet* (*Pan con tomate*), los estudiantes de Educación Infantil tienen que completar las palabras que faltan en los diversos versos del poema para completar el significado de este. Para ello, tienen que buscar por una cocina virtual estos ingredientes haciendo un clic en los diferentes espacios de este lugar: armarios, nevera y mesa de cocina. Cuando encuentran el ingrediente en forma de imagen, lo arrastran hasta el lugar del poema correspondiente. De esta forma, esta actividad promueve la asociación del sonido, la imagen y el significado de las palabras. Del mismo modo, para conocer el significado de estas palabras, que están en negrita una vez se han encontrado en la cocina, el discente puede hacer un clic sobre ellas y, a modo de hipervínculos, aparecen diversos vídeos relacionados con la significación de ellas.

Una actividad semejante se observa en el trabajo con la digitalización del poema *Cançoneta de les granotes* (*Cancioncita de las ranas*). Para interactuar con el poema, en cada uno de los versos de este un aprendiente hace un clic encima de las palabras destacadas, de manera que se despliegan vídeos e imágenes que permiten al niño relacionar cada palabra con su significado. En los poemas *Aficions* (*Aficiones*) y *F*, también se proponen como actividades de interacción con las digitalizaciones la posibilidad de seleccionar palabras y conceptos destacados que están hipervinculados a vídeos, archivos exclusivamente sonoros e imágenes que profundizan en ideas claves del texto literario.

### **El papel del maestro en formación inicial y de los aprendientes**

El maestro en formación inicial es el autor de las propuestas de digitalización de los poemas infantiles y de su trabajo e implementación en un aula de Educación Infantil. Generalmente, estos adoptan un papel activo, ya que dirigen la actividad previamente preparada, actúan como modelos de las actividades a desarrollar y acompañan a los aprendientes de Educación Infantil en cada una de las actividades que estos hacen. Así lo observamos en las grabaciones en que estos maestros trabajan las digitalizaciones de, por ejemplo, los poemas *F* y *Aficions* (*Aficiones*), cuando introducen el poema objeto de desarrollo en el aula y las actividades de lectura, escritura e interacción con el poema digitalizado. En este sentido, en muchas ocasiones muestran habilidad para dirigir el grupo clase cuando este no es muy numeroso. Y cuando lo es, como se observa

una secuencia de trabajo con el poema *Pa amb tomàquet* (*Pan con tomate*), el planteamiento del maestro en formación inicial es trabajar en grupos pequeños con finalidad de que todos los estudiantes de Educación Infantil adopten un papel activo en el aula.

Por su parte, el papel de los aprendientes de Educación Infantil, también es activo. Participan en todas las tareas que se proponen bien de forma individual o colectivamente. Cuando se trata de la lectura o la escritura de conceptos, esta tarea suele ser individual. Cuando se trata de interactuar con la PDI, el trabajo es más de tipo colectivo ya que suele precisarse de un grupo de individuos para consensuar las diversas acciones que tienen que llevarse a cabo. Para que el resultado de ello sea exitoso, se precisa de la colaboración de todos los miembros del grupo.

## **Materiales**

Las digitalizaciones de poemas infantiles creadas por los maestros en formación inicial precisan, lógicamente, de una PDI, como mínimo, para el trabajo de estas. La PDI, en primer lugar, es utilizada únicamente como proyector cuando se trata de leer el poema en voz alta o cuando se trabajan solo algunos conceptos de este. Lo mismo puede decirse para la escritura de palabras del texto. La PDI, por tanto, sirve como proyector de imágenes que son el punto de partida para realzar actividades de escritura. En segundo lugar, la PDI es el soporte físico sobre el cual el estudiante de Educación Infantil, así como el maestro en formación inicial, interaccionan con el poema para completar espacios, acceder a hipervínculos o ejemplificar cómo hay que trabajar una actividad cualquiera.

Lo que no hemos observado en las grabaciones analizadas es el uso de dispositivos digitales individuales, como Ipads, por ejemplo, para el trabajo individual con el poema digitalizado. Desde luego que este es un recurso que hubiese enriquecido el trabajo y la implementación en el aula de las digitalizaciones creadas, ya que se hubiese podido observar cómo el maestro en formación inicial dirige actividades individuales de tipo digital más allá del gran grupo que forma un aula de Educación Infantil.

## **Conclusiones**

La formación inicial de maestros tiene, entre otros objetivos, uno que está relacionado con el aprendizaje de la lectoescritura: que sean mediadores de lectura literaria en la escuela del siglo XXI utilizando textos literarios bien seleccionados y recursos innovadores, entre los cuales encuentran cabida los digitales. Es así como se entiende la creatividad y el desarrollo de un pensamiento crítico para que la elección de textos antes aludida sea funcional y el trabajo creativo con estos sea el adecuado.

La digitalización de poemas es una estrategia que fomenta el pensamiento crítico y creativo. Por una parte, existe una fase de tipo más técnico en el que el conocimiento de las herramientas digitales juega un papel primordial para que la digitalización sea

atractiva y pragmática. Por otra, hay que conceptualizar dicha digitalización, es decir, qué recursos multimedia, hipertextuales e interactivos estarán asociados al poema para facilitar su mejor comprensión y, por extensión, el aprendizaje de la lectoescritura.

El maestro en formación inicial no solo necesita, para completar una formación universitaria de calidad, diseñar prácticas digitales de lectura literaria, sino que también precisa implementarlas en un escenario real, esto es, en un aula. Es ahí donde descubre las fortalezas y las debilidades de su propuesta de trabajo, que le permiten replantearla y, en el caso concreto de la digitalización de poemas, buscar nuevas estrategias para dar respuesta al objetivo de aprender los componentes de la lectoescritura en la etapa de Educación Infantil.

Finalmente, la sociedad del siglo XXI precisa de aprendizajes basados en la interacción con textos. Qué duda cabe que las digitalizaciones discutidas en este artículo otorgan al discente un papel activo, ya que debe interactuar con los recursos digitales que se le presentan para alcanzar objetivos concretos de aprendizaje. La lectura de un texto digital ya no es solo un ejercicio individual, sino que se transforma en colectivo cuando un grupo clase, a modo de club de lectura, comparte un texto digitalizado con el cual se puede trabajar en conjunto, discutir entre iguales y construir nuevos pensamientos más allá de un texto lineal, que, principalmente en décadas anteriores, quedaba recogido en un papel escrito a modo de ficha de trabajo. La digitalización de poemas supone, así pues, el trabajo colectivo en el aula, en el que el maestro en formación inicial, como hemos mostrado en este trabajo, posee también un papel activo y facilitador en la lectura, comprensión y escritura de nuevos textos.

### **Agradecimientos**

Este artículo forma parte del proyecto de investigación competitivo 2020ARMIF0020 *Bones pratiques digitals de lectura literària en la formació inicial de Mestres* financiado por la AGAUR, así como del proyecto de investigación PID2019-107399RB-I00 *Implementación y evaluación de una tecnología que de soporte a procesos de creatividad colaborativa: implicaciones para un modelo tecno-pedagógico co-creativo* financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

### **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

### **Referencias**

- Amat, V., Bernal, M. C., Muntañá, I. y Abselam, M. (2017). *Plouen poemes*. Eumo Editorial.
- Amat, V., Bernal, M. C., Muntañá, I. y Abselam, M. (2019). *Quin embolic! Poemes, contes i altres textos per llegir rient*. Eumo Editorial.
- Amhag, L., Hellström, L. y Stigmar, M. (2019). Teacher educators' use of digital tools and needs for digital competence in higher education. *Journal of Digital Learning*

- in *Teacher Education*, 35(4), 203-220. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1646169>
- Ben Amram, S., Aharoni, N. y Bar Ilan, J. (2021). Information literacy education in primary schools: A case study. *Journal of Librarianship and Information Science*, 53(2), 349-364. <https://doi.org/10.1177/0961000620938132>
- Bohm, D. (2004). *On creativity*. Routledge.
- Bracci, F. (2022). Creativity and educational practices. Towards a model of development of critical and creative skills. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 22(1), 217-228. <https://doi.org/10.36253/form-12955>
- Desclot, M. y Galí, M. (2012). *Poesies amb suc*. La Galera.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Cuetos Revuelta, M. J., Grijalbo Fernández, L., Argüeso Vaca, E., Escamilla Gómez, V. y Ballesteros Gómez, R. (2020). Potencialidades de las TIC y su papel fomentando la creatividad: percepciones del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 287-306. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26247>
- Dow, G. T. (2021). Defining creativity. En J. A. Plucker (Coord.), *Creativity and Innovation. Theory, Research, and Practice* (pp. 5-21). Routledge.
- Henriksen, D., Creely, E., Henderson, M. y Mishra, P. (2021). Creativity and technology in teaching and learning: a literature review of the uneasy space of implementation. *Educational Technology Research and Development*, 69(4), 2091-2108. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09912-z>
- Ilha Villanova, A. L. y Pina e Cunha, M. (2021). Everyday creativity: A systematic literature review. *The Journal of Creative Behavior*, 55(3), 673-695. <https://doi.org/10.1002/jocb.481>
- Lazzeretti, L., Oliva, S., Innocenti, N. y Capone, F. (2022). Rethinking culture and creativity in the digital transformation. *European Planning Studies*. <https://doi.org/10.1080/09654313.2022.2052018>
- Mucundanyi, G. y Woodley, X. (2021). Exploring free digital tools in education. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 17(2), 96-103. <https://dx.doi.org/10.21462/jeltl.v7i2.819>
- Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Corwin.
- Puppo, M. L. (2019). Teoría y práctica de la poesía cinética en Composición de lugar (1976) de Amanda Berenguer. *Letras*, 69-70, 79-100.
- Shuxratovich, A. K. (2022). The importance and advantages of using information technologies in education. *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal*, 10(1), 46-50. <https://www.giirj.com/index.php/giirj/article/view/957>



- Selfa Sastre, M. y Falguera Garcia, E, (2022). From Text on Paper to Digital Poetry: Creativity and Digital Literary Reading Practices in Initial Teacher Education. *Frontiers in Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.882898>
- Sica, L. S., Ponticorvo, M. y Miglino, O. (2020). Enhancing Digital Creativity in Education: The Docent Project Approach. En E. Popescu, A. Belén Gil, L. Lancia, L. Simona Sica, y A. Mavroudi (Coord.), *Methodologies and Intelligent Systems for Technology Enhanced Learning*, 9th International Conference, Workshops. MIS4TEL 2019, vol 1008. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-23884-1\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-030-23884-1_14)
- Walia, C (2019): A Dynamic Definition of Creativity, *Creativity Research Journal*, 31(3), 237-247. <https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1641787>
- Wegerif, R. (2015). Technology and teaching thinking. The Routledge international handbook of research on teaching thinking, 427-440. En R. Wegerif, L. Li y J. Kaufman (Coords.), *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking* (pp. 427-440). Routledge.



## El potencial epistémico en los proyectos creativos del *fandom*: análisis de los procesos argumentativos en las teorías fans

José Manuel de AMO SÁNCHEZ-FORTÚN  
Anastasio GARCÍA-ROCA

### Datos de contacto:

José Manuel de Amo  
Universidad de Almería  
[jmdeamo@ual.es](mailto:jmdeamo@ual.es)

Anastasio García-Roca  
Universidad de Almería  
[Agr638@ual.es](mailto:Agr638@ual.es)

Recibido: 04/10/2022

Aceptado: 16/11/2022

### RESUMEN

Este trabajo centra su interés en los procesos de construcción del conocimiento y de interacción social generados en torno a las prácticas letradas vinculadas a comunidades virtuales. Los proyectos hipertextuales desarrollados por los usuarios ponen en funcionamiento complejas estrategias creativas, inferenciales y argumentativas que favorecen el desarrollo de la creatividad y del pensamiento crítico entre sus miembros. Focalizando la atención en las teorías fans, la investigación ha permitido categorizar, definir y caracterizar estas propuestas hermenéuticas originales puestas a disposición de la comunidad de seguidores (*fandom*) para ser evaluadas y debatidas. Para ello, se ha realizado un estudio que combina metodologías *netnográficas* y análisis del discurso. El examen descriptivo de estos productos creativos se ha realizado siguiendo las siguientes variables: aspectos pragmáticos, contexto de argumentación y aspectos estructurales. Los resultados evidencian la existencia de tres tipos de teorías fans (predictivas, explicativas y alternativas) que se sustentan en la priorización de diferentes mecanismos argumentativos y dimensiones creativas. Las predictivas son interpretaciones personales basadas en argumentos subjetivos y en el establecimiento de conexiones del texto con la experiencia personal de los usuarios; las explicativas constituyen teorías originales respaldadas por variados argumentos críticos y analíticos con precisas referencias al *canon* y elementos paratextuales; y las alternativas, caracterizadas por su carácter hipertextual y creativo. Se concluye que un enfoque educativo orientado al desarrollo del pensamiento crítico y creativo debe concebir los procesos argumentativos de los entornos virtuales como una práctica discursiva situada.

**PALABRAS CLAVE:** teorías fans; lectura digital; *fandom*; argumentación multimodal; narrativa transmedia.

## ***Epistemic potential in creative fandom projects: analysis of argumentative processes in fan theories***

### **ABSTRACT**

This paper focuses on the processes of knowledge construction and social interaction generated around literate practices linked to virtual communities. The hypertextual projects developed by users put into operation complex creative, inferential and argumentative strategies that favour the development of creativity and critical thinking among their members. Focusing attention on fan theories, the research has made it possible to categorise, define and characterise these original hermeneutic proposals made available to the fan community (fandom) to be evaluated and debated. To this end, a study combining *netnographic* methodologies and discourse analysis has been conducted. The descriptive examination of these creative products has been carried out following the following variables: pragmatic aspects, the context of argumentation and structural elements (internal structure, types of arguments and conclusion or thesis reached). The results show the existence of three types of fan theories (predictive, explanatory and alternative) based on the prioritization of different argumentative mechanisms and creative dimensions. Predictive theories are personal interpretations based on subjective arguments and the establishment of connections between the text and the users' personal experience; explanatory theories are original theories supported by various critical and analytical arguments with precise references to the canon and paratextual elements; and alternative theories are characterized by their hypertextual and creative nature. It is concluded that an educational approach oriented to the development of critical and creative thinking must conceive the argumentative processes of virtual environment as a situated discursive practice.

**KEYWORDS:** Fan theories; Digital reading; Fandom; Multimodal argumentation; transmedia storytelling.

### **Introducción**

#### **Creatividad y pensamiento crítico en la sociedad del conocimiento**

Internet ha posibilitado la confección y ensanchamiento de redes sobre las que se canaliza y organiza el flujo de información. En ellas, los datos son concretados mediante una cultura participativa de generación de contenidos distribuidos movilizadora por los usuarios. La continua circulación creativa de información y la constitución de nuevas estructuras de interacción más flexibles y descentradas han supuesto un reto para la construcción del modelo de sociedad del conocimiento que define la era digital (Amo, 2019; Chartier, 2018). En un mundo cambiante, dinámico, plural y altamente tecnologizado como el actual, la (hiper)información necesita ser procesada por los usuarios para ser transformada en conocimiento. En este sentido, se prioriza la función epistémica en los mecanismos de producción y recepción textuales (Amo, 2021; Caro-

Valverde, 2018; Millán, 2008; UNESCO, 2005).

Este aspecto es esencialmente relevante para la salud democrática de las sociedades contemporáneas, ya que el ecosistema actual de medios ha favorecido el desarrollo y difusión masiva y descontrolada de fenómenos vinculados a la desinformación (European Commission, 2018). De esta forma, en la gran ágora virtual comparten espacio mensajes engañosos, manipulados, imprecisos o erróneos, elaborados a partir de estrategias semióticas, comunicativas y tecnológicas (*Deepfakes*) complejas, con aquellos otros procedentes de fuentes rigurosas y contrastadas. En este contexto, agravado por el uso de sofisticados modelos de propaganda centrados en estrategias de distorsión y polarización de la realidad destinadas a influir en la opinión pública y en actitudes sociales (Digital Future Society, 2020), adquiere una importancia estratégica el desarrollo de la competencia digital, entendiéndola como el uso creativo, crítico, responsable y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación en los diferentes ámbitos de la vida (Consejo de la Unión Europea, 2018).

Desde esta perspectiva, resultan imprescindibles la creatividad y el pensamiento crítico, ya que proporcionan instrumentos pertinentes y adecuados para evaluar la información, crear contenidos novedosos y resolver eficientemente problemas (Paul & Elder, 2005). Se trata de competencias cognitivas de orden superior que contribuyen, por consiguiente, al bienestar de los individuos, a su incorporación activa al complejo mundo actual y, en definitiva, al buen funcionamiento de las sociedades democráticas (Vincent-Lancrin et al., 2020). Desgraciadamente, España, según los datos extraídos del Foro Económico Mundial (2015), obtiene resultados más bajos que la media europea en el dominio de estas competencias transversales. Debe intensificarse, por tanto, como línea prioritaria de actuación un programa formativo, cuyo objetivo sea el desarrollo de este marco competencial en el ámbito del aprendizaje a lo largo de la vida.

Formar usuarios críticos y creativos implica:

a) Desarrollar la capacidad de cuestionarse ideas, hipótesis o prácticas legitimadas, analizando diferentes puntos de vista sobre un problema y reflexionando acerca de la posición adoptada atendiendo a las diferentes alternativas posibles (Vincent-Lancrin et al., 2020). Es la manera de afrontar Internet como escenario virtual donde concurren y colisionan profusas cantidades de datos, hechos, opiniones, teorías y suposiciones.

b) Fomentar la capacidad de elaborar productos novedosos y originales, así como de utilizar ideas innovadoras y personales, estableciendo conexiones con otras parcelas del conocimiento. La red es el escenario idóneo para crear comunidades en las que los usuarios se reúnen para compartir aficiones, intereses y objetivos comunes (Gee & Hayes, 2012). Constituyen espacios ubicuos e informes orientados a la realización de proyectos creativos compartidos donde sus miembros se coordinan y unen con el fin de realizar acciones repartidas y coordinadas (Innerarity, 2011). En este sentido, los integrantes de la comunidad deben gestionar los contenidos creando productos novedosos y adaptándolos al contexto (Barton & Lee, 2012). Esta capacidad creativa se desarrolla en un extenso campo de acción: desde actividades de mediación simbólica concebidas de segunda orden en época anterior (traducción, *sampleo*, *mashup*...) hasta la elaboración de teorías argumentadas

Ambas competencias están íntimamente relacionadas, ya que ponen en funcionamiento procesos cognitivos similares (Vincent-Lancrin et al., 2020). Esta es

una de las razones por las que, en la mayoría de los programas curriculares, suelen aparecer fusionadas en una misma estructura competencial. Sin embargo, persiguen fines distintos y dan prioridad a dimensiones diferentes: por un lado, el pensamiento analítico pone el acento en los mecanismos de exploración, investigación y reflexión; por otro, la innovación enfatiza la proposición de ideas novedosas y originales.

Si bien existe una interesante literatura científica vinculada al diseño e implementación de actividades formativas en contextos formales de aprendizaje (Ennis, 2018; Florida, 2012; Kaufman, 2018; Lucas & Spenser, 2017), son escasos aún los estudios que se interesan por el rol de las prácticas letradas vernáculas en el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico. Las comunidades virtuales promueven entre sus miembros dinámicas participativas que generan un elevado grado de curiosidad y de apertura hacia la acción, motivándolos para movilizar sus destrezas y habilidades cognitivas durante la elaboración, difusión y debate de los proyectos creativos compartidos.

Desde este carácter exploratorio, la presente investigación dirige su atención hacia los mecanismos inferenciales y argumentativos en las fases de construcción de las teorías fans. La propia organización hipertextual y las dinámicas de interacción definidas en la cultura participativa obligan a revisar los modos tradicionales de argumentación. La posibilidad de presentar razonamientos en lexías o bloques de contenido que se asocian mediante enlaces virtuales e itinerarios azarosos dependientes de los intereses en cada momento de los prosumidores requiere, en general, la recontextualización de las estrategias compositivas, persuasivas.

Por otra parte, la generación de los contenidos implica un desafío orientado al aumento de capital social de los participantes en el seno de su comunidad. La membresía y el reconocimiento del grupo incitan a la construcción argumentada de teorías en cuyo proceso se movilizan numerosas competencias técnicas, cognitivas y socioemocionales. Se trabaja de manera colaborativa en el diseño de la propuesta creativa, favoreciendo un planteamiento abordado desde múltiples enfoques y puntos de vista. Además, la puesta en circulación de la teoría garantiza reflexión y discusión entre el resto de miembros mediante criterios críticos y de innovación. Así, en su compromiso social, los miembros desarrollan las competencias multidimensionales mientras participan motivados en situaciones no formales con fines personales. Teniendo en cuenta estas fortalezas, el análisis de sus dinámicas internas puede contribuir a tener una visión más clara y completa de cómo transferir su dimensión formativa a los diversos contextos de enseñanza y aprendizaje.

### **Comunidades lectoras: *fandoms***

Uno de los facilitadores del compromiso creativo y de la actitud crítica es el entorno en el que se establece como actividad sistemática e intencional la construcción compartida de conocimiento (Scardamalia, 2002). Este componente ambiental es decisivo en los espacios virtuales, ya que promueve la cultura participativa y el compromiso colaborativo. La interacción desde un enfoque centrado en las plataformas o, simplemente, en los espacios de afinidad favorece que la producción creativa en equipo sea más compleja y profunda que la resultante de un solo individuo (Warhuus et al., 2017). En las comunidades letradas virtuales este aspecto es aún más sugestivo.

Téngase en cuenta que la transformación tecnológica actual ha favorecido que la

lectura, en su sentido más amplio, se esté convirtiendo en una actividad eminentemente digital (FGEE, 2021). El aumento progresivo del uso de dispositivos electrónicos permite expandir las posibilidades creativas con nuevas textualidades (Borràs, 2005) y nuevas opciones de participación en los procesos de recepción (Lluch, 2017). Los verdaderos cambios operados en el modo de leer en la actualidad se vinculan, más que al uso de soportes, formatos o dispositivos, a los hábitos, usos y comportamientos lectores, así como al crecimiento exponencial de multitudinarias comunidades ubicuas y activas donde se lee, se discute sobre libros y se genera contenidos de manera compartida (Amo, 2019). El uso masivo de las nuevas tecnologías está potenciando el desarrollo de una sociedad digital caracterizada por la convergencia tecnológica, mediática y cultural. Esto implica la revisión operativa de términos como audiencia, lector o escritor literario. El desarrollo de la cultura participativa diseña una sociedad red en la que sus usuarios, al consumir un producto, desempeñan un rol activo y dinámico en el proceso de escritura creativa (Maydeu, 2015). Aparici y Osuna describen esta cultura digital como “aquella que no tiene barreras para la expresión ciudadana, que apoya la creatividad y la puesta en común de creaciones propias y colectivas” (2013, p. 138).

En esta sociedad red se gesta un tipo informal de afiliación basado en afinidades, aficiones o intereses compartidos que sientan las bases de grandes comunidades reunidas en espacios de afinidad (Gee & Hayes, 2011). La lectura, en estos contextos, prioriza su carácter social (Lluch, 2017). Si bien el proceso de recepción se mantiene, en la mayoría de los casos, como un acto solitario, las prácticas en torno de la lecturas se llevan a cabo en el seno de la comunidad interpretativa (Amo & García-Roca, 2021): propuestas de selección del canon de lecturas (*Booktubers*, redes sociales o blogs), aplicación de criterios de valoraciones compartidas (en comunidades de catalogación de lectura), proyectos de ampliación narrativa en forma de trabajos transformativos (Torrego-González et al., 2021).

Desde esta perspectiva, las narrativas actúan como centros de interés para grandes comunidades. Estas son cada vez más transmidiáticas: los contenidos se dispersan en diferentes medios y cada uno de ellos aporta nuevos y diferentes contenidos explotando las posibilidades ficcionales que ofrece cada medio (Jenkins, 2006; Scolari, 2013). En este proceso, adquieren especial relevancia los Contenidos Generados por los Usuarios (CGU en adelante) y se integran en la experiencia relacionada con la narrativa (Guerrero-Pico, 2022). Una narrativa transmedia se compone del canon, en tanto que contenidos oficiales creados a partir de la lógica *top-down*, y de todo el *fandom* (usuarios y sus manifestaciones) que sigue la dinámica *bottom-up*. El grupo de aficionados contribuye, en gran medida, al éxito de los productos culturales de *Harry Potter*, *Crepúsculo*, *El Señor de los Anillos*, *Star Wars* o el *Universo Cinematográfico de Marvel*.

### Comunidades creativas: trabajos transformativos

El ejemplo directo y explícito del comportamiento (re)activo de los usuarios se encuentra en la práctica hipertextual de escritura denominada *fanfiction*. Se trata de trabajos creativos transformativos (Coppa, 2017), es decir, ampliaciones, modificaciones o reinterpretaciones narrativas que se realizan de uno o varios productos culturales en forma de textos (*fanfics*), imágenes (*fanarts*), vídeos (*fanvids*),

canciones (*fansongs*), etc. La especificidad de los trabajos transformativos radica en impulsar y ubicar el hipotexto en un nuevo circuito de sentido.

En tanto que escritura hipertextual es, por definición, una lectura y una reescritura de un texto anterior específico. Ello implica que el lector y escritor comparten intertexto (Mendoza, 2001) y, aunque la práctica del *remix* y (re)construcción desemboque en un nuevo y diferente texto, existen algunos límites (no escritos) de carácter creativo: el *fanfiction* es una práctica centrada en el personaje (Guerrero-Pico, 2022), es decir, los personajes deben adecuarse a su personalidad y características desarrolladas en el *hipotexto*. La diégesis puede ser alterada si ese es la intención creativa del autor (véanse los *crossovers*), pero los cambios en los protagonistas deben ser sutiles, justificados y desarrollados desde el punto de vista narrativo.

Leer un *fanfic* exige saber interactuar con esta compleja red de relaciones textuales, tejida en el interior de cada (hiper)texto y reconocida por el lector en función de sus experiencias receptoras (García-Roca, 2019). Desde esta perspectiva, los usuarios a menudo disocian las competencias que ponen en funcionamiento durante la construcción de contenidos en el *fandom* con las actividades y habilidades que se desarrollan en el aula (Tirocchi, 2018). En estos escenarios, la lectura y escritura creativa representan actividades de ocio basada en un interés hacia un producto cultural y retroalimentada por un componente social.

Se trata de uno de los CGU que más interés ha suscitado en la comunidad científica. Esto es debido a las implicaciones creativas, lúdicas y formativas que poseen. Estos han sido objeto de estudio en el campo de la comunicación (Guerrero-Pico, 2015), psicología (Barnes, 2015), estudios literarios (Pianzola et al., 2020), estudios culturales (Driscoll & Gregg, 2011) y especialmente en el ámbito del aprendizaje y la alfabetización (Black, 2008).

En cualquier caso, esta forma de producción hipertextual se basa en la escritura colaborativa o social y requiere de desarrolladas competencias lectoras y literarias debido a que se debe conocer en profundidad la diégesis del hipotexto y dominar, además, competencias escritoras para el desarrollo de la acción narrativa.

### **Comunidades creativas y críticas: teorías fans**

Bajo los presupuestos multidisciplinarios del análisis del discurso se ha desarrollado una importante literatura científica en torno a textos, principalmente, políticos, periodísticos y publicitarios en sus diferentes contextos comunicativos (van Dijk, 2000). Sin embargo, apenas existen estudios dedicados a la exploración interpretativa de los discursos que se generan en torno a comunidades virtuales de carácter informal. Sus usuarios realizan actos sociales y participan en la interacción social en diferentes marcos comunicativos determinados por el grupo, por su estructura jerárquica, por los roles que en él se establecen, por las reglas de juego... En este sentido, los procesos interactivos inferenciales y argumentativos promovidos en estos espacios vernáculos se integran en prácticas discursivas y sociales más amplias vinculadas a la construcción de conocimiento, ideas, teorías, etc. Se trata de lectura y escritura epistémicas en contextos informales. Su potencialidad formativa se proyecta, por tanto, en su función de desarrollar las habilidades cognitivo-lingüísticas, afectivas y sociales del aprendizaje. Por ello, el análisis descriptivo de estas comunidades de prácticas deba considerarse una acción necesaria y prioritaria.



En las comunidades de fans los textos canónicos o *hipotextos* se convierten en objetos de culto alrededor de los cuales el *fandom* o comunidad trata de profundizar en sus diferentes capas de la interpretación. En este sentido, las teorías fans son propuestas hermenéuticas compartidas en espacios de afinidad que permiten inferir, dotar de sentido u ofrecer visiones únicas acerca de una obra narrativa. Algunos admiradores o seguidores dirigen su atención hacia el desafío creativo de hacer inferencias y conjeturas a través de complejos procesos analíticos y de obtención de información (Johnson & Rosenbaum, 2017; Völcker, 2017). Mittell (2009) utiliza el concepto de *fandom* forense para describir el compromiso a largo plazo que experimentan los usuarios que diseccionan el *canon* en busca de pistas ocultas, lanzando hipótesis de lectura o generando teorías mediante razonamientos lógicos argumentados que otorguen validez a su opinión, perspectiva o conjetura.

Estas propuestas interpretativas compartidas evidencian los esfuerzos comunitarios por ampliar la experiencia de lectura y ensanchar el horizonte de expectativas del resto de usuarios (Geraghty, 2017). Son hipótesis fundamentadas con sólidos argumentos presentes en el canon disponible o elementos epitextuales como redes sociales oficiales, filtraciones, entrevistas, etc. (Amo & García-Roca, 2021). Es decir, todas las teorías fans van acompañadas de procesos de justificación, explicación y razonamiento apoyados en argumentos de diferente tipo (de autoridad, de ejemplificación, de experiencia, de generalización, etc.) y en indicios textuales. Además, por muy alejada que esté de los límites de la interpretación o de la lectura dominante o prestigiada, debe ser convincente y relativamente canónica (*ibid.*).

Estos procesos condicionan la comunidad interpretativa de la que forman parte los usuarios. La elaboración de las teorías fans, junto al marco de comprensión comunitario, pautan la manera de leer y de conferir valor literario a lo leído. En este sentido, el espacio de afinidad se proyecta como escenario en el que se negocian y determinan las reglas, creencias y presuposiciones implícitas y explícitas de lo que ha de ser literatura (o arte) y del itinerario lector que sus miembros deben explorar. La comprensión narrativa, literaria, artística... se funda en aquello que la comunidad ha dispuesto que sea. Su repertorio (normas y textos), en términos de Even-Zohar (2008), se conforma o construye, en parte, por la lectura hecha por los miembros del grupo socialmente reconocidos. Por ello, las teorías fans no solo se caracteriza por su potencial epistémico, sino también por delimitar o modelar el horizonte de expectativas, entendiéndolo como el conjunto de experiencias vividas en el seno de su comunidad.

## **Objetivos**

La presente investigación se ha centrado en los siguientes objetivos operativos:

- Analizar los debates acerca de la canonicidad de diferentes propuestas hermenéuticas desde el punto de vista de la argumentación multimodal.
- Extraer los conocimientos, habilidades y actitudes promovidos en los procesos de construcción colaborativa del *fanon*.
- Explorar las oportunidades de formalización y trasposición didáctica de las prácticas letradas vernáculas.



## Metodología

Para la consecución de los objetivos planteados, se ha diseñado una investigación cualitativa en atención a la naturaleza de los datos y a los procedimientos de análisis empleados. Se trata de un estudio que combina a) propuestas metodológicas propias de los estudios *netnográficos* (Rodríguez, 2022), ya que centra su interés en los fenómenos de interacción social en espacios hiperconectados y en la construcción social de la realidad tecno-mediada (Rodríguez, 2022), y b) los *Fan Studies* en tanto que campo interdisciplinario (Hills, 2002; 2017) en el que se analizan los fanes, los *fandoms*, la cultura de los fanes, así como sus producciones transformativas en sus respectivos espacios de afinidad (Gee & Hayes, 2014).

En esta investigación se ha seguido el modelo de clasificación de propuestas hermenéuticas en las teorías fans elaborado por Amo y García-Roca (2021). En él se establecen tres categorías (predictivas, explicativas y alternativas) atendiendo al objetivo, profundidad de los argumentos empleados, autoría de la interpretación, adecuación al canon e impacto en la comunidad, así como al grado de obsolescencia de la teoría:

**Tabla 1**

*Propuesta de clasificación y naturaleza de las teorías fans. Fuente: Amo y García-Roca (2021)*

	Objetivo	Argumentos	Elaboración	Adecuación	Impacto y Obsolescencia
Predictivas	Inferir elementos narrativos	Sin grandes argumentos	Individual	Canónica	Poco relevantes para el <i>fandom</i> . Muy abundantes y se confirman/refutan pronto
Explicativas	Dotar de significado a acontecimientos narrativos	Sólidos argumentos con precisas referencias a elementos canónicos	<i>Fandom</i>		Las más trascendentales. Amplían el horizonte de expectativas del <i>fandom</i>
Alternativas	Replantear la lectura y ofrecer una visión diferente		Individual	No canónica	Complejas, únicas y periféricas. No se confirman/refutan en el canon

Con respecto al procedimiento de análisis, en este estudio se ha profundizado en la argumentación empleada en las diferentes teorías fans según su naturaleza y el potencial para el desarrollo del pensamiento creativo. En este sentido, se ha seguido un patrón de análisis argumentativo elaborado *ad hoc* y validado por seis profesores doctores perteneciente a las áreas de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de Filología Hispánica. Además, se ha tenido en cuenta la rúbrica de evaluación diseñada

por *The Foundation for Critical Thinking* (s.f.), en la que se han aislado como elementos de razonamiento los siguientes ítems: 1) propósito; 2) pregunta, problema o cuestión clave; 3) punto de vista; 4) información aportada; 5) conceptos; 6) suposiciones; 7) interpretaciones o inferencias; 8) implicaciones o consecuencias.

Para la codificación de las propuestas hermenéuticas objeto de análisis, se ha utilizado un sistema de clasificación definida por las categorías predeterminadas distribuidas en dos dimensiones: 1) Pensamiento crítico, que englobaría los aspectos pragmáticos, el contexto de argumentación y los componentes estructurales: estructura interna, tipos de argumentos (según su capacidad de persuasión, función, contenidos y finalidad) y conclusión o tesis alcanzada; 2) Compromiso creativo, integrado por diferentes capacidades: explorar, imaginar, hacer y reflexionar. Estos elementos han constituido las categorías iniciales del análisis realizado con el programa *ATLAS.ti*.

Por otro lado, se han seleccionado comunidades letradas con un *fandom* en plena efervescencia que actúan como verdaderas inteligencias colectivas. Por ello, para evaluar la canonicidad de las propuestas y valorar los argumentos empleados, se ha optado por *fandoms* como *Harry Potter* (y su universo expandido), *Star Wars*, *Universo Cinematográfico de Marvel* y *Canción de Hielo y Fuego*. Se han analizado los espacios de afinidad con el propósito de identificar y definir el contexto de la argumentación.

El muestreo ha sido intencional o deliberado. Se ha seguido la estrategia de elegir las teorías fans más representativas de cada categoría de propuesta hermenéutica. Se trata, por lo tanto, de un criterio no probabilístico ya que no se pretende la generalización de los resultados obtenidos en relación con la población general.

Aunque todas las teorías fans analizadas se han compartido en diferentes espacios de afinidad, los contextos de comunicación y argumentación, así como los destinatarios de las propuestas hermenéuticas varían en función del grado de especialización del espacio de afinidad. Por lo tanto, el análisis se ha estructurado en las siguientes variables:

- Tipo de teoría fan
- Contexto de argumentación
- Estructura interna del argumento
- Conclusión de la teoría

## Resultados

Las teorías fans son propuestas creativas de interpretación que siguen unas estructuras claramente argumentativas orientadas a expresar opiniones, ideas y posturas sobre una interpretación personal con el objeto de convencer o persuadir a otros lectores. Además, contienen los principales elementos de la superestructura argumentativa más habitual: tesis, cuerpo y conclusión. En este sentido, las teorías fans aplican diferentes estrategias de razonamiento lógico (inductivo y deductivo) que generan conocimiento, sirviéndose de una gran diversidad de tipos de argumentos (de analogía, autoridad, cantidad, calidad, causa, creencias generales, causa-efecto,

emoción, estético, ético, eslogan, estadístico, existencial, experiencia personal, fama, generalización, prejuicios, progreso, racional, refranes, tradición, utilidad, hechos históricos, científicos, artísticos, etc.

En atención a esta diversidad argumentativa y del grado de compromiso creativo, se han establecido tres modalidades de teorías:

### **Teorías predictivas**

Son los productos creativos más comunes en los espacios de afinidad. Forman parte del proceso de recepción individual de los prosumidores. Ya sea para cubrir pequeños huecos interpretativos cuya validez se corrobora a lo largo del desarrollo narrativo, ya sea para generar anticipaciones o hipótesis sobre el contenido narrativo relacionando lo que dice el texto con las experiencias y conocimientos previos del lector, estos procesos inferenciales son realizados de manera natural durante la lectura. Son implicaciones lógicas generadas en torno a los procesos de interacción en la comunicación literaria entre lector y autor a través de la estructura apelativa del texto. El grado de complejidad o adecuación de las deducciones dependerá del intertexto lector, de la competencia lecto-literaria, de la predictibilidad del texto, etc., permitiendo al receptor integrar factores intratextuales, intertextuales y contextuales que intervienen en la obra. Las teorías predictivas, al igual que los tipos de inferencias, son heterogéneas y pueden clasificarse según su contenido, su función, su forma lógica o su dirección.

En las teorías fans predictivas, el potencial creativo viene condicionado principalmente por las experiencias lectoras previas y las conexiones con los referentes intertextuales establecidos en el texto. En este sentido, lo relevante no consiste tanto en la gran variedad de ideas inusuales o novedosas que sea capaz de generar, como en su capacidad de localizar la información textual relevante e identificar los vínculos entre los indicios de la obra y las experiencias vitales del lector. Estaría próximo al pensamiento convergente (Cropley, 2006), es decir, a la capacidad de valerse de estrategias convencionales de búsqueda, identificación y evaluación de datos o contenidos para elaborar la teoría. En cualquier caso, es importante el grado de conocimiento del universo canónico.

Por otra parte, estas propuestas creativas no se acompañan de un cuerpo argumentativo demasiado elaborado, sino que se fundamentan más en opiniones, expectativas y aspectos subjetivos que en argumentos variados y sólidos. Por lo tanto, los argumentos empleados son de experiencia personal, inductivos, de signo y afectivos. La estrategia retórica predominante es el *pathos* (Maingueneau, 2002): emociones que el emisor quiere generar en la audiencia (confianza, amor, amistad, lealtad...), apelando a la membresía o a su pertenencia a un escenario virtual apasionado. La tesis, en este caso, es una predicción sobre futuros acontecimientos narrativos o lagunas argumentativas que irremediablemente se resolverán en contenidos aún por publicar. Por lo tanto, estas teorías solo se dan en narrativas serializadas como sagas literarias y cinematográficas, series de televisión, videojuegos,

etc. Por ejemplo:

- Teorías que predicen quién se sentará finalmente en el trono de hierro en la saga literaria de *Canción de Hielo y Fuego*.
- El desenlace de Harry Potter en la saga literaria.
- Los modos de inclusión de personajes como *Venom* en el Universo Cinematográfico de Marvel (basándose en hipotextos a través del multiverso o creándolo de nuevo) o la posible canonización de los *X-Men* en *UCM*.
- El destino y estado de Rick en *Walking Dead*.
- La vida de Jesse Pinkman después de los acontecimientos de *Breaking Bad*.

En este sentido, en cuanto a la fuerza argumentativa, suelen ser ideas sin una rigurosa fundamentación o una clara justificación (argumentación débil). El objetivo y conclusión de estas teorías no es tanto convencer o persuadir como debatir sobre el canon e intercambiar opiniones con objeto de dilatar la experiencia de recepción, mantener activa la *semiosis* durante los huecos temporales en serialización de los contenidos narrativo. Las teorías predictivas, en tanto que hipótesis narrativas, son efímeras (tarde o temprano acaban confirmándose o refutándose) y poco trascendentales para la comunidad: cualquier usuario puede conjeturar sobre el desenlace de la trama sin dominar todo el contenido disponible. No se requiere, por lo tanto, de un gran dominio sobre la *diégesis* y narrativa para elaborarlas (Amo & García-Roca, 2021). Los espacios de afinidad en los que se plantean son generales o no especializados (redes sociales como *Twitter*, *Instagram*, páginas de *Facebook*, etc.) o se integran en hilos de foros sobre el hipotexto.

Los lectores generan sus hipótesis de forma individual para, posteriormente, compartirlas en red, difundirlas y someterlas a debate. Generalmente, durante este proceso de lectura no se profundiza en los argumentos que sustentan las teorías. Además, suelen basarse en los últimos elementos narrativos publicados, aunque también, en ocasiones, se utilizan los elementos *epitextuales* de promoción y *marketing* como tráileres o avances narrativos.

### Teorías explicativas

Las teorías explicativas exigen un profundo ejercicio de reflexión y documentación posterior a la lectura individual. Incluyen, en muchas ocasiones, relecturas de contenidos canónicos y de productos paratextuales (entrevistas a los autores, filtraciones, referencias a otras narrativas del mismo autor, etc.) con objeto de recabar información y determinar los argumentos que permitan convencer a otros lectores de que su interpretación es la más adecuada, precisa y acertada.

En estas teorías, la creatividad viene definida especialmente por la alta motivación por la acción inferencial, así como por la capacidad imaginativa del usuario de elaborar y utilizar ideas novedosas e innovadoras en la construcción de un producto personal y original. Estaría en conexión con los procesos cognitivos del pensamiento divergente.

Estas propuestas pueden cubrir de forma simultánea varios huecos interpretativos explícitos e implícitos en el texto y encajan diferentes piezas del puzzle narrativo. Son

construcciones colectivas elaboradas por el *fandom* forense y por lectores con un alto nivel de desarrollo de la competencia lecto-literaria que evidencian una gran pericia al reconocer y reunir las pistas que ayudan a comprender lo no narrado. Se realizan auténticos trabajos de investigación, recopilación, documentación y análisis por parte del *fandom* en tanto que inteligencia colectiva. Por consiguiente, aunque la tesis pueda ser compartida por un gran número de lectores o seguidores, son los argumentos y explicaciones los rasgos distintivos de esta categoría.

El valor social de estas propuestas no necesariamente se encuentra en la tesis o conclusión del texto, sino en la argumentación empleada y su capacidad de convicción. Las teorías explicativas son extensas (ideas desarrolladas) y dirigidas a lectores apasionados y consumidores de todos los textos, medios y plataformas por lo que el contexto de argumentación suelen ser foros especializados de la narrativa *transmedia* o espacios de afinidad oficiales.

Entre los argumentos utilizados en estos textos, destacan los deductivos ya que el teórico conoce y domina no solo el universo *transmedia*, sino también aquellos elementos que pueden intervenir en la toma de decisiones autoriales. En estas teorías se combinan argumentos basados en la narrativa concreta (el desarrollo de los personajes, la *diégesis*, etc.) con argumentos abductivos, de autoridad (en entrevistas, comentarios de los autores en redes sociales, etc.) y lógicos (con la señalización de precedentes literarios). Se trata, por lo tanto, de argumentos objetivos con precisas referencias al canon (citando fotogramas o capítulo y páginas concretas). Al tratarse de teorías complejas y elaboradas que evidencian un importante esfuerzo de documentación, no son anónimas, sino que tienen un autor reconocido u origen concreto (espacio de afinidad).

Estos textos, que tienen un fuerte poder persuasivo, permiten modificar el marco interpretativo del resto de lectores. Algunos de los ejemplos más característicos son:

- Las teorías que explican cuál es el paso secreto para la creación de los *horrocruxes* (hueco argumental que activa la creatividad de los seguidores) en la saga de *Harry Potter y Animales Fantásticos*. Entre ellas destaca los análisis publicados en Reddit de sirlionel13 (2015). Es evidente que las aportaciones en el hilo son mucho más elaboradas, además de estar realizadas por lectores competentes en la narrativa *tansmedia*.
- Las diferentes teorías acerca de la identidad del *valonqar* (Canción de Hielo & Fuego). Aunque hay teorías predictivas que proponen soluciones a esta cuestión, esta profecía solo aparece en la saga literaria. Se resolverá, en cambio, en la serie televisiva *Juego de Tronos*. Por lo tanto, son usuarios de diferentes medios y textos que basan sus teorías en diferentes fuentes.

## Teorías alternativas

Las teorías alternativas son las menos comunes y las más complejas, ya que ofrecen visiones únicas, personales, improbables y creativas del universo ficcional. Estas propuestas interpretativas desafían los límites de la interpretación.

Desde el punto de vista formal, son similares a las teorías explicativas: cubren

vacíos argumentativos y proponen una explicación fundamentada. Sin embargo, se alejan de la interpretación compartida de la comunidad (*fanon*). Estas teorías serían automáticamente descartadas por el *fandom* si no fuese por los sólidos argumentos que las acompañan. Es, precisamente, esa una de sus principales características. Dado el impacto y la ruptura del horizonte de expectativas que provocan, necesitan ser debidamente justificadas con explícitas evidencias con objeto de suavizar la inverosimilitud de las propuestas. A pesar de ello, son entendidas como teorías divertidas, pero no son concebidas como interpretaciones apropiadas por el resto de usuarios.

En estas producciones argumentativas, la creatividad viene representada mayoritariamente por la capacidad del usuario de explicar las debilidades y fortalezas de la teoría generada mediante criterios lógicos, estéticos, etc. y de evaluar el carácter novedoso de su propuesta. Los usuarios que elaboran estas teorías poseen destrezas relevantes del canon y *fandom* del universo narrativo, así como un buen conocimiento de las normas culturales que rigen los modos de leer y escribir en la comunidad.

**Tabla 2**

*Categorías de teorías fans y análisis argumentativo*

	Pensamiento crítico				Creatividad
	Tesis	Cuerpo	Conclusión y objetivo	Registro lingüístico	Dimensión del proceso cognitivo predominante
<b>Predictivas</b>	Predecir solución de tramas abiertas	Argumentación débil basada en opiniones (rebatible)	Recibir retroalimentación acerca de la propuesta	No formal	Explorar, localizar y comprender la información textual relevante e identificar los vínculos entre los indicios de la obra y las experiencias vitales del lector.
<b>Explicativas</b>	Dotar de significado a huecos hermenéuticos	Sólida argumentación con precisas referencias canónicas y paratextuales	Convencer a la comunidad de que su lectura es la más adecuada	Formal	Elaborar y utilizar ideas novedosas e innovadoras en la construcción de un producto personal y original
<b>Alternativas</b>	Ofrecer interpretaciones únicas sobre la globalidad del texto	Generalmente se sirve de argumentación irrefutables	Ampliar el horizonte de expectativas con función lúdico creativa al resto de usuarios	Formal y no formal	Explicar las debilidades y fortalezas de la teoría generada mediante criterios lógicos, estéticos, etc. y de evaluar el carácter novedoso de su propuesta.

## Discusión

Las propuestas semióticas generadas en el seno de las comunidades virtuales informales movilizan componentes cognitivos del pensamiento crítico y creativo. Las normas culturales y el enfoque orientado a la indagación de estos espacios favorecen su activación y desarrollo. Desde parámetros vinculados al aprendizaje a lo largo de la vida, los proyectos creativos del *fandom* han de considerarse evidencias del aprendizaje automotivado y que acontece también fuera del sistema educativo. La motivación por involucrarse, colaborar y cooperar en la comunidad es la clave para que los usuarios participen más en procesos y oportunidades de aprendizaje. La potencialidad formativa de contextos informales a partir de las interacciones sociales con el resto de participantes del espacio es un aspecto en el que este estudio coincide con los planteamientos de Barab y Duffy (2000) y Swaffield (2004).

El análisis de las teorías fans evidencia un desarrollo de las competencias lectora y del pensamiento crítico, marcado por la excelencia en claridad, exactitud y amplitud. Se profundiza, de forma colectiva, en las diferentes capas de interpretación del texto a través de estrategias analíticas y lógicas. Los usuarios elaboran numerosas inferencias, predicen resultados, contrastan información, establecen conexiones, integran información intra e intertextual, entre otros aspectos. Asimismo, lanzan hipótesis de lectura y evalúan de manera crítica la obra desde diferentes perspectivas, buscando soluciones o interpretativas originales y novedosas. Este compromiso creativo y crítico sirve como base para la elaboración de nuevos contenidos aplicando habilidades de naturaleza inferencial: formular conjeturas, localizar la información relevante y pertinente para sacar conclusiones, etc.

Para la consecución de los productos creativos de los usuarios, se requiere de un grado de desarrollo relevante de la competencia lectora por parte de los creadores. Este dominio de habilidades permite diseccionar el *canon* (*fan forense*). Además, los usuarios se retroalimentan de las contribuciones (y argumentos) de otros miembros, por lo que son el resultado de auténticas inteligencias colectivas. Este hallazgo se relaciona, en gran medida, con los resultados obtenidos en el estudio de Castro-Martínez y Díaz-Morilla (2021) en relación con la efervescencia participativa en la red social Twitter.

Por esta razón, además de todos los componentes oficiales de las narrativas transmedia, los elementos epitextuales son fundamentales en la elaboración de estas propuestas hermenéuticas: las entrevistas a los autores, afirmaciones en redes sociales, rumores y filtraciones son algunos de los aspectos que mantienen al *fandom* (y la semiosis) activo entre las publicaciones, estrenos o emisiones. Se trata de hipótesis interpretativas formuladas por el lector empírico en forma de comunidad en las que se reconstruye la narrativa teniendo en cuenta la intención del autor o autor-modelo. Este resultado se alinea con las conclusiones del estudio de Rovira-Collado (2017), en las que se expone la función relevante de estos paratextos en los procesos de comprensión lectora y en el fomento del hábito lector.

Esta investigación coincide con los hallazgos de los estudios de Scott et al. (2009) y Barbot et al. (2016), al poner en valor que los productos creativos y críticos son más eficaces y complejos cuando su realización se enmarca en un dominio específico y en un contexto auténtico. El espacio informal cotidiano y la cultura participativa



condicionan el grado de motivación y de compromiso creativo. En este escenario virtual, se prioriza la función epistémica, a la vez que se desarrollan las competencias técnicas de la materia y las socio-emotivas vinculadas a la comunidad interpretativa de referencia. La elaboración de las teorías viene motivada por el reconocimiento social del usuario en su espacio de afinidad y por el valor que se otorga a los procesos de interacción comunicativa en el seno de la cultura participativa. Desde esta perspectiva, estas prácticas discursivas situadas favorecen:

1. El modelado del horizonte de expectativas de la comunidad, promoviendo modos de leer aceptados desde su dimensión creativa y crítica.
2. La motivación intrínseca y extrínseca de sus miembros en la realización de productos originales alineados con sus intereses y necesidades preferentes.
3. La construcción del conocimiento desde los parámetros de una inteligencia colectiva en un espacio de encuentro en el que, de forma hiperconectada, se crea contenido distribuido y se potencia la interacción intersubjetiva. Este aspecto del internauta como creador está en consonancia con los resultados obtenidos por Torregrosa-Carmona y Rodríguez-Gómez (2017).
4. La reflexión y el debate crítico de las creaciones y de los mecanismos argumentativos utilizados en el seno de la comunidad interpretativa. Este resultado se alinea con uno de los criterios para el diseño de actividades pedagógicas que promueven la creatividad y el pensamiento crítico, establecidos por la OCDE/CERI.
5. El desarrollo de estrategias argumentativas y el abordaje del producto hipertextual se realizan atendiendo a diferentes perspectivas e identificado la más relevante para su propósito creativo.

### ***Agradecimientos***

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados. Esta investigación se enmarca en el Proyecto I+D+i IARCO “Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera” (Ref. PGC2018-101457-B-I00), del Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España. Asimismo, esta investigación está apoyada por un contrato postdoctoral Margarita Salas del programa de recualificación del profesorado para el 2021-2023 convocado por la Universidad de Almería (ref. RR\_A\_2021\_13) y financiada por el Ministerio Español de Universidades y la Unión Europea con fondos Next Generation.

### ***Conflicto de intereses***

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

### ***Contribuciones de los autores***

Los artículos de investigación elaborados por varios autores deben especificar brevemente sus contribuciones individuales para las que pueden utilizarse las siguientes declaraciones:

Conceptualización, J. M. de Amo y A. García-Roca; metodología, J. M. de Amo; software, J. M. de Amo y A. García-Roca; validación, J. M. de Amo y A. García-Roca; análisis formal, J. M. de Amo; investigación, J. M. de Amo y A. García-Roca; recursos, J. M. de Amo; análisis de datos, J. M. de Amo y A. García-Roca; redacción del borrador original, J. M. de Amo y A. García-Roca; redacción, revisión y edición, J. M. de Amo y A. García-Roca; supervisión, J. M. de Amo; administración de proyectos, J. M. de Amo; adquisición de financiación, J. M. de Amo.

## Referencias

- Amo, J. M. de (2019). La mutación cultural: estudios sobre lectura digital. En J. M. de Amo (Coord.). *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp. 15-40). Síntesis.
- Amo, J. M. de (2021). La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital. Tirant lo Blanch.
- Amo, J. M. de y García-Roca, A. (2021). Mechanisms for Interpretative Cooperation: Fan Theories in Virtual Communities. *Front. Psychol.* 12, 699976. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.699976>
- Aparici, R., y Osuna, S. (2013). La cultura de la participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(3), 137-148. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2013.4.2.07>
- Barab, S. A. y Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. *Theoretical foundations of learning environments*, 1(1), 25-55.
- Barbot, B., Lubart, T. y Bensaçon, M. (2016). Peaks, Slumps, and Bumps”: Individual Differences in the Development of Creativity in Children and Adolescents. *New Directions for Child and Adolescent Development*.
- Barnes, J. L. (2015). Fanfiction as imaginary play: What fan-written stories can tell us about the cognitive science of fiction. *Poetics*, 48, 69-82. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2014.12.004>
- Barton, D. y Lee, C. K. M. (2012). Redefining Vernacular Literacies in the Age of Web 2.0. *Applied Linguistics*, 33(3). <https://doi.org/10.1093/applin/ams009>
- Black, R. (2008). *Adolescents and online fan fiction*. Peter Lang.
- Borràs, L. (2005). *Textualidades electrónicas: Nuevos escenarios para la literatura*. Editorial UOC.
- Caro-Valverde, M. T. (2018). La comunicación argumentativa en la Sociedad del Conocimiento, clave del liderazgo distribuido para un cambio educativo desde el desarrollo profesional. *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-30. Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/321601>
- Castro-Martínez, A. y Díaz-Morilla, P. (2021). Tuitertura: contar historias con los hilos y recursos de Twitter. *Ocnos*, 20(1), 82-95. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2021.20.1.2481>
- Chartier, R. (2018). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Gedisa.
- Consejo de la Unión Europea (2018). Recomendaciones del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01), *Diario Oficial de la Unión Europea*, 189, 1-13.
- Coppa, F. (2017). *The Fanfiction Reader: Folk tales for the digital age*. University of Michigan Press.
- Cropley, A. (2006). In Praise of Convergence Thinking. *Creativity Research Journal*, 18(3), 391-404. [https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803\\_13](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803_13)
- Digital Future Society (2020). *Cómo combatir la desinformación:*

- Estrategias de empoderamiento de la ciudadanía digital*. Recuperado de: <https://bit.ly/3p9MxrQ>
- Driscoll, C. y Gregg, M. (2011). Convergence culture and the legacy of feminist cultural studies. *Cultural Studies*, 25(5), 566-584. <https://doi.org/10.1080/09502386.2011.600549>
- Ennis, R. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37(1), 165-184.
- European Commission (2018). A multi-dimensional approach to disinformation. Report of the independent High Level Group on Fake News and Online Disinformation. *Directorate-General for Communication Networks, Content and Technology*. Recuperado de: <http://bit.ly/2Ponxc1>
- Even-Zohar, I. (2008). La fabricación del repertorio cultural y el papel de la transferencia. En A. Sanz Cabrerizo (ed.), *Interculturas, Transliteraturas* (pp. 217-226). Arco/Libros.
- Florida, R. (2012). *The Rise of the Creative Class, Revisited*. Basic Books.
- Foro Económico Mundial (2015). *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*. Ginebra.
- García-Roca, A. (2019). Los fanfictions como escritura en colaboración: modelos de lectores beta. *El Profesional de la Información*, 28(4), 1-12. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.04>
- Gee, J., y Hayes, E. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. Routledge.
- Geraghty, L. (2017). Can Pikachu die? Online fan conspiracy theories and the Pokémon gaming universe. *The Journal of Fandom Studies*, 5(1), 3-20. <https://doi.org/10.1386/jfs.5.1.3.1>
- Guerrero-Pico, M. (2015). *Historias más allá de lo filmado: Fan fiction y narrativa transmedia en series de televisión*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra.
- Guerrero-Pico, M., Establés, M.-J. y Costa-Sánchez, C. (2022). Fan fiction y prácticas de lectoescritura transmedia en Wattpad: una exploración de las competencias narrativas y estéticas de adolescentes. *Profesional De La información*, 31(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.12>
- Hills, M. (2002). *Fan Cultures*. Routledge.
- Hills, M. (2017). From fan culture/community to the fan world: Possible pathways and ways of having done fandom. *Palabra Clave*, 20(4), 856-883. <https://doi.org/10.5294/pacla.2017.20.4.2>
- Innerarity, D. (2011). *La democracia del conocimiento*. Paidós.
- Jenkins, H. (2006). *Fans, bloggers, and Gamers: exploring Participatory Culture*. New York University Press.
- Johnson, B. y Rosenbaum, J. (2017). (Don't) Tell me how it ends: spoilers, enjoyment, and involvement in television and film. *Media Psychology*, 21(4). <https://doi.org/10.1080/15213269.2017.1338964>
- Kaufman, J. C. (2018). Creativity as a stepping stone toward a brighter future. *Journal of Intelligence*, 6(2). <https://doi.org/10.3390/jintelligence6020021>
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos* (11), 7-20. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.01](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01)
- Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En Francisco Cruces (Dir.), *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores*, pp. 31-51). Ariel y Fundación Telefónica.
- Lucas, B. y Spencer E. (2017). *Teaching Creative Thinking: Developing Learners Who Generate Ideas and Can Think Critically*. Crown House Publishing Ltd.

- Maingueneau, D. (2002). Problèmes d'éthos. *Pratiques*, 113(114), 55-68.
- Maydeu, J. A. (2015). *La imaginación en la jaula*. Cátedra.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Millán, J. A. 2008. *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Gobierno de Navarra / Departamento de Educación.
- Mittell, J. (2009). Lost in a great story: evaluation in narrative television (and television studies). En R. Pearson (ed.), *Reading Lost: Perspectives on a Hit Television Show* (119-138). Bloomsbury Publishing.
- Paul, R. y Elder L. (2005). *Estándares de competencias para el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. [http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf)
- Pianzola, F., Rebora, S. y Lauer, G. (2020). Wattpad as a resource for literary studies. Quantitative and qualitative examples of the importance of digital social reading and readers' comments in the margins. *Plos One*, 15(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0226708>
- Rodríguez, C. A. (2022). Hipermétodos. Repertorios de la investigación social en entornos digitales. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).
- Scardamalia, M. (2002). Collective Cognitive Responsibility for the Advancement of Knowledge. En B. Smith (ed.), *Liberal education in a knowledge society*. Open Court.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Scott, G., Levitz, L. E. y Mumford, M. D. (2009). The effectiveness of creativity training: quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361-388. <https://doi.org/10.1080/10400410409534549>
- Swaffield, S. (2004). Critical friends: supporting leadership, improving learning. *Improving Schools*, 7(3), 24-33. <https://doi.org/10.1177/1365480204049340>
- Tirocchi, S. (2018). Wattpad. En C. A. Scolari (ed.), *Teens, media and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom* (págs. 97). Universitat Pompeu Fabra.
- Torrego-González, A., Vázquez-Calvo, B. y García-Marin, D. (2021). El fandom de Blue Jeans: lectura y socialización literaria en línea. *Ocnos*, 20(1), 65-81. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2021.20.1.2459>
- Torregrosa-Carmona, J. F. y Rodríguez-Gómez, E. (2017). Comunidades de fans y ficción televisiva. Estudio de caso: 'El ministerio del tiempo' (TVE). *El Profesional de la Información*, 26(6), 1.139-1.148. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.nov.13>
- UNESCO. 2005. *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO.
- van Dijk, T. A. (2000). *Estudios sobre el discurso. Una aproximación interdisciplinaria*. Gedisa.
- Vincent-Lancrin, S., et al. (2020). *Développer la créativité et l'esprit critique des élèves: Des actions concrètes pour l'école*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement. OECD Publishing.
- Völcker, M. (2017). "Spoiler!? I'm completely painless, I read everything": fans and spoilers – results of a mixed-method study. *Participations: International Journal of Audience Research*. 14(1).
- Warhuus, J. P., Tanggaard, L., Robinson, S. y Ernø, S. M. (2017). From I to we: Collaboration in entrepreneurship education and learning? *Education & Training*, 59(3), 234-249. <https://doi.org/10.1108/ET-08-2015-0077>

## Desarrollar el pensamiento crítico con el libro ilustrado de no ficción en el marco del tercer espacio educativo

Ester TRIGO IBÁÑEZ  
Roberto SAIZ PANTOJA  
Eva SÁNCHEZ ARJONA  
Manuel Francisco ROMERO OLIVA

### Datos de contacto:

Ester Trigo Ibáñez  
Universidad de Cádiz  
[ester.trigo@uca.es](mailto:ester.trigo@uca.es)

Roberto Saiz Pantoja  
Universidad de Cádiz  
[roberto.saizpantoja@alum.uca.es](mailto:roberto.saizpantoja@alum.uca.es)

Eva Sánchez Arjona  
Universidad de Cádiz  
[eva.sanchezarjona@alum.uca.es](mailto:eva.sanchezarjona@alum.uca.es)

Manuel F. Romero Oliva  
Universidad de Cádiz  
[manuelfrancisco.romero@uca.es](mailto:manuelfrancisco.romero@uca.es)

Recibido: 06/10/2022  
Aceptado: 28/10/2022

### RESUMEN

Este trabajo estudia las posibilidades que ofrece la implementación de libros ilustrados de no ficción para desarrollar el pensamiento crítico en el alumnado de segundo de Educación Primaria. Desde la creación de un tercer espacio educativo, se diseña e implementa una secuencia didáctica para abordar desde una perspectiva crítica e interdisciplinar los inventos en el área de Ciencias Sociales. Las sesiones fueron grabadas y transcritas para analizar las habilidades de pensamiento crítico que se activaron en el alumnado y las estrategias didácticas aplicadas por los mediadores. Se utilizó un guion de observación para sistematizar la información y se realizó un análisis categórico e interpretativo utilizando NVivo-12. Los resultados indican que las estrategias de lectura compartida aplicadas por los mediadores durante la implementación de la secuencia didáctica fueron efectivas para permitir que el alumnado desarrollara habilidades de pensamiento crítico asociadas al nivel inferencial de comprensión lectora. Se concluye que el libro ilustrado de no ficción y su modelo de lectura constituyen una práctica idónea para propiciar el pensamiento crítico en edades tempranas, incidiendo en el lugar que, en este proceso, ocupa la formación inicial y permanente del profesorado y la ayuda que ofrecen los programas para la innovación educativa.

**PALABRAS CLAVE:** Sociedad de la información; Investigación participativa; Lectura; Formación del profesorado.

## ***Develop critical thinking with the illustrated non-fiction book in the framework of the third educational space***

### **ABSTRACT**

This work studies the possibilities offered by the implementation of illustrated non-fiction books to develop critical thinking in students in the second year of Primary Education. Since the creation of a third educational space, a didactic sequence is designed and implemented to approach inventions in Social Sciences from a critical perspective and interdisciplinary. The sessions were recorded and transcribed to analyze the critical thinking skills that were activated in the students and the teaching strategies applied by the mediators. An observation script was used to systematize the information and a categorical and interpretive analysis was performed using NVivo-12. The results indicate that the shared reading strategies applied by the mediators during the implementation of the didactic sequence were effective in allowing students to develop critical thinking skills associated with the inferential level of reading comprehension. It is concluded that the illustrated non-fiction book and its reading model constitute an ideal practice to promote critical thinking at an early age, emphasizing the place that, in this process, the initial and permanent training of teachers and the help they offer. programs for educational innovation.

**KEYWORDS:** Society of Information; participatory research; Reading; Teacher training.

### **Introducción**

Inmersos en la sociedad de la información, de pleno en la era de la posverdad y la desinformación, sigue resultando necesario prestar atención a la creación de estrategias que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico. Así, existen trabajos centrados en relacionar las habilidades cognitivas de pensamiento crítico con las estrategias de lectura que se movilizan en los diferentes niveles de comprensión lectora –literal, inferencial y crítico– (Doll & Parra, 2021; Sánchez Carlessi, 2013).

Según Cassany (2022, p. 18), el concepto de *lectura crítica* “surgió en la época en que se descubren los *analfabetos funcionales*, las personas que, pese a completar sus estudios básicos y poder oralizar la grafía, son incapaces de recuperar las ideas relevantes de un escrito y relacionarlas con su entorno”.

Y es que, a medida que avanzamos en la construcción de la sociedad digital, somos más conscientes de los retos y desafíos que esta plantea para forjar ciudadanos críticos, capaces de desentrañar los significados implícitos que esconden los textos a los que se enfrentan diariamente o de construir interpretaciones personales de estos (Dávila & Elovich, 2022; Tabernero, 2022).

Por ello, los sistemas educativos europeos están trabajando para consolidar una serie de competencias que la ciudadanía debe haber desarrollado al finalizar su escolarización obligatoria. En España, estas competencias las regula el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas*



*mínimas de la Educación Primaria*. De las ocho propuestas, la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) es el vehículo para acceder al conocimiento. Se ha constatado que el éxito escolar está relacionado con el nivel de CCL que desarrollan los estudiantes. De hecho, el último informe TIMSS evidenció que los estudiantes con bajo nivel en matemáticas y ciencias poseen también bajo nivel en comprensión lectora (MEFP, 2020).

Esta preocupación social tiene un reflejo directo en la comunidad investigadora. No en vano, en los últimos años se han multiplicado los estudios centrados en la formación de lectores críticos, comprometidos con las problemáticas más acuciantes de la sociedad (Cañas et al., 2022). En consecuencia, se han realizado investigaciones dedicadas a la Educación Infantil (O'Reilly et al., 2022), Educación Primaria (EP) (Von Gillern et al., 2022), Educación Secundaria (Zárete, 2019), enseñanzas universitarias (Gordillo & Flórez, 2009), e incluso en la enseñanza de segundas lenguas (Bori, 2022).

De acuerdo con lo anterior, se han desarrollado metodologías para ayudar a los estudiantes a acercarse a textos de diversa índole, desde la perspectiva literaria (González-Ramírez et al., 2022) hasta la científica (Fajkisová, 2022).

Sin embargo, abordar los problemas relativos a la literacidad crítica tan solo desde la lectura supondría acercarse a un complejo problema social desde una visión parcial y reduccionista. Por ello, en los últimos tiempos, las administraciones han creado planes y programas para favorecer la innovación educativa y solventar, desde las bases, las problemáticas más acuciantes de nuestra sociedad.

En este contexto surge el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), “un elemento unificador de estrategias y actuaciones para la mejora de la competencia lingüística que también sirve para garantizar los principios de igualdad y equidad” (Trujillo & Rubio, 2014, p. 32).

Así, los centros escolares que desarrollan su PLC han adoptado acuerdos para trabajar la CCL tanto en áreas lingüísticas como en áreas no lingüísticas, lo que les ha obligado a repensar sus planes de lectura, revisar el inventario de libros que componen sus bibliotecas, descubrir, desde la formación permanente del profesorado, metodologías de trabajo que favorecen la cooperación o el aprendizaje ubicuo (Vaillant & Marcelo, 2021) y recursos que contribuyen a disminuir el número de analfabetos funcionales del sistema social (Baró, 2022).

En consonancia con esto, como indican Hernández y Sancho (2019), aparecen diversos escenarios para la formación docente, entre los que destacamos la creación de un *tercer espacio*, concebido como un espacio híbrido que reúne al profesorado de la universidad y de los centros escolares, lo que implica mayor valoración del conocimiento práctico y una ruptura de la jerarquía tradicional entre saber universitario y saber del profesorado para formar “una relación más igualitaria y dialéctica entre el conocimiento académico y el práctico” (Zeichner, 2010, p. 132). Así, son ya diversas las investigaciones que han demostrado que es posible modificar la cultura de los centros formando un tercer espacio (Bernal, 2016).

En este contexto de colaboración entre universidad y escuela para construir un PLC, han surgido experiencias formativas que han ayudado a descubrir y a introducir en la cultura docente el uso de libros ilustrados de no ficción (LINF) como elementos facilitadores para el acceso a los saberes, pues despiertan la curiosidad, conectan a los estudiantes con sus vidas, poseen formatos atractivos, ayudan a expandir el conocimiento, construyen el vocabulario específico, desarrollan estrategias de lectura crítica, preparan a los estudiantes para la alfabetización informática, etc. (Young et al., 2007).



Así, se han realizado investigaciones tanto en el terreno universitario –para concienciar a los futuros docentes– (Romero-Oliva, Trigo et al. 2021; Trigo et al., 2021), como en el ámbito escolar, en colaboración con la universidad –para contribuir a la formación permanente del profesorado– (Saiz & Sánchez-Arjona, 2021; Sanjuán et al., 2022).

Estos procesos formativos han permitido acercarse a los LINF, que, si bien son herederos de la corriente racionalista del siglo XIX, han proliferado tan vertiginosamente en el marco editorial que es preciso dotar a los docentes de elementos para acercarse críticamente a estos y determinar si son válidos o no para su utilización en el aula (Lartitegui, 2018). Por ello, en los últimos tres años han aflorado investigaciones muy útiles para el profesorado, bien porque se acercan a obras concretas y las analizan con detalle (Colón, 2021; Sampériz, Hernández et al., 2020; Vaughn et al., 2022), bien porque aportan claves para el aula (Calvo et al., 2021; Sampériz, Tabernero et al., 2020b; Sanjuán et al., 2022; Shimek, 2019; Tabernero et al., 2022) o bien porque contribuyen a seleccionar las obras estableciendo criterios de calidad (Goga et al., 2021; Romero-Oliva, Heredia et al., 2021), pues las últimas investigaciones apuntan a que los docentes demandan directrices claras para ejercer adecuadamente la mediación lectora y literaria (Neira & Martín-Macho, 2020).

Sin embargo, como indicamos, trabajar la lectura crítica no es suficiente para el correcto desarrollo de la CCL, sino que es necesario buscar estrategias que favorezcan la motivación de los discentes para su aprendizaje global (Abreu et al., 2018; Santos-Díaz, 2017), adaptarse a la cambiante realidad, modificando los modos de enseñar y aprender, comprendiendo que es posible llegar a los estudiantes tanto desde escenarios presenciales como virtuales (Aguilar, 2020), identificando los puntos que pueden mejorarse (Herrera et al., 2022) y los retos que se presentan para acometer el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la multimodalidad (Vega et al., 2019).

No obstante, si bien es cierto que existen investigaciones sobre la implantación del tercer espacio educativo (Bernal, 2016), la formación inicial de docentes para el uso de LINF como elemento para desarrollar un PLC (Trigo et al., 2021) o la exploración de las posibilidades para promover la lectura de LINF en la escuela (Tabernero et al., 2022), no conocemos trabajos que analicen experiencias realizadas a través de la formación de parejas pedagógicas entre investigadores, procedentes del ámbito universitario, y docentes, ubicados en el marco escolar, que aúnen sus esfuerzos para movilizar estrategias de pensamiento crítico tomando como referencia tanto la actuación docente como la respuesta de sus discentes.

Este vacío detectado nos lleva a tratar de cubrir un hueco para la comunidad investigadora aportando nuevas luces para introducir los LINF en EP desde un escenario multimodal. Así, tras la realización de una experiencia formativa desarrollada en un PLC y fundamentada en la filosofía del tercer espacio para implementar una secuencia didáctica con el LINF, esta investigación tiene, como objetivo general, evaluar las posibilidades que ofrece la dinamización de la lectura del LINF para desarrollar del pensamiento crítico en el alumnado. Para dar respuesta a este, se persiguen dos objetivos específicos:

- OE 1. Analizar las estrategias de pensamiento crítico que se han movilizado en el alumnado durante la secuencia didáctica basada en la lectura del LINF.
- OE2. Analizar las estrategias didácticas aplicadas por los mediadores durante la secuencia didáctica basada en la lectura del LINF.

## Método

Este estudio posee un enfoque etnográfico (Angrosino, 2012) y constituye una investigación acción participativa (IAP) (Francés et al., 2015). Como metodología implicativa, es consecuente con la idea del tercer espacio defendida en esta investigación y ha permitido acceder a la comunidad investigada con el doble rol de investigador-dinamizador del LINF estableciendo una relación horizontal con los participantes para emprender acciones sostenibles que, lejos de suponer una contaminación de los resultados, constituyen un necesario procedimiento para promover cambios en la cultura escolar desde la investigación (Guba & Lincoln, 2012).

## Contexto y participantes

La investigación surge del proyecto I+D+i PID2021-126392OB-100 “Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural”, dirigido a indagar en las posibilidades que ofrecen las lecturas no ficcionales en la formación de una ciudadanía crítica a través del diseño, la implementación y la experimentación de programas de lectura en diferentes contextos socioeducativos. En este trabajo nos centramos en la experiencia de implementación de lectura no ficcional realizada en un centro educativo de Cádiz durante el curso escolar 2020-2021.

La elección de este contexto ha estado determinada por la facilidad de acceso y la aceptación a la participación, siendo el centro educativo quien demandó la presencia de formadores al encontrarse implicado en la elaboración de un PLC. Sin embargo, el verdadero contexto de esta investigación se sitúa en el tercer espacio (Zeichner, 2010) creado al aunar universidad –investigadores bajo el rol de formadores y dinamizadores– y escuela –docentes y alumnado– (vid. Figura 1) trabajando en una misma dirección desde la formación basada en la práctica como referencia (Imbernón, 2002).

**Figura 1**

*Relación de los sujetos participantes en el marco del tercer espacio educativo*



*Nota:* elaboración propia a partir de Francés et al. (2015) y Romero-Oliva (2022).

Esta investigación, llevada a cabo en el segundo curso de EP, acoge las voces de 25 estudiantes, su tutor y el investigador participante. Para hacer efectiva la participación, fue necesaria la firma de un consentimiento informado siguiendo las directrices marcadas por el Código de ética y buenas prácticas (COPE).

## Instrumento

Para registrar la información, se grabaron las sesiones de la secuencia didáctica. Posteriormente, sus transcripciones facilitaron la cumplimentación del guion de observación –diseñado *ad hoc* para esta investigación–, formado por dos dimensiones con diferentes indicadores que constituyen las categorías de análisis preestablecidas. La primera dimensión ayuda a explorar las habilidades de pensamiento crítico asociadas a los niveles de lectura que el alumnado activó durante la secuencia didáctica y fue elaborada a partir de los indicadores de pensamiento crítico en la comprensión lectora propuestos por Sánchez-Carlessi (2013) y Smith (1989) ajustados a las posibilidades de lectura crítica que, según Garralón (2013), proporcionan los LINF. La segunda busca identificar las estrategias didácticas de lectura compartida que aplicaron los dinamizadores –docentes e investigadores– atendiendo a las establecidas por Solé (2000) en los diferentes momentos de lectura y diversos trabajos sobre metodología de enseñanza de la lengua (Cassany et al., 2014; Cuebas & Moreno, 2021).

El guion de observación fue validado mediante un juicio de expertos en Didáctica de la Lengua y la Literatura de tres universidades: Cádiz, Málaga y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso quienes determinaron su coherencia interna y la pertinencia de las dimensiones e indicadores según los objetivos de la investigación (Cervone & Pervín, 2008).

## Procedimiento

Debido a la pandemia, esta investigación se abordó desde la etnografía digital (Pink et al., 2019). Siguiendo la lógica particular del método seleccionado, se llevó a cabo en tres momentos diferenciados (Francés et al., 2015):

### - **Momento 1.** Diseño de la secuencia didáctica

Se celebraron diferentes encuentros formativos entre los investigadores y los docentes y se consensuaron líneas de actuación para la implementación del LINF. En el curso objeto de estudio, se optó por la planificación de una secuencia didáctica de una semana de duración utilizando el libro *Un mundo por descubrir. 30 inventos que cambiaron nuestra forma de vivir*, de la editorial Maeva para abordar los inventos como contenido curricular en el área de Ciencias Sociales, formada por cinco sesiones de una hora aproximadamente –*vid.* Tabla 1–.

El análisis documental realizado (Romero-Oliva, Heredia et al., 2021) permitió seleccionar el libro siguiendo los criterios de calidad propuestos por Ruth (2009) y Garralón (2013), descubriendo sus posibilidades de dinamización y negociando las actividades y pautas de intervención de lectura compartida que se llevarían a cabo durante la secuencia.

**Tabla 1**

*Descripción de las sesiones de la secuencia didáctica*

Sesión	Actividades	Pautas de intervención
1	Presentación del libro, lectura del índice y selección del invento que desean leer.	Explorar los conocimientos previos del alumnado en torno a los inventos antes de la lectura.
2	Lectura compartida del invento seleccionado y cumplimentación de una ficha técnica.	Promover diferentes tipos de inferencias durante la lectura y organizar la información leída después de la lectura.
3	Lectura del invento en otros textos y fuentes de información y debate sobre las ventajas e inconvenientes del invento.	Promover diferentes inferencias durante la lectura y establecer conclusiones después de la lectura.
4	Lectura exploratoria del libro como recurso creativo para diseñar un invento.	Promover estrategias de búsqueda de información y expresión de nuevas ideas para crear otros textos después de la lectura.
5	Exposición oral del invento diseñado y confección de un libro.	Favorecer la expresión del conocimiento construido.

*Nota.* Elaboración propia

- **Momento 2.** Desarrollo de la secuencia didáctica y recogida de información.

Durante la semana acordada, el docente y el investigador desarrollaron las cinco sesiones propuestas utilizando como estrategia la co-enseñanza: el primero presente en el aula con el alumnado y el segundo presente virtualmente a través de *Google Meet*. Todas las sesiones fueron grabadas en vídeo para su transcripción y recopilación de material formativo para el profesorado al considerarse la puesta en práctica de la secuencia didáctica una formación de modelaje *in situ*.

- **Momento 3.** Análisis de la información.

Siguiendo el modelo utilizado por Aragón et al. (2021), las sesiones se analizaron desde un enfoque etnográfico, considerando un producto colectivo el discurso que los participantes construyen en interacción y teniendo en cuenta la presencia de intervenciones que se asocian a más de una función simultáneamente. Esto conllevó que se analizaran los datos partiendo del guion de observación utilizado para recabar la información. Las dimensiones del instrumento sirvieron como categorías y los indicadores como códigos que, a través del programa informático de análisis de datos cualitativo NVivo-12, permitieron procesar y comprender el discurso generado. Este proceso queda plasmado en la tabla 2, que recoge las fases propuestas por Cambra (2003):

**Tabla 2**

*Proceso de análisis de la información*

1. Descripción datos	2. Análisis categórico	3. Análisis interpretativo
Elaboración del guion de observación (dimensiones e indicadores).	Códigos de NVivo-12 para el análisis del discurso compartido.	Mapas jerárquicos Intervenciones de participantes.

*Nota.* Elaboración propia a partir de Cambra (2003).

Para salvaguardar su anonimato, los participantes fueron codificados: (A = alumno/a); (D = docente); (I = investigador).

## Resultados

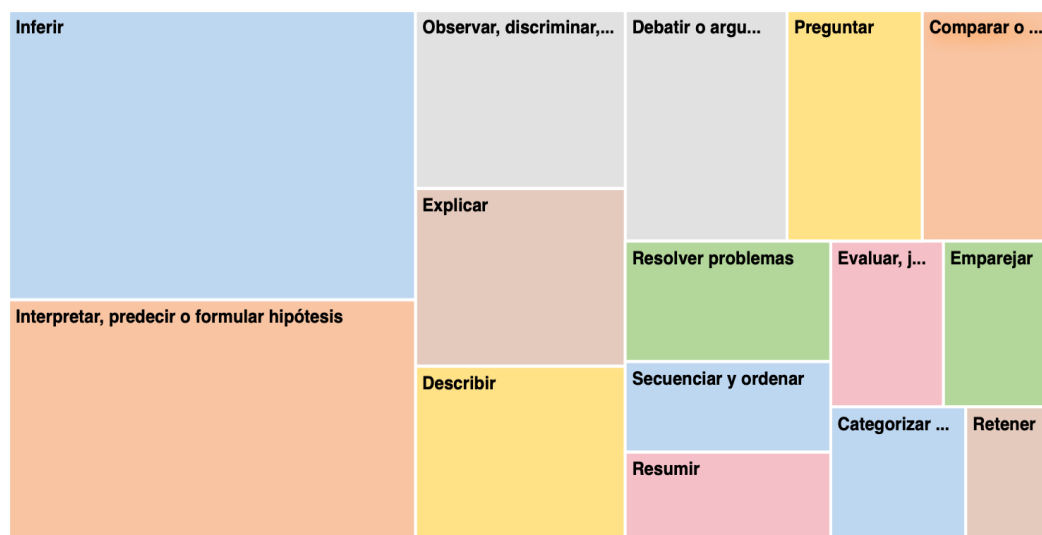
Los resultados se organizan atendiendo a los objetivos específicos marcados en el estudio y vinculados a las categorías de análisis. Es decir: por un lado, las estrategias de pensamiento crítico que se activaron en el alumnado y, por otro lado, las estrategias didácticas de lectura compartida aplicadas por los dinamizadores.

*OE 1. Analizar las estrategias de pensamiento crítico que se han movilizado en el alumnado durante la secuencia didáctica basada en la lectura del LINF.*

Este objetivo describe la variedad de estrategias de pensamiento crítico que el alumnado activó durante el desarrollo de la secuencia didáctica. Sus intervenciones evidencian que todas las estrategias contempladas en el instrumento fueron puestas en juegos en diferentes situaciones de la secuencia didáctica. Sin embargo, la frecuencia de aparición muestra diferencias significativas, como puede observarse en el mapa jerárquico presentando en la figura 2.

### Figura 2

*Mapa jerárquico. Estrategias de pensamiento crítico movilizadas en el alumnado.*



*Nota.* Elaboración propia

Del análisis general se extrae que se han activado en más ocasiones aquellas estrategias de pensamiento crítico que pertenecen al nivel inferencial, como la realización de inferencias mediante los conocimientos previos, las interpretaciones,

predicciones o hipótesis a través del texto y de las ilustraciones, las explicaciones y las descripciones. En menor medida, también se han desarrollado estrategias que pertenecen al nivel literal como la observación, la discriminación y la identificación, y estrategias propias del nivel crítico como el debate y la argumentación.

Para presentar una visión más ambiciosa de la información obtenida, a continuación, se exponen los resultados atendiendo a los diferentes niveles de comprensión lectora asociados al pensamiento crítico.

En relación con el primer nivel de lectura, el *literal*, se ha podido constatar que el desarrollo de la secuencia didáctica ha propiciado diferentes situaciones en las que el alumnado ha movilizado estrategias de pensamiento crítico relacionadas con habilidades cognitivas básicas como la observación, la percepción y la memoria –*vid.* Tabla 3–.

**Tabla 3**

*Estrategias de pensamiento crítico relacionadas con el nivel literal*

<b>Estrategias de pensamiento crítico</b>	<b>Ejemplos</b>
<i>Observar, discriminar, identificar o nombrar elementos del texto y de las ilustraciones</i>	A: “Veo una pastilla y también una bombilla gigante”. A: “Eso es un átomo y un papel para el cuarto de baño”. A: “¡Eso es un cable de los que tengo en mi casa!”. A: “Ahí se ve el mar con un tiburón, un barco y las casitas”.
<i>Emparejar destacando aspectos comunes estableciendo similitudes entre conceptos, hechos e ideas</i>	A: “Es un libro de manualidades porque en la portada hay un boli ¿lo ves? y un jarrón”. A: “Yo creo que los hippies, los militares y los informáticos fueron los que inventaron internet”.
<i>Secuenciar y ordenar la información del texto</i>	A: “Primero vamos a leer el origen de internet y, y después el nacimiento de la web ¿no?, es lo que está en negrita”. A: “Hemos leído quién inventó el internet que fue mucha gente y cómo lo crearon”.
<i>Retener de manera literal la información del texto</i>	A: “Internet fue creado por militares del ejército de EEUU y por los hippies”. A: “Los cables submarinos, esos cables, transportan los correos electrónicos que enviamos”.

*Nota.* Elaboración propia.

Además, se evidenció que, en la mayoría de las ocasiones, estas intervenciones asociadas a habilidades básicas iban acompañadas de otras que requerían una mayor abstracción, pasando de una comprensión inicial a un nivel superior, el *inferencial*.

De hecho, la mayoría de las intervenciones del alumnado durante la secuencia didáctica corresponden a este nivel. Es así como se pudo constatar una alta aparición de operaciones lógicas del pensamiento, que constituyen habilidades cognitivas complejas propias de una comprensión lectora interpretativa fruto de la interacción entre el lector y el texto –*vid.* Tabla 4–.

**Tabla 4**

*Estrategias de pensamiento crítico relacionadas con el nivel inferencial*

<b>Estrategias de pensamiento crítico</b>	<b>Ejemplos</b>
<i>Comparar o contrastar la información del texto según sus rasgos comunes y diferenciadores</i>	A: "El papel está relacionado con los libros porque los libros están hechos de papel, pero las vacunas no". A: "La imprenta sí tiene relación con los libros porque allí es donde se hacen los libros y las cosas de papel".
<i>Categorizar o clasificar la información en función de una característica o criterio determinado</i>	A: "A ver lo de que los estantes de los supermercados estarían vacíos si no hubiese internet tiene que ser una utilidad". A: "El nombre del inventor es hippie, militar e ingeniero".
<i>Describir objetos, fenómenos, personas o situaciones que aparecen en el texto y en la ilustración</i>	A: "Eso es un mapa del mundo que en medio está donde nosotros vivimos y las rayas negras esas son los cables que llevan los mensajes que yo envío a mi amigo". A: "Eso es un cable de internet que tiene muchos cables dentro y va por debajo del agua".
<i>Inferir a partir de los conocimientos previos</i>	A: "Los inventos que yo conozco son las motos, la <i>Play</i> y la <i>Nintendo Swicht</i> ". A: "Mi madre dice y yo lo vi un día que en el correo electrónico hay muchos mensajes de la gente porque nos quieren decir algo". A: "La universidad es donde va mi hermano, donde estudian las personas grandes".
<i>Explicar con sus palabras el significado del texto y de las ilustraciones</i>	A: "[...] el dibujo que aparece al final, el del cable, la información llega por la punta y esa parte más finita y esa parte está recubierta de muchas capas para que no se moje". A: "Los hippies son unas personas que se visten con flores, con muchos colores y siempre dicen lo de la paz".
<i>Interpretar, predecir o formular hipótesis a través del texto y de la ilustración</i>	A: "este libro que se llama un mundo por descubrir va de dinosaurios". A: "Yo creo que ahora nos va a contar el libro que en internet podemos mandar caritas". A: "Dice que internet es muy antiguo, pero yo no me lo creo porque es súper nuevo".
<i>Resumir las ideas principales del texto</i>	A: "primero vimos que los hippies habían creado internet, después lo de la carita sonriente y que sirve para muchas cosas". A: Vimos antes todas las cosas de internet, el cómo se creó y eso, y ahora hemos visto lo de los cables".
<i>Resolver problemas de comprensión</i>	A: "¿Qué es un hippie? Podemos buscarlo en internet como hemos hecho antes ¿no?". A: "eso no se parece a un cable ¡mira el cable de la pizarra! ¿Lo cortamos para ver cómo es por adentro?".
<i>Preguntar aspectos de interés</i>	A: "¿Por qué los pescados del mar no muerden los cables?". A: "¿Por qué los cables no se estropean debajo del agua?". A: "¿Cómo se encuentra en internet el amor verdadero?".

*Nota.* Elaboración propia.



En menor medida, se activaron las habilidades cognitivas complejas asociadas al *nivel de lectura crítica* que, dada la edad del alumnado, se trata de argumentos y juicios más cercanos a la fantasía que a la realidad, de rechazo y aceptación en función del sistema de valores del lector más que en función de su bagaje formativo –*vid.* Tabla 5–

**Tabla 5**

*Estrategias de pensamiento crítico relacionadas con el nivel crítico*

<b>Estrategias de pensamiento crítico</b>	<b>Ejemplos</b>
<b>Debatir o argumentar</b> defendiendo una posición o una idea	A: “Yo no estoy a favor de la guerra, eso es muy malo para todos porque la gente se muere”. A: “No se puede vivir sin internet, porque sirve para un montón de cosas como hemos leído, para comer, para hablar con mi familia, para enamorarme”.
<b>Evaluar, juzgar o criticar</b> el contenido del texto y de las ilustraciones	A: “El cable no está bien dibujado porque parece una tarta de cumpleaños, tiene hasta velas”. A: Los cables son malos para el mundo porque los peces lo muerden y se mueren y nos quedamos sin comer”. A: “Internet es bueno porque podemos aprender muchas cosas. Mi madre me ayuda a hacer la tarea y me pone vídeos de <i>YouTube</i> con un hombre que sale y... me lo explica y entonces si no hay internet yo no traigo la tarea y me riñen”.

*Nota.* Elaboración propia.

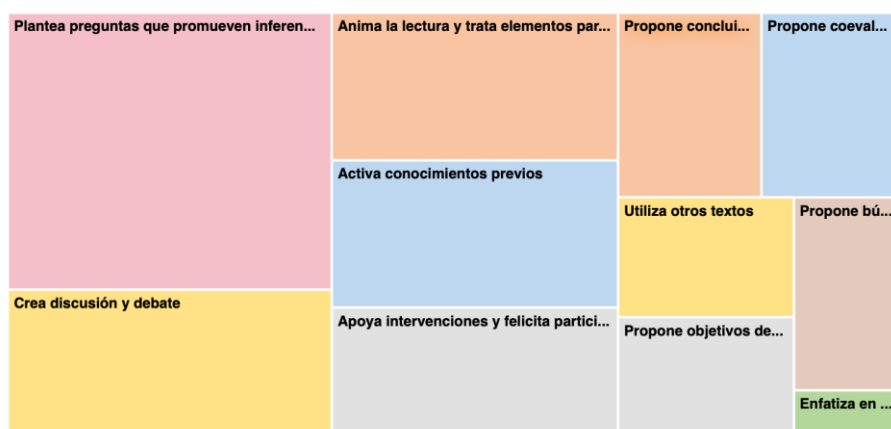
Estos resultados reflejan que la lectura del LINF ha favorecido que el alumnado trascienda de la información literal expuesta en el texto y las ilustraciones, ampliándola y enriqueciéndola mediante sus propios juicios y reflexiones, profundizando en el nivel inferencial y avanzando hacia el nivel crítico.

*OE2. Analizar las estrategias didácticas aplicadas por los mediadores durante la secuencia didáctica basada en la lectura del LINF.*

Este objetivo explica las estrategias didácticas de lectura compartida que los mediadores aplicaron, pudiendo constatar que guardan una estrecha relación con las habilidades de pensamiento crítico manifestadas por el alumnado. Una visión general de estas estrategias se presenta en la figura 3 mediante un mapa jerárquico que indica su frecuencia de aparición.

### Figura 3

#### Mapa jerárquico. Estrategias didácticas aplicadas por los mediadores de lectura



Nota. Elaboración propia.

Los valores más altos se dirigen a la realización de preguntas para generar conversaciones con el alumnado sobre la información leída a partir de diferentes inferencias y a la creación de situaciones de discusión y debate para propiciar la emisión de juicios. Además, se detecta que los mediadores otorgan mucha importancia a otras estrategias, como animar la lectura mediante la presentación del libro a través de sus paratextos, propiciar en el alumnado momentos de lectura auténtica que permitan activar sus conocimientos previos y apoyar las intervenciones y felicitarlas.

No obstante, se evidencia que el docente y el investigador ayudaron a gestionar las intervenciones del alumnado siguiendo las estrategias de las diferentes fases de lectura desde un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua adoptando el rol de acompañantes en el proceso de lectura.

*Antes de la lectura* se aprecia el esfuerzo de los mediadores para generar motivación, condición *sine qua non* para desarrollar el pensamiento crítico. De hecho, las estrategias aplicadas –*vid.* Tabla 6– han contribuido a que el alumnado adopte, desde el inicio de la secuencia didáctica, el rol de lector activo y una actitud reflexiva.

### Tabla 6

#### Estrategias didácticas aplicadas por los mediadores antes de la lectura

Estrategias didácticas	Ejemplos
Presenta el libro y trata los <i>elementos paratextuales</i> para <i>animar su lectura</i>	D: “Ya tenemos algunas pistas, hemos leído el título y hemos visto la cantidad de ilustraciones que aparecen en la portada ¡me muero de ganas por leerlo!, ¿vosotros también?”. I: “Vamos a hacer un juego, vamos a apuntar en la pizarra los inventos que os gustarían descubrir y luego vamos a leer el índice para ver si están y podemos leerlos”.

Estrategias didácticas	Ejemplos
Enfatiza en el <i>tipo de texto</i> que se va a leer	I: “¿Será un cuento o será una enciclopedia, un diccionario?, ¿qué pensáis?”.
Ayuda a que el alumnado active sus <i>conocimientos previos</i>	D: “¿Alguien ha leído alguna vez un libro parecido a este?”. I: “De los dibujos que aparecen en la portada ¿qué objetos conocéis? ¿habéis utilizado alguna vez alguno?”.
Propone crear <i>objetivos de lectura</i>	I: “¿Para qué nos puede servir este libro?”.

*Nota.* Elaboración propia.

El rol activo que los mediadores consiguieron promover en el alumnado se hizo aún más notable con las estrategias aplicadas *durante la lectura* –*vid.* Tabla 7–. En este momento, sus esfuerzos se dirigieron a establecer preguntas orientadas a promover diferentes tipos de inferencias como hipótesis y predicciones, exponer razones, proyectar opiniones y brindar alternativas, actuando como facilitadoras para ampliar el significado del texto y, en consecuencia, activar habilidades de pensamiento crítico de orden superior. También fueron relevantes las estrategias asociadas a la organización de la información, que llevaron al alumnado a separar, clasificar y descomponer la totalidad del texto en las partes que lo constituyen según los criterios propuestos por los mediadores, así como la lectura de otros textos para ampliar la información y evaluar su confiabilidad.

**Tabla 7**

*Estrategias didácticas aplicadas por los mediadores durante la lectura*

Estrategias didácticas	Ejemplos
Plantea <i>preguntas que promueven diferentes tipos de inferencias</i> (hipótesis, predicciones...).	D: “Quién creéis que inventó internet? ¿Lo sabéis? ¿Una persona? ¿Un robot?”. I: “¿Por qué pensáis que los hippies no han podido inventar internet?”. D: “¿Qué creéis que ocurriría si un pez muerde uno de los cables submarinos que nos dan internet?”.
Propone tareas de <i>búsqueda, selección y organización</i> de la información	I: “Ahora tenéis que leer de nuevo muy bien la información y localizar quién fue el inventor y dónde se creó internet”. D: “De lo que acabamos de leer sobre los cables submarinos ¿qué creéis que es lo más importante?”.
Utiliza <i>otros textos</i> para descubrir significados y ampliar la información	I: “Chicos ¿os parece bien que busquemos cómo era internet en Google? ¿Cómo era en 1989 para ver la diferencia?”. I: “En internet hemos leído que la persona que lo inventó fue Tim Berners-Lee, ¿es eso cierto? ¿En el libro nos cuentan lo mismo?”.

*Nota.* Elaboración propia.

*Después de la lectura*, los mediadores, a través de las estrategias didácticas aplicadas –*vid.* Tabla 8– propiciaron el control de la comprensión y generaron una lectura entre líneas impulsando al alumnado a construir nuevos significados desde la expresión de sus puntos de vista, la creación de opiniones argumentadas y la emisión de juicios críticos. Se evidenció que, a partir de las intervenciones de los docentes, el alumnado activó las habilidades de pensamiento crítico concernientes al máximo nivel: el crítico.

**Tabla 8**

*Estrategias didácticas aplicadas por los mediadores después de la lectura*

<b>Estrategias didácticas</b>	<b>Ejemplos</b>
Propone concluir, recapitular y resumir información leída	I: “[...] entonces hemos visto un montón de cosas sobre internet ¿no?, ¿quién me ayuda a hacer un pequeño resumen?”. I: “Ahora que hemos terminado de leer ¿para vosotros qué ha sido lo que más ha llamado vuestra atención?”.
Crea discusión y debate	I: “¿Por qué no estáis de acuerdo con que internet nos ayuda a encontrar el amor verdadero?”. I: “¿Pensáis que internet es bueno o malo? [...] Ahora, ¿por qué pensáis que internet es bueno?”. D: “¿Cómo sería la vida sin internet? [...] ¿Por qué pensáis que sería más aburrida?”.
Promueve estrategias de coevaluación	I: “Entonces, ¿qué os ha parecido la lectura? ¿Qué es os ha gustado más? ¿Sabías todo esto sobre internet?”. D: “¿Creéis que lo que hemos descubierto hoy nos ha ayudado a conocer la relación entre internet y los libros?”.

*Nota.* Elaboración propia.

Sin embargo, se constata que la elevada frecuencia con la que los mediadores realizan intervenciones dirigidas a apoyar el discurso del alumnado, unida a las felicitaciones por su participación, constituye una garantía para asegurar un avance en el desarrollo del pensamiento crítico.

## ***Discusiones y conclusión***

Los resultados aportados nos conducen a afirmar la validez de implementar el LINF para promover el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado de EP y, en consecuencia, contribuir a los constantes desafíos comunicativos que emergen del nuevo ecosistema digital en el que se desenvuelve el alumnado (Tabernero et al., 2022).

Por una parte, hemos constatado en las intervenciones del alumnado muchas de las características que definen a un lector competente para las que se requiere desarrollar habilidades cognitivas asociadas al pensamiento crítico: crear significados, realizar interpretaciones, emitir hipótesis y organizar la información (Puente et al., 2019). Esto indica que el alumnado ha mantenido una relación activa con el texto y, más allá de permanecer en el nivel de comprensión literal, se situó en el nivel inferencial con una

indudable tendencia de aproximación al nivel crítico. Así, estos resultados concuerdan con otros estudios que, al evaluar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de EP, localizan los valores más bajos en el nivel crítico (Lastre et al., 2018; Rojas & Cruzada, 2016). Sin embargo, consideramos que, si bien desde una mirada adulta, las intervenciones realizadas por el alumnado al debatir, argumentar, evaluar, juzgar o criticar, puede parecer que no guardan relación con este nivel de comprensión, poseen un valor significativo para tomar posturas frente a lo implícito del texto y evaluar lo leído (Doll & Parra, 2021).

Por otra parte, creemos que la variedad de habilidades cognitivas, tanto básicas como complejas, puesta en juego por parte del alumnado no se han movilizado *per se*, sino que ha sido propiciada por la adecuada tarea de dinamización que docente e investigador llevaron a cabo. Estos hallazgos coinciden con otras investigaciones centradas en el LINF (Calvo et al., 2021; Sanjuán et al., 2022). Además, la mayoría de las estrategias didácticas aplicadas para promover el pensamiento crítico coinciden con las analizadas en investigaciones precedentes, que, si bien no sitúan el foco en la lectura no ficcional, sí demuestran una mejora del pensamiento crítico (Bori, 2022; Cañas et al., 2022).

Por tanto, con este estudio mostramos un modelo de lectura sustentado por el LINF, cuyos planteamientos didácticos apuestan por un enfoque interdisciplinar (Romero-Oliva, Trigo et al., 2021) y subrayan la importancia de trabajar las habilidades del pensamiento crítico utilizando el LINF (Tabernero, 2022), enfatizando en la necesidad de incorporar la pedagogía de la creatividad y el pensamiento crítico tanto en áreas lingüísticas como no lingüísticas (Cangalaya, 2020) y aportando directrices claras para que tanto los docentes en ejercicio como los futuros docentes puedan ejercer una mediación lectora a la altura de las exigencias que demanda la actual sociedad de la información (Neira & Martín-Macho, 2020). Unido a ello, hallamos en nuestro trabajo una alternativa plausible que se suma a las expuestas en otras investigaciones (Callohuanca, 2021; Tapia & Castañeda, 2022) que, tras una revisión sistemática, demandan otras formas de abordar la educación ante un mundo que se encuentra en constante cambio y en el que el desarrollo del pensamiento crítico se sitúa como la base hacia el éxito académico y personal.

Sin embargo, aun contando con suficientes evidencias para proponer nuevos modelos de enseñanza sustentados en una perspectiva crítica, son pocos los avances que se realizan en el contexto escolar al predominar una cultura profesional arcaica que sitúa al libro de texto como principal material didáctico (Fernández & Caballero, 2017). Así, consideramos que experiencias formativas como la desarrollada en esta investigación, donde el PLC ha funcionado como elemento unificador, suponen el punto de partida para mejorar la competencia lectora de los estudiantes y, por ende, su pensamiento crítico. Conscientes de que no todos los centros educativos tienen las mismas oportunidades de acceder a este programa de innovación y pudiendo constituir esta casuística una limitación de nuestro estudio, realizamos los beneficios obtenidos y sumamos evidencias a las investigaciones realizadas por Trujillo y Rubio (2014) y Trigo et al. (2021) sobre los efectos positivos que promueve en los estudiantes, al situarse como beneficiarios de las acciones acordadas, y en los docentes, al convertirse en promotores del cambio desde la experimentación de una

enseñanza renovada para tratar los contenidos curriculares desde la significatividad y funcionalidad que requieren los procesos de enseñanza y aprendizaje en la actualidad.

Las posibilidades de realizar una investigación en el marco del PLC nos ha permitido superar la inclinación dicotómica que separa universidad y escuela y crear un tercer espacio educativo como escenario para la formación del profesorado del que obtenemos claras evidencias para avanzar, mediante la formación inicial y permanente, hacia la figura de un docente que se encuentra preparado para enseñar a su alumnado a afrontar los desafíos cognitivos y deontológicos a los que debe hacer frente (Bernal, 2016; Romero-Oliva, 2022).

Como prospectiva, estimamos importante continuar investigando cómo el alumnado avanza en el desarrollo del pensamiento crítico potenciando las diferentes destrezas comunicativas a través de los LINF desde un estudio longitudinal que nos permita contrastar los resultados obtenidos en diferentes cursos escolares incidiendo en las creencias y opiniones de los participantes para seguir difundiendo la experiencia y conseguir que estos resultados se materialicen en otros centros educativos. Solo así podremos afrontar el gran reto de formar lectores con pensamiento crítico capaces de “emitir juicios de valor o establecer relaciones significativas entre lo que leen y la realidad del mundo” (Castillo & Pérez, 2016, p. 171).

### ***Agradecimientos***

El presente trabajo ha sido posible gracias al proyecto I+D+i PID2021-1263920B-I00 “Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural”.

### ***Conflicto de intereses***

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

### ***Contribuciones de los autores***

Conceptualización, E.T.I., E.S.A., R.S.P. y M.F.R.O.; metodología, E.T.I., E.S.A., R.S.P. y M.F.R.O.; validación, E.T.I. y M.F.R.O.; análisis formal, E.S.A. y R.S.P.; investigación, E.T.I., E.S.A., R.S.P. y M.F.R.O.; análisis de datos, E.S.A. y R.S.P.; redacción del borrador original, E.T.I., E.S.A. y R.S.P.; redacción, revisión y edición, E.T.I., E.S.A., R.S.P. y M.F.R.O.; adquisición de financiación, E.T.I. y M.F.R.O.

### ***Referencias***

- Abreu, Y., Barrera, A. D., Worosz, T. y Vichot, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive. Revista de Educación*, 16(4), 610-623. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962018000400610&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962018000400610&lng=es&tlng=es).
- Aguilar, F. R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos*, 46(3), 213-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>



- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Aragón, L., Sánchez, S. y García, V. (2021). Sostener el discurso científico en aulas de 4 y 5 años: análisis de las intervenciones de docentes y alumnado y del conocimiento emergente en torno al huerto ecológico escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 135-153. <https://doi.org/10.35362/rie8714606>
- Baró, M. (2022). Los libros informativos, imprescindibles en la biblioteca escolar. *Métodos de Información*, 13(24), 67-90. <https://dx.doi.org/10.5557/IIMEI13-N24-067090>
- Bernal, A. (2016). Cambio cultural en el contexto de la teoría del tercer espacio. En I. Carrillo Flores (Ed.), *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 290-295). Servei de Publicacions de la UVic-UCC.
- Bori, P. (2022). Estimular la conciencia crítica en el aula de español como lengua extranjera: una investigación acción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 34, 71-81. <http://dx.doi.org/10.5209/dill.81349>
- Callohuanca, W. (2021). Importancia de la lectura crítico-reflexiva para promover el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica: Array. *Maestro y Sociedad*, 18(1), 326-334.
- Calvo, V., Del Moral, C. y Senís, J. (2021). Vidas en verso: los libros de no ficción biográficos como herramienta para una educación integral e intercultural. *Lenguaje y Textos*, (54), 55-65. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.1576>
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.
- Cangalaya, L. M. (2020) Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Revista Scielo*, 12(1), 141-153. <http://dx.doi.org/10.21142/des-1201-2020-0009>
- Cañas, M., Pinedo, R. y Palacios, A. (2022). Prácticas de aula para promover el pensamiento crítico. El uso de los medios digitales. *Revista de Educación*, 398, 193-217. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-557>
- Cassany, D. (2022). Ser crítico: enfoques y reflexiones. En G. Gil y P. Morán (Coords.). *Primer encuentro internacional de cátedras extraordinarias. Miradas y prácticas descolonizadoras* (pp. 17-27). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2014). *Enseñar lengua*. Graó.
- Castillo, F. y Pérez, N. C. (2016). Reflexiones sobre lectura crítica como una necesidad más allá del ambiente escolar. *Educación y Ciencia*, 20, 169-188.
- Cervone, D. y Pervin, L. (2008). *Personalidad. Teoría e investigación*. El manual moderno.
- Colón, M. J. (2021). Notas para la lectura de álbumes sin palabras. Discurso no ficcional y viaje migratorio. *Hachetetepe*, 23, 1-15. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2021.i23.2201>
- Cuebas, F. A. y Moreno, M. Á. (2021). Validación de un instrumento para evaluar metodología de enseñanza de la lengua en docentes de educación secundaria. *UNACIENCIA. Revista de Estudios e Investigaciones*, 14(27), 35-49. <https://doi.org/10.35997/unaciencia.v14i27.635>
- Dávila, D. y Elovich, S. (2022). Evaluating the Narrative Authenticity of Informational Nonfiction for Children. *The reading teacher*, 75(4), 505-511. <https://doi.org/10.1002/trtr.2078>

- Doll, I. y Parra, C. (2021). Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica. *Nueva revista del Pacífico*, 75, 158-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000200158>
- Fajkisová, D. (2022). INSERT como método de comprensión lectora de textos de divulgación científica. *Lenguaje y Textos*, 55, 13-25. <https://doi.org/10.4995/lyt.2022.17805>
- Fernández, M. P. y Caballero, P. Á. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.229641>
- Francés, F., Alaminos, A., Penalva-Verdú, C. y Santacreu, O. (2015). *La investigación participativa. Métodos y técnicas*. PYDLOS Ediciones.
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.
- Goga, N., Iversen, S. H. y Teigland, A. (2021). (Eds.). *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks. Theoretical and Analytical Approaches*. Scandinavian University Press.
- González-Ramírez, C., Gladic, J. y Contador, N. (2022). Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura: acercamiento a sus procesos y actividades. *Tejuelo*, 36, 41-68. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.41>
- Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Atualidades Pedagógicas*, 53, 95-107. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1100&context=ap>
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II* (pp. 38-78). Gedisa.
- Hernández, F. y Sancho, J. (2019) Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 68-87, <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11510>
- Herrera, D., Ríos, D., Díaz, C. y Salas, F. (2022). Elaboración y validación de cuestionario sobre la enseñanza y aprendizaje en educación remota. *Educação e Pesquisa*, 48, e256217, 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248256217esp>
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica, *Educación*, 30, 15-15. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.311>
- Lartitegui, A. G. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Pantalia.
- Lastre, K. S., Chimá, F. J. y Padilla, A. R. (2018). Efectos de la lectura en voz alta en la comprensión lectora de estudiantes de primaria. *Encuentros*, 16(1), 11-22. <https://doi.org/10.15665/v16i01.945>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *TIMSS 2019. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español*. Secretaría de Estado de Educación.
- Neira, M. R. y Martín-Macho, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como

- recurso para el aula. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 224-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>
- O'Reilly, C., Devitt, A. y Nóirín, H. (2022). Critical thinking in the preschool classroom – A systematic literature review. *Thinking skills and creativity*, 46, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101110>
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. y Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Morata.
- Puente, A., Mendoza, M., Calderón, J. F. y Zúñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos*, 18(1), 21-30. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2019.18.1.1781>
- Rojas, M. R. y Cruzada, A. C. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de educación*, 7(9), 337-356.
- Romero-Oliva, M. F. (2022). *Identidades docentes y formación de profesorado en Didáctica de la Lengua y Literatura*. Peter Lang.
- Romero-Oliva, M. F., Trigo, E. y Heredia, H. (2021). Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: análisis desde la voz de futuros docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(3), 1695-1717. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15306>
- Romero-Oliva, M. F., Heredia, H., Trigo, E. y Romero-Claudio, C. (2021). Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. *Tejuelo*, 34, 143-170. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.143>
- Ruth, S. (2009). What teachers need to know about the “new” nonfiction. *The Reading Teacher*, 63(4), 260-267. <http://www.jstor.org/stable/30249376>
- Saiz, R. y Sánchez-Arjona, E. (2021). O livro de não ficção da voz do professor. *Ensino em Perspectivas*, 2(3), 1-12. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6689>
- Sampériz, M., Hernández, L. y Manrique, N. (2020). La relación entre texto e ilustración en la comprensión del libro de no ficción. Análisis de la obra “El profesor Astro Cat y las fronteras del espacio”, en A. Díez y R. Gutiérrez (Coords.). *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 475-491). Octaedro.
- Sampériz, M., Tabernero, R., Colón, M. J. y Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos Del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 124, 73-90. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>
- Sánchez-Carlessi, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. Segunda parte. *Horizonte de la ciencia*, 3(5), 31-38. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/192>
- Sanjuán, M., Manrique, N. y Tabernero, R. (2022). Instruir deleitando con libros ilustrados de no ficción, en A. Asián y M. V. López-Pérez (Coords.). *Multimodalidad y didáctica de las literaturas* (pp. 131-153). Graó.
- Santos-Díaz, I. C. (2017). Desarrollo curricular y recursos educativos en las bibliotecas escolares. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 36-54. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.196>
- Shimek, C. (2019). Sites of Synergy: strategies for readers navigating nonfiction picture books. *The Reading Teacher*, 72(4), 519-522. <https://doi.org/10.1002/trtr.1754>

- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Tabernero, R. (2022). Formar lectores en la sociedad digital: algunos retos y otros desafíos, en A. Asián y M. V. López-Pérez (Coords.). *Multimodalidad y didáctica de las literaturas* (pp. 29-49). Graó.
- Tabernero, R., Colón, M. J., Sampériz, M. y Campos, I. O. (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. *El Profesional de la Información*, 31(2), 1-17. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>
- Tapia, M. y Castañeda, E. (2021). Percepción futurista sobre pensamiento crítico en la nueva era. *Revista Innova Educación*, 4(2), 45-61. <https://doi.org/10.35622/i.rie.2022.02.003>
- Trigo, E., Heredia, H. y Romero Oliva, M. F. (2021). El Proyecto Lingüístico de Centro en la formación de docentes: desarrollar la lectura en áreas no lingüísticas. *HOLOS*, 2(37), 1-20. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.12096>
- Trujillo, F. y Rubio, R. (2014). El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: propuesta de análisis de casos. *Lenguaje y Textos*, 39, 29-37.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Vaughn, M., Sotirovska, V., Darragh, J. J. y Elhess, M. (2022). Examining Agency in Children's Nonfiction Picture Books. *Children's Literature in Education*, 53, 33-51. <https://doi.org/10.1007/s10583-021-09435-y>
- Vega, C. A., Castro, A. Z., Erazo, J. C. y García, D. G. (2020). Retos de docentes en la enseñanza de Lengua y Literatura en tiempos de pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(5), 200-231. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i5.1040>
- Von Gillern, S., Gleason, B. y Hutchison, A. (2022). Digital Citizenship, Media Literacy, and the ACTS Framework. *The reading teacher*, 76(2), 145-158. <https://doi.org/10.1002/trtr.2120>
- Young, T. A., Moss, B., & Cornwell, L. (2007). The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(3), 1-18.
- Zárete, A. (2019). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Signos*, 52(99), 181-206. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000100181>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24.2), 123-149.

## Relación entre creatividad y comprensión: hacia un nuevo modelo de educación lectora para la formación del profesorado

María Isabel DE VICENTE-YAGÜE JARA  
Olivia LÓPEZ MARTÍNEZ  
Antonio José LORCA GARRIDO  
Raúl GUTIÉRREZ-FRESNEDA

### Datos de contacto:

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara  
Universidad de Murcia  
[isabelvyague@um.es](mailto:isabelvyague@um.es)

Olivia López Martínez  
Universidad de Murcia  
[olivia@um.es](mailto:olivia@um.es)

Antonio José Lorca Garrido  
Universidad de Murcia  
[antoniojose.lorca1@um.es](mailto:antoniojose.lorca1@um.es)

Raúl Gutiérrez-Fresneda  
Universidad de Alicante  
[raul.gutierrez@ua.es](mailto:raul.gutierrez@ua.es)

Recibido: 28/09/2022  
Aceptado: 25/11/2022

### RESUMEN

El objetivo general del estudio se dirige a analizar si la creatividad puede vincularse con el proceso lector del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, con el fin de descubrir un nuevo modelo de educación lectora de aplicación en el ámbito de la formación del profesorado. Se trata de una investigación de corte cuantitativo no experimental o *ex post-facto*, de tipo descriptivo y correlacional. El estudio ha contado con 154 estudiantes de 1.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria y se han empleado dos instrumentos para la recogida de datos: la batería para la Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato – Revisada, PROLEC-SE-R (Ramos et al., 2016) y la prueba de Inteligencia Creativa CREA (Corbalán et al., 2003). Los resultados más destacados ponen de manifiesto que la creatividad presenta una correlación significativa de manera positiva con cinco de las seis dimensiones lectoras (selección léxica, categorización semántica, estructuras gramaticales, juicios de gramaticalidad y comprensión expositiva), así como con el índice general de lectura, lo que permite considerar la creatividad en calidad de componente del proceso lector. Además, no existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de creatividad y comprensión lectora en función del género, mientras que sí se observan con respecto al nivel educativo. Finalmente, se concluye afirmando que es preciso avanzar en la descripción de un perfil lector que permita identificar los factores que inciden en el desarrollo de la comprensión de textos, con el fin de transferir dichos resultados a la práctica educativa y la formación del profesorado.

**PALABRAS CLAVE:** creatividad verbal; comprensión lectora; Educación Secundaria Obligatoria; formación de profesores; batería PROLEC-SE-R; test CREA.

## ***The relationship between creativity and reading competence: towards a new model of reading education for teacher education***

### **ABSTRACT**

The main aim of this study is to analyse whether creativity can be linked to the reading process of secondary education students, in order to discover a new model of reading education that can be applied in the field of teacher training. The research was carried out using a quantitative, non-experimental, correlational, descriptive methodological design. The sample consisted of 154 students attending 1st and 4th years of Secondary Education, who were administered the battery for the Evaluation of Reading Processes in Secondary and Baccalaureate - Revised, PROLEC-SE-R (Ramos et al., 2016) and the CREA Creative Intelligence test (Corbalán et al., 2003). The most remarkable results show that creativity is significantly positively correlated with five of the six reading dimensions (lexical selection, semantic categorisation, grammatical structures, grammaticality judgements and expository comprehension), as well as with the general reading index, which allows us to consider creativity as a component of the reading process. Moreover, there are no statistically significant differences in the levels of creativity and reading comprehension according to gender, while there are significant differences with respect to educational level. Finally, we conclude by stating that it is necessary to advance in the description of a reading profile that allows us to identify the factors that influence the development of text comprehension, in order to transfer these results to educational practice and teacher training.

**KEYWORDS:** verbal creativity; reading competence; secondary education; teacher education; PROLEC-SE-R; CREA.

### ***Introducción***

El presente estudio se enmarca en el proyecto de I+D+i denominado “Creatividad verbal como dominio: diseño, validación y aplicación de una prueba fundamentada en la comprensión de textos” (PID2020-113731GB-I00), concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación, cuyo propósito se dirige a diseñar, validar y aplicar una prueba de creatividad verbal fundamentada en la comprensión lectora, en conexión con el concepto de intertexto lector, para evaluar el producto creativo en este dominio específico. En el marco de dicho proyecto, ha sido necesario estudiar en un primer momento la relación existente entre la variable de la creatividad con la comprensión lectora. Se pretende conocer si, en el perfil del lector competente, la creatividad es un rasgo definitorio o propio que pueda influir en los procesos cognitivos de comprensión e interpretación de un texto, lo que conllevaría una necesaria respuesta educativa tanto en el contexto escolar como en la formación del profesorado.



La creatividad es un constructo de difícil definición que ha ido ganándose un puesto en el seno de las sociedades actuales y que debe ser considerada en la formación del profesorado. El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2008) ya declararon que el año 2009 sería el “Año Europeo de la Creatividad y la Innovación” en la Decisión nº 1350/2008/CE, al sostener que Europa debía reforzar sus capacidades de creatividad e innovación por razones sociales y económicas, con el fin de hacer frente al desarrollo de la sociedad. Por otra parte, el pensamiento creativo ha sido incluido recientemente como una nueva competencia evaluable en PISA (Programme for International Student Assessment), por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019). Además, entre las finalidades de la educación, según se recoge en el mismo preámbulo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOMLOE), se encuentra potenciar el desarrollo de la creatividad.

En un sentido general, la creatividad se concibe como una facultad que permite al individuo sobrevivir y progresar en la sociedad cambiante y acelerada (Marina & Marina, 2013), debido a su interés por explorar, inventar, conocer, cambiar e innovar. Cualquier persona es creativa, aunque no todas lo son en la misma medida, ya que la creatividad puede ser desarrollada en distintos grados (López & Martín, 2010). Así, la creatividad es una de las principales capacidades que todo individuo posee y un pilar básico del desarrollo del mismo, por lo que debe ser estimulada en diferentes ámbitos (Abraham et al., 2014; Carmenates-Barrio & Tarrío-Mesa, 2019; Elisondo & Donolo, 2011; Espinosa, 2005; Harris, 2004; Lorca et al., 2021; Pérez, 2018; Sternberg, 2007; Soisa, 2015; Suárez et al., 2021). Además, la creatividad no se caracteriza simplemente por producir ideas novedosas, sino logros que funcionen para su propósito.

Por otra parte, interesa destacar que en el contexto internacional de la evaluación de la competencia lectora, tanto en la definición de la competencia ofrecida en el marco conceptual de PIRLS -Progress in International Reading Literacy Study- (Mullis & Martin, 2019), como en el de PISA -Programme for International Student Assessment- (OCDE, 2018), se conecta la tarea de comprender el texto con las ideas de construir significado, desarrollar el potencial personal, el uso y el compromiso con los textos, que son ideas vinculadas al desarrollo del ejercicio de la creatividad en el terreno específico verbal.

La creatividad verbal favorece anticipar y entender los matices de un texto, aplicar el conocimiento adquirido a la realidad e, incluso, crear significado de manera conjunta con el texto ya escrito por un autor. En el proceso de comprensión lectora, el lector no solo comprende, sino que elabora un significado a partir de su interacción personal con el texto (Anderson & Pearson, 1984). En este sentido, ya las teorías surgidas en el marco literario de la estética de la recepción afirmaban que el texto está incompleto hasta el momento en el que el lector lleva a cabo la lectura y desarrolla una construcción global (Bajtín, 1981; Barthes, 1968; Eco, 1987, 1992; Ingarden, 1983; Iser, 1987; Jauss, 1986; Kristeva, 1969).

El concepto de intertexto lector acuñado por Mendoza (2001) es de gran relevancia en el proceso creativo de dominio verbal. El intertexto lector es “el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector”, según titula Mendoza (2001)

su trabajo, y constituye un concepto que, aunque surgido en la teoría y crítica literaria, el autor explota en el ámbito de la disciplina didáctica para la formación lectora del alumnado, mediante cauces metodológicos que guían la lectura hacia una significativa comprensión literaria. Mendoza pretende la proyección didáctica del proceso de la recepción, intentando salvar las carencias de una metodología anterior que se ha preocupado más por los contenidos conceptuales y ha descuidado los contenidos procedimentales en el dominio de destrezas lectoras, identificación intertextual y metacognición del proceso personal de recepción.

El proceso de comprensión lectora ya ha sido analizado en estudiantes de diversos niveles (Gallego et al., 2019; Medina Jiménez & González di Pierro, 2021; Velarde et al., 2013), así como otros factores que pueden incidir en él (Kieffer et al., 2013; Sesma et al., 2009), pero ha de destacarse en este ámbito que la lectura es producto de un acto creativo, que requiere esfuerzo e ingenio. De hecho, Jiménez (2015) ya incluye la creatividad entre los niveles de la comprensión lectora. Distingue un nivel donde el lector puede convertirse en creador y llegar a ser apreciado por otros lectores. Este nivel creador está relacionado con la personalidad del individuo, que es la que favorece su desarrollo. Jiménez (2015) indica que precisamente el nivel creativo es uno de los puntos clave donde la comprensión cede su protagonismo a la competencia. Por otra parte, resulta significativa de igual modo la consideración de que este nivel creador pueda vincularse a un nivel emocional, también definido por Jiménez (2015), en el que se genera una respuesta emocional, se amplifica la imaginación y se enciende la motivación lectora (Jiménez et al., 2019; Zaldívar, 2020).

En definitiva, el valor de la creatividad en el futuro laboral del alumnado supone un reto permanente para la sociedad actual, dirigido a resaltar, según indica el marco conceptual del pensamiento creativo de PISA, que “Educating for creative thinking can help young people to adapt to develop the capacities to undertake work that cannot easily be replicated by machines and address increasingly complex local and global challenges with out-of-the-box solutions” (OCDE, 2019, p. 6). En este sentido, construir un puente entre la formación y la creatividad exige una reflexión en la acción por medio de un enfoque multidisciplinar (Pupiales et al., 2013). En la escuela, es el profesorado el que tiene la responsabilidad de promover la capacidad creativa. Por esta razón, la formación docente tiene que orientarse a fomentar el desarrollo de metodologías creativas en el aula y a sensibilizar sobre la importancia de la misma.

Por todo lo dicho, el objetivo general del estudio se dirige a analizar si la creatividad puede vincularse con el proceso lector del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, con el fin de descubrir un nuevo modelo de educación lectora, basado en el fomento de la creatividad, de aplicación en el ámbito de la formación del profesorado. Dicho objetivo general se articula en una serie de objetivos específicos que permiten determinar los valores, las relaciones y el comportamiento de la creatividad y la comprensión lectora, atendiendo a variables de control para dar respuesta al objetivo principal. Dichos objetivos específicos son los siguientes:

1. Conocer los niveles de creatividad y comprensión lectora del alumnado, así como las categorías en las que se clasifican en función de su nivel de desempeño.

2. Comparar en función del género los niveles de comprensión lectora y creatividad del alumnado.
3. Comprobar si existen diferencias entre 1.º y 4.º de ESO en los niveles de comprensión lectora y creatividad.
4. Estudiar las relaciones entre los niveles de comprensión lectora y creatividad del alumnado.

## Método

### Diseño

Se trata de una investigación de corte cuantitativo no experimental o *ex post-facto*, de tipo descriptivo y correlacional (Coe et al., 2021), en el cual se esperó hallar el grado de relación entre la comprensión lectora y la creatividad. Este tipo de diseño no pretende manipular las variables, sino que busca analizar la manera en la que se presentan y establecer posibles causas (León & Montero, 2015).

### Participantes

El estudio ha contado con 154 estudiantes de 1.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria, distribuidos en un rango de edad entre los 12 y 16 años, según se detalla en la Tabla 1. Los participantes se encuentran matriculados un centro de titularidad pública. El nivel académico de estos se corresponde con el curso en el que se encuentran escolarizados y la mayor parte tiene un nivel socioeconómico medio o medio-bajo.

Se ha seguido un procedimiento de muestreo intencional no probabilístico (Sáez, 2017), por conveniencia, siempre que cumplieran los siguientes criterios de inclusión: estar escolarizados en el nivel que les correspondía por edad y no mostrar ninguna patología o enfermedad diagnosticada que pudiese interferir en los resultados del estudio.

**Tabla 1**

*Participantes del estudio*

Nivel	Género	Número de estudiantes	TOTAL
1.º ESO	Masculino	49	93
	Femenino	44	
4.º ESO	Masculino	30	61
	Femenino	31	
TOTAL			154

## Instrumentos

En el presente estudio se emplean dos instrumentos:

- PROLEC-SE-R. Batería para la Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato – Revisada de Ramos et al. (2016).
- Prueba de Inteligencia Creativa (CREA) de Corbalán et al. (2003).

En primer lugar, el PROLEC-SE-R (Ramos et al., 2016) es una batería de 13 pruebas, que requiere de una aplicación colectiva para las seis primeras pruebas y una aplicación individual para las siete últimas. El ámbito de aplicación se enmarca entre los niveles de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria y 2.º de Bachillerato (alumnado de 12 a 18 años).

El PROLEC-SE-R ofrece información sobre la habilidad lectora en general que es la suma de los siguientes tres procesos básicos de lectura: procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos. Permite detectar posibles dificultades en estos procesos (severa, leve, patrón dudoso) y valorar el nivel de habilidad lectora (bajo, medio y alto) en comparación con alumnado del mismo curso. La información no se basa en puntuaciones numéricas, sino en la combinación de los resultados de las pruebas.

Por otra parte, el PROLEC-SE-R puede desarrollarse según dos modalidades: batería completa (13 pruebas) y versión *screening* (6 pruebas). En dicho estudio se emplea la versión *screening*, de aplicación colectiva durante 45 minutos aproximadamente, que presenta las siguientes seis pruebas (dos de cada uno de los tres procesos de lectura mencionados):

- Selección léxica (4 minutos). La prueba consiste en marcar si las palabras que se muestran son reales (R) o inventadas (I). Se muestran 50 palabras.
- Categorización semántica (2 minutos). Se persigue una respuesta rápida en la que el individuo debe marcar si cada una de las 90 palabras del listado es un animal (A) o no lo es (N).
- Estructuras gramaticales I (5 minutos). La prueba consiste en elegir, entre varias oraciones, la opción que describe correctamente la imagen dada. La prueba consta de 24 imágenes.
- Juicios de gramaticalidad (2 minutos). La prueba se basa en identificar las oraciones gramaticalmente correctas (C) e incorrectas (I). La prueba se compone de 35 oraciones.
- Comprensión expositiva (5 minutos de lectura y 5 minutos para responder a las preguntas). La prueba consta de un texto (“El ornitorrinco”) y 10 preguntas con cuatro opciones de respuesta. No puede consultarse el texto mientras se responde a las preguntas.
- Comprensión narrativa (sin tiempo). La prueba consta de un texto (“La traición”) y 10 preguntas con cuatro opciones de respuesta. El texto puede consultarse mientras se responde a las preguntas.

La fiabilidad de las pruebas de comprensión lectora fue calculada mediante el Alfa de Cronbach que determinó que la selección léxica ( $\alpha = .85$ ), la categorización semántica ( $\alpha = .96$ ), las estructuras gramaticales I ( $\alpha = .80$ ) y los juicios de

gramaticalidad ( $\alpha = .88$ ) mostraban una alta fiabilidad. Por su parte, la comprensión expositiva ( $\alpha = .56$ ) y la comprensión narrativa ( $\alpha = .57$ ) presentaban una fiabilidad moderada.

En segundo lugar, la prueba de Inteligencia Creativa (CREA) de Corbalán et al. (2003) se centra en la capacidad del individuo para elaborar preguntas a partir de una imagen. De las tres láminas que dispone la prueba (CREA A, CREA B y CREA C) según la edad del individuo al que va dirigida, en el presente estudio se ha empleado la lámina C, que muestra una mesa en restaurante, destinada al alumnado de 12 a 16 años de Educación Secundaria Obligatoria.

Esta prueba únicamente mide la fluidez verbal como indicador de la actividad creativa, ya que en su corrección solo se contempla el número de preguntas diferentes elaboradas por los sujetos en un tiempo determinado (4 minutos). El Alfa de Cronbach indica que el test tiene una fiabilidad de .87.

## **Procedimiento**

En primer lugar, se contactó con el centro educativo para solicitar su participación en el estudio. Tras la misma, tanto la dirección del centro educativo como las familias del alumnado firmaron el consentimiento informado para poder participar en el presente estudio, cumpliendo con las directrices éticas que establece el Comité Ético de la Universidad de Murcia.

El día acordado se administraron las distintas pruebas de forma colectiva y en periodo lectivo. En el mismo día se aplicaron ambas pruebas a los dos grupos. Primeramente, en 1.º de la ESO, los estudiantes realizaron el CREA C en cuatro minutos con una breve explicación previa, con el objetivo de recopilar información relativa a su creatividad. Posteriormente, se administró el PROLEC-SE-R en 45 minutos al que también le precedía una breve explicación, que permite obtener datos sobre la comprensión lectora. De igual forma, este proceso se repitió en 4.º de la ESO.

En todos los instrumentos de recogida de información el alumnado se identificaba con números que fueron acordados previamente para que no aparecieran datos personales y no se les pudiera identificar de ninguna manera, garantizando así su anonimato.

## **Análisis de datos**

Con respecto al análisis de datos, se calcularon los estadísticos descriptivos de las distintas variables. Asimismo, se agruparon los datos por categorías tanto en la creatividad como en las distintas variables de la comprensión lectora. El criterio que se siguió para la agrupación de los datos de la creatividad fue en función de las puntuaciones medias obtenidas y del máximo y el mínimo, según se indica en Corbalán et al. (2003). Por su parte, en las variables de la comprensión lectora se categorizó a los estudiantes a partir del perfil del alumnado proporcionado por la aplicación de corrección del instrumento de Ramos et al. (2016).

A continuación, se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para determinar la pertinencia del uso de pruebas paramétricas. Esta prueba mostró que la

creatividad ( $p < .05$ ), la selección léxica ( $p < .05$ ), la categorización semántica ( $p < .05$ ), las estructuras gramaticales ( $p < .05$ ), los juicios de gramaticalidad ( $p < .05$ ), la comprensión expositiva ( $p < .05$ ), la comprensión narrativa ( $p < .05$ ), el índice léxico ( $p < .05$ ), el índice sintáctico ( $p < .05$ ), el índice semántico ( $p < .05$ ) y el índice general de lectura ( $p < .05$ ) no se distribuían en función de la distribución normal.

Por esta razón, para la comparación en función del género y del nivel educativo se empleó la prueba U de Mann-Whitney. Por último, se llevó a cabo la correlación de Spearman debido a las características de las variables del presente estudio para establecer relaciones entre las mismas. Además, se realizó la prueba chi-cuadrado, con el fin de analizar si existía asociación entre las variables agrupadas.

## **Resultados**

A continuación, se presentan los resultados en función de los objetivos específicos. Con respecto a los análisis estadísticos descriptivos del primer objetivo específico, se arrojaron una serie de resultados que permiten conocer los niveles de las distintas variables en la muestra del presente estudio: selección léxica ( $M = 38.4$ ;  $DT = 7.22$ ), categorización semántica ( $M = 45.38$ ;  $DT = 13.93$ ), estructuras gramaticales I ( $M = 18.36$ ;  $DT = 3.42$ ), juicios de gramaticalidad ( $M = 14.96$ ;  $DT = 5.15$ ), comprensión expositiva ( $M = 7.23$ ;  $DT = 1.88$ ), comprensión narrativa ( $M = 4.38$ ;  $DT = 1.64$ ), índice léxico ( $M = 83.77$ ;  $DT = 17.75$ ), índice sintáctico ( $M = 33.27$ ;  $DT = 7.59$ ), índice semántico ( $M = 11.59$ ;  $DT = 2.78$ ), índice general de lectura ( $M = 128.69$ ;  $DT = 25.01$ ) y creatividad ( $M = 18.24$ ;  $DT = 9.85$ ). Estos resultados indican que la muestra es heterogénea.

Destacan las medias de las pruebas de selección léxica (38,4 sobre un total de 50 ítems), estructuras gramaticales (18,36 sobre un total de 24 ítems) y comprensión expositiva (7,23 sobre un total de 10 ítems), cada una de ellas encasilladas en uno de los procesos básicos de lectura: procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos. Por otra parte, la media del índice general de lectura supera el ecuador de la puntuación total que permite el conjunto de las pruebas (128.69 sobre un total de 219 ítems).

De igual modo, se muestran en la Tabla 2 los niveles de habilidad lectora del alumnado, categorizados en dificultad severa, dificultad leve, habilidad lectora baja, habilidad lectora media y habilidad lectora alta.

**Tabla 2**

*Categorización de los niveles de habilidad lectora del alumnado*

<b>Habilidad lectora</b>	<b>SL</b>	<b>CS</b>	<b>EGI</b>	<b>JG</b>	<b>CE</b>	<b>CN</b>
Dificultad severa	14	7	1	12	9	6
Dificultad leve	34	57	32	34	13	22
Habilidad lectora baja	30	43	42	43	36	43
Habilidad lectora media	65	39	65	62	83	75
Habilidad lectora alta	11	8	14	3	13	8

Se comprueba que el nivel de la mayoría de la muestra de estudio es el correspondiente a la habilidad lectora media en todas las pruebas realizadas, excepto en la categorización semántica donde se observa una posible dificultad severa, seguida de una habilidad lectora baja. Con respecto al nivel de creatividad del alumnado, se han agrupado las puntuaciones menores de 13 en creatividad baja ( $N = 56$ ), entre 13 y 21 en creatividad media ( $N = 49$ ) y mayores de 21 en creatividad alta ( $N = 49$ ).

En cuanto al segundo objetivo específico, con la finalidad de comparar la comprensión lectora y la creatividad en función del género de los participantes, se realizó la prueba U de Mann-Whitney (Tabla 3).

**Tabla 3**

*Comprensión lectora y creatividad en función del género*

Variables	Masculino		Femenino		U	p	Tamaño del efecto
	M (DT)	Rango promedio	M (DT)	Rango promedio			
SL	38.92 (6.89)	77.92	37.96 (7.55)	75.01	2775.5	.683	.033
CS	43.78 (14.64)	72.19	46.82 (13.17)	81.05	2549.5	.215	.100
EG I	18.12 (3.46)	72.03	18.70 (3.40)	80.14	2543	.252	.092
JG	14.67 (5.57)	73.12	15.32 (4.66)	80.06	2622.5	.330	.078
CE	7.07 (1.93)	73.44	7.39 (1.76)	78.66	2652	.457	.060
CN	4.33 (1.78)	74.31	4.45 (1.52)	76.72	2721.5	.729	.027
Léxico	82.78 (18.28)	74.55	84.78 (17.36)	78.55	2734	.575	.045
Sintáctico	32.64 (7.74)	72.26	34.03 (7.47)	79.89	2561	.283	.086
Semántico	11.39 (2.91)	72.89	11.84 (2.58)	78.18	2613.5	.453	.061
Lectura	126.88 (25.32)	72.55	130.65 (24.8)	78.53	2588	.400	.068
Creatividad	16.67 (9.08)	69.82	19.69 (10.43)	83.54	2365	.055	.155

Se observa que las alumnas tienen una puntuación superior a la de los alumnos en todas las variables lectoras, excepto en la selección léxica. Con respecto a la creatividad,



también se observa una mayor media de las alumnas. No obstante, la prueba U muestra que no existen diferencias significativas en función del género del alumnado en la selección léxica ( $Z = -.408, p > .05$ ), la categorización semántica ( $Z = -1.241, p > .05$ ), las estructuras gramaticales I ( $Z = -1.144, p > .05$ ), los juicios de gramaticalidad ( $Z = -.973, p > .05$ ), la comprensión expositiva ( $Z = -.744, p > .05$ ), la comprensión narrativa ( $Z = -.347, p > .05$ ), el índice léxico ( $Z = -.56, p > .05$ ), el índice sintáctico ( $Z = -1.073, p > .05$ ), el índice semántico ( $Z = -.751, p > .05$ ), el índice general de lectura ( $Z = -.842, p > .05$ ) y la creatividad ( $Z = -1.922, p > .05$ ). Así pues, los tamaños del efecto de todas las variables son bajos.

Del mismo modo, para dar respuesta al tercer objetivo específico, que hace referencia a comprobar si existen diferencias entre 1.º y 4.º de ESO en la comprensión lectora y la creatividad, se efectuó la prueba U de Mann-Whitney (Tabla 4).

**Tabla 4**

*Comprensión lectora y creatividad en función del nivel educativo*

Variables	1.º ESO		4.º ESO		U	p	Tamaño del efecto
	M (DT)	Rango promedio	M (DT)	Rango promedio			
SL	36.23 (7.48)	62.77	41.8 (5.23)	99.95	1467	.001	.408
CS	39.35 (10.47)	58.35	54.47 (13.61)	106.69	1056	.001	.530
EG I	17.2 (3.32)	61.54	20.22 (2.69)	100.96	1352.5	.001	.435
JG	13.22 (3.99)	61.3	17.65 (5.5)	102.2	1330	.001	.449
CE	6.88 (1.76)	67.57	7.73 (1.97)	91.22	1938.5	.001	.264
CN	4.36 (1.55)	75.82	4.4 (1.79)	77.55	2697	.809	.020
Léxico	75.44 (13.90)	56.46	96.48 (15.35)	109.58	879.5	.001	.583
Sintáctico	30.31 (6.36)	59.60	37.87 (7.08)	103.98	1171.5	.001	.488
Semántico	11.24 (2.67)	71.06	12.13 (2.89)	84.84	2259.5	.058	.153
Lectura	117.23 (19.28)	56.20	146.27 (22.54)	107.63	892	.001	.568
Creatividad	16.42 (8.16)	70.47	21.05 (11.57)	88.21	2183	.016	.195

Como se muestra en la tabla, el alumnado de 4.º de la ESO tiene un mayor nivel en las variables de la comprensión lectora y en la creatividad que el alumnado de 1.º de la ESO. Asimismo, la prueba U indica que no existen diferencias significativas en la comprensión narrativa ( $Z = -.242, p > .05$ ) y el índice semántico ( $Z = -1.898, p > .05$ ), en los que el tamaño del efecto fue bajo. Por otra parte, las diferencias entre los distintos niveles educativos sí que eran significativas en la selección léxica ( $Z = -5.068, p < .01$ ), la categorización semántica ( $Z = -6.581, p < .01$ ), las estructuras gramaticales I ( $Z = -5.397, p < .01$ ), los juicios de gramaticalidad ( $Z = -5.577, p < .01$ ), la comprensión expositiva ( $Z = -3.276, p < .01$ ), el índice léxico ( $Z = -7.232, p < .01$ ), el índice sintáctico ( $Z = -6.055, p < .01$ ), el índice general de lectura ( $Z = -7.043, p < .01$ ) y la creatividad ( $Z = -2.416, p < .05$ ). Asimismo, la creatividad y la comprensión expositiva presentaban un bajo tamaño del efecto, mientras que el resto de los tamaños del efecto son moderados.

Con respecto al último objetivo específico, se ejecutó la Correlación de Spearman para conocer las relaciones entre las distintas variables de comprensión lectora y creatividad, de la que se obtuvieron los resultados recogidos en la Tabla 5. Asimismo, se comprobó el grado de asociación de las variables agrupadas, a través del chi-cuadrado.

**Tabla 5**

*Correlación de Spearman entre las diferentes variables del estudio*

	CREA	SL	CS	EG I	JG	CE	CN	LX	SI	SE	L
CREA		.198*	.224**	.209**	.221**	.222**	.135	.266**	.254**	.228**	.307**
SL	.198*		.323**	.58**	.529**	.437**	.263**	.635**	.604**	.432**	.677**
CS	.224*	.323**		.474**	.554**	.256**	.069	.915**	.581**	.18*	.85**
EG I	.209*	.58**	.474**		.574**	.408**	.302**	.607**	.833**	.426**	.723**
JG	.221*	.529**	.554**	.574**		.387**	.223**	.638**	.919**	.366**	.755**
CE	.222*	.437**	.256**	.408**	.387**		.237**	.376**	.442**	.817**	.494**
CN	.135	.263**	.069	.302**	.223**	.237**		.157	.274**	.732**	.27**
LX	.266**	.635**	.915**	.607**	.638**	.376**	.157		.695**	.312**	.962**
SI	.254**	.604**	.581**	.833**	.919**	.442**	.274**	.695**		.433**	.834**
SE	.228**	.432**	.18*	.426**	.366**	.817**	.732**	.312**	.433**		.464**
L	.307**	.677**	.85**	.723**	.755**	.494**	.27**	.962**	.834**	.464**	

Nota. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . Creatividad (CREA), léxico (LX), sintáctico (SI), semántico (SE) y lectura (L).

La variable de la creatividad presenta una baja correlación significativa de manera positiva con la selección léxica ( $Rho = .198, p < .05$ ), la categorización semántica ( $Rho = .224, p < .01$ ), las estructuras gramaticales I ( $Rho = .209, p < .01$ ), los juicios de

gramaticalidad ( $Rho = .221, p < .01$ ), la comprensión expositiva ( $Rho = .222, p < .01$ ), el índice léxico ( $Rho = .266, p < .01$ ), el índice sintáctico ( $Rho = .254, p < .01$ ), el índice semántico ( $Rho = .228, p < .01$ ) y el índice general de lectura ( $Rho = .307, p < .01$ ). Sin embargo, se destaca que no está correlacionada con la comprensión narrativa.

Asimismo, se encontraron diversas correlaciones entre las variables relativas a la comprensión lectora. En relación con la selección léxica, se encontraron correlaciones positivas moderadas con las estructuras gramaticales I ( $Rho = .58, p < .01$ ), los juicios de gramaticalidad ( $Rho = .529, p < .01$ ), la comprensión expositiva ( $Rho = .437, p < .01$ ), el índice léxico ( $Rho = .635, p < .01$ ), el índice sintáctico ( $Rho = .604, p < .01$ ), el índice semántico ( $Rho = .432, p < .01$ ) y el índice general de lectura ( $Rho = .677, p < .01$ ), mientras que con la categorización semántica ( $Rho = .323, p < .01$ ) y la comprensión narrativa ( $Rho = .263, p < .01$ ) fueron bajas.

Por su parte, la categorización semántica presenta correlaciones positivas altas con el índice léxico ( $Rho = .915, p < .01$ ) y el índice general de lectura ( $Rho = .85, p < .01$ ); moderadas con las estructuras gramaticales I ( $Rho = .474, p < .01$ ), los juicios de gramaticalidad ( $Rho = .554, p < .01$ ) y el índice sintáctico ( $Rho = .581, p < .01$ ); y baja con la comprensión expositiva ( $Rho = .256, p < .01$ ) y el índice semántico ( $Rho = .18, p < .05$ ). Al igual que la creatividad, esta variable tampoco está correlacionada con la comprensión narrativa.

En cuanto a las estructuras gramaticales I, se encuentran correlacionadas de manera alta, positiva y significativa con el índice sintáctico ( $Rho = .833, p < .01$ ) y el índice general de lectura ( $Rho = .723, p < .01$ ); y de forma moderada con los juicios de gramaticalidad ( $Rho = .574, p < .01$ ), la comprensión expositiva ( $Rho = .408, p < .01$ ), el índice léxico ( $Rho = .607, p < .01$ ) y el índice semántico ( $Rho = .426, p < .05$ ). Del mismo modo, la correlación es baja con la comprensión narrativa ( $Rho = .302, p < .01$ ).

Los juicios de gramaticalidad se encuentran altamente correlacionados con el índice sintáctico ( $Rho = .919, p < .01$ ) y el índice general de lectura ( $Rho = .755, p < .01$ ), moderadamente con el índice léxico ( $Rho = .638, p < .01$ ), y ligeramente con la comprensión expositiva ( $Rho = .387, p < .01$ ), la comprensión narrativa ( $Rho = .223, p < .01$ ) y el índice semántico ( $Rho = .366, p < .01$ ).

Por su parte, la comprensión expositiva presenta una baja correlación con la comprensión narrativa ( $Rho = .237, p < .01$ ) y con el índice léxico ( $Rho = .376, p < .01$ ), mientras que muestra una media con el índice sintáctico ( $Rho = .442, p < .01$ ) y el índice general de lectura ( $Rho = .494, p < .01$ ), y una correlación alta con el índice semántico ( $Rho = .817, p < .01$ ). En lo relativo a la comprensión narrativa, se encuentra una alta correlación con el índice semántico ( $Rho = .732, p < .01$ ) y una baja con el índice sintáctico ( $Rho = .274, p < .01$ ) y el índice general de lectura ( $Rho = .27, p < .01$ ).

Con respecto al índice léxico, está correlacionado de manera positiva moderada con el índice sintáctico ( $Rho = .695, p < .01$ ), de forma baja con el índice semántico ( $Rho = .312, p < .01$ ) y de forma alta con el índice general de lectura ( $Rho = .962, p < .01$ ). El índice sintáctico presenta una alta correlación con el índice general de lectura ( $Rho = .834, p < .01$ ) y una media con el índice semántico ( $Rho = .433, p < .01$ ). Por último, el

índice semántico se relaciona moderadamente con el índice general de lectura ( $Rho = .464, p < .01$ ).

A continuación, se presentan los datos de lectura y creatividad de manera agrupada para clasificar al alumnado al mismo tiempo en función de los distintos niveles de desempeño en ambas variables (Tabla 6).

**Tabla 6**

*Alumnado agrupado en función de sus niveles de lectura y creatividad*

Variables de la comprensión lectora		Creatividad		
		Creatividad baja	Creatividad media	Creatividad alta
SL	Dificultad severa	8	4	2
	Dificultad leve	15	6	13
	Habilidad lectora baja	6	12	12
	Habilidad lectora media	25	22	18
	Habilidad lectora alta	2	5	4
CS	Dificultad severa	3	2	2
	Dificultad leve	25	21	11
	Habilidad lectora baja	10	14	19
	Habilidad lectora media	16	11	12
	Habilidad lectora alta	2	1	5
EGI	Dificultad severa	1	0	0
	Dificultad leve	17	5	10
	Habilidad lectora baja	15	17	10
	Habilidad lectora media	19	21	25
	Habilidad lectora alta	4	6	4
JG	Dificultad severa	6	4	2
	Dificultad leve	13	10	11
	Habilidad lectora baja	18	14	11
	Habilidad lectora media	17	20	25
	Habilidad lectora alta	2	1	0
CE	Dificultad severa	3	3	3
	Dificultad leve	7	3	3
	Habilidad lectora baja	17	14	5
	Habilidad lectora media	26	26	31
	Habilidad lectora alta	3	3	7
CN	Dificultad severa	3	0	3
	Dificultad leve	10	6	6
	Habilidad lectora baja	10	15	18
	Habilidad lectora media	30	27	18
	Habilidad lectora alta	3	1	4

Destacan las puntuaciones en las que confluye una creatividad alta del alumnado con una habilidad lectora media en las pruebas de las estructuras gramaticales, los juicios de gramaticalidad y la comprensión expositiva. Además, coincide una creatividad baja con una posible dificultad severa en la categorización semántica. No obstante, la prueba chi-cuadrado realizada indica que no existe asociación y, por tanto, las variables agrupadas son independientes, según se comprueba en los siguientes resultados: creatividad y selección léxica ( $\chi^2 = 11.905$ ,  $p > .05$ ), creatividad y categorización semántica ( $\chi^2 = 12.371$ ,  $p > .05$ ), creatividad y estructuras gramaticales I ( $\chi^2 = 11.336$ ,  $p > .05$ ), creatividad y juicios de gramaticalidad ( $\chi^2 = 6.968$ ,  $p > .05$ ), creatividad y comprensión expositiva ( $\chi^2 = 11.432$ ,  $p > .05$ ) y creatividad y comprensión narrativa ( $\chi^2 = 11.045$ ,  $p > .05$ ).

## ***Discusión y conclusiones***

Una vez expuestos los resultados, es posible afirmar que la creatividad que demuestra el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria es un aspecto fundamental en el desarrollo del proceso lector, pues el nivel de creatividad se relaciona con diferentes dimensiones de la comprensión lectora. De este modo, se descubre una conexión entre creatividad y comprensión lectora, que debe ser considerada en las prácticas educativas y que ha de ser tomada en cuenta en la formación del profesorado mediante un innovador modelo que recoja enfoques y técnicas creativas para el desarrollo de la comprensión lectora del alumnado.

Entre las conclusiones más sobresalientes extraídas de la muestra de estudio, se destacan los valores obtenidos en las variables de selección léxica, estructuras gramaticales y comprensión expositiva, enmarcadas en cada uno de los tres procesos lectores establecidos: léxico, sintáctico y semántico. Según Ramos et al. (2016), el valor de la selección léxica indica la capacidad del alumnado para reconocer las palabras sin necesidad de acceder a su significado; se puede considerar una buena medida de la precisión y la velocidad en el reconocimiento de palabras. Con respecto al valor obtenido en las estructuras gramaticales, se pone de manifiesto que para entender las oraciones es necesario asignar correctamente las funciones gramaticales a los diferentes sintagmas que las componen; destaca en el alumnado la capacidad para procesar oraciones gramaticalmente complejas y con diferentes estructuras sintácticas. Por su parte, el resultado que ha arrojado la muestra de estudio con respecto a la comprensión expositiva indica la capacidad para extraer el mensaje de textos expositivos e integrarlo en la memoria, ya que en dicha prueba no era posible revisar el texto al responder a las cuestiones. Debe señalarse que este tipo de texto expositivo es el que se emplea para transmitir conocimientos, por lo que es el que se encuentra el alumnado habitualmente en todas las materias de estudio.

Con respecto a la creatividad, el alumnado se encuentra distribuido en los niveles bajo, medio y alto de manera equitativa, no resalta un nivel frente a los demás. No obstante, es posible destacar la confluencia de un nivel alto de creatividad con una habilidad lectora media en las dos pruebas del índice sintáctico (estructuras gramaticales y juicios de gramaticalidad) y en la comprensión expositiva, en un número relevante de estudiantes. Se advierte en este resultado la relación entre la gramática y la creatividad, un binomio por el que ya han apostado algunos estudios, como el de Suárez et al. (2021), que reclaman el desarrollo de la creatividad a partir de actividades que impliquen el código lingüístico y que fomenten la experimentación de los usos comunicativos, a través de un aprendizaje significativo.

Con respecto al género, las alumnas muestran una mejor puntuación tanto en creatividad como en todas las variables de las habilidades lectoras, a excepción de la selección léxica, superior en los estudiantes varones. Sin embargo, al igual que ocurre en otros estudios, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ni en creatividad (Harris, 2004; Elisondo y Donolo, 2011; Espinosa, 2005; Abraham et al., 2014; Soisa, 2015), ni en los diversos procesos lectores (Gallego et al., 2019; Velarde et al., 2013). Las similitudes encontradas o posibles diferencias que pudieran darse han de explicarse a través del predominio de variables con definición personal, a la influencia que ejerce el medio y a la interacción entre las capacidades del estudiante y el área de conocimiento que activa el estímulo de la tarea creativa o de lectura (Elisondo y Donolo, 2011).

Por otra parte, el alumnado de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria tiene un mayor nivel en las variables de comprensión lectora y creatividad, con respecto al alumnado de 1.º de la ESO, lo que resultaba esperable en el caso de la comprensión lectora, pero no necesariamente del nivel de creatividad, no ligado con el progreso académico o mayor edad de los individuos. De hecho, otros estudios (Pérez, 2018; Sternberg, 2007) señalan que el alumnado de un nivel académico inferior presenta un mayor grado de creatividad que el de niveles superiores e, incluso, se llega a afirmar que la escuela reduce la creatividad de los estudiantes (Lorca et al., 2021).

Por último, la creatividad muestra una baja correlación significativa de manera positiva con la selección léxica, la categorización semántica, las estructuras gramaticales, los juicios de gramaticalidad, la comprensión expositiva, el índice léxico, el índice sintáctico, el índice semántico y el índice general de lectura. Dicho resultado permite que sea posible considerar la creatividad como un componente del proceso lector, concretamente en su relación específica con la capacidad de comprensión lectora, según ya indicaba Jiménez (2015) al incluir un nivel creativo en el marco de la comprensión lectora.

Sin embargo, se destaca que la creatividad no está correlacionada con la comprensión narrativa. Además, se ha de señalar que, de las dos pruebas vinculadas a un texto, esta es la única que permite consultar el mismo antes de responder, por lo

que el procesamiento que se requería era más de tipo inferencial que memorístico (Ramos et al., 2016). En este sentido, la elaboración de inferencias es una fase del proceso lector en la que se establecen conclusiones parciales sobre lo que se ha anticipado del texto para llegar a una cohesión global y una comprensión global del mismo (Medina Jiménez y González di Pierro, 2021). El lector debe de ser capaz de identificar la información literal y de generar inferencias para poder construir los significados del texto en su recepción lectora. En este caso, la comprensión narrativa requiere de inferencias, así que su bajo nivel en la muestra del presente estudio puede llegar a explicar que no se encuentre relacionada con la creatividad, pues la elaboración de inferencias contribuye al desarrollo de un aprendizaje creativo (Carmenates-Barrio y Tarrío-Mesa, 2019). El alumnado debe realizar inferencias a partir de una serie de datos y proponer soluciones innovadoras a los problemas planteados en su actividad creadora.

Finalmente, ha de destacarse que actualmente apenas existen estudios que correlacionen ambas variables, comprensión lectora y creatividad, por lo que se hace necesario seguir investigando y profundizando en las cuestiones creativas que pueden fomentar y activar procesos de interpretación lectora. Por otra parte, también es preciso avanzar en la descripción de un perfil lector que permita identificar los factores que inciden en el desarrollo de la comprensión de textos, con el fin de transferir dichos resultados a la práctica educativa y la formación del profesorado. Así, la atención (Kieffer et al., 2013; Sesma et al., 2009), la inteligencia emocional (Jiménez et al., 2019), la empatía (Zaldívar, 2020), entre otras, son algunas de estas variables en las que interesa centrarse, en relación con la identificación de factores o componentes implicados directamente en el desarrollo de la competencia lectora. Del mismo modo, la competencia creativa del docente (Babicka et al., 2010) habrá de ser fomentada en los actuales procesos educativos interesados por el desarrollo y evaluación de la creatividad de sus estudiantes.

Sin duda, el estudio de la relación entre la creatividad y la comprensión lectora puede traer cambios positivos en las políticas educativas y pedagógicas, al proporcionar resultados que ayuden a tomar decisiones basadas en evidencias. En este sentido, los resultados obtenidos habrán de promover un necesario debate en torno a la importancia de apoyar procesos de formación inicial y permanente basados en el fomento de la creatividad para el desarrollo de la comprensión lectora.

### ***Agradecimientos***

Esta publicación parte del proyecto de I+D+i “Creatividad verbal como dominio: diseño, validación y aplicación de una prueba fundamentada en la comprensión de textos” (PID2020-113731GB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033. Modalidades «Retos Investigación» y Generación de Conocimiento» (sin financiación FEDER).



### **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

### **Contribuciones de los autores**

Conceptualización, M.<sup>a</sup> Isabel de Vicente-Yagüe Jara y Olivia López Martínez; metodología, Antonio José Lorca Garrido y Raúl Gutiérrez Fresneda; validación, Antonio José Lorca Garrido; investigación, M.<sup>a</sup> Isabel de Vicente-Yagüe Jara y Olivia López Martínez; recursos, M.<sup>a</sup> Isabel de Vicente-Yagüe Jara y Olivia López Martínez; análisis de datos, Antonio José Lorca Garrido; redacción del borrador original, M.<sup>a</sup> Isabel de Vicente-Yagüe Jara.; redacción, revisión y edición, M.<sup>a</sup> Isabel de Vicente-Yagüe Jara, Olivia López Martínez, Antonio José Lorca Garrido y Raúl Gutiérrez Fresneda.

### **Referencias**

- Abraham, A., Thybusch, K., Pieritz, K. y Hermann, C. (2014). Gender differences in creative thinking: behavioral and fMRI findings. *Brain Imag. Behav.* 8, 39–51. <https://doi.org/10.1007/s11682-013-9241-4>
- Anderson, R. C. y Pearson, P. D. (1984). A schema-theoric view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). Longman.
- Babicka, A., Dudek, P., Makiewicz, M. y Perzycka, E. (2010). Competencia creativa del profesor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 51-61. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217014922006.pdf>
- Bajtín, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. University of Texas Press.
- Barthes, R. (1968). Théorie du texte. En *Encyclopaedia Universalis*, XV (pp. 1013-1017). Encyclopædia Universalis SA.
- Carmenates-Barrio, O. A. y Tarrío-Mesa, K. (2019). Aprendizaje creativo a través de las inferencias lógicas. En G. Schubring, J. H. Bello y H. Vacca (eds.), *V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Matemática* (pp. 69-81). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://funes.uniandes.edu.co/22483/1/Carmenates2019Aprendizaje.pdf>
- Coe, R., Waring, M., Hedges, L. V. y Ashley, L. D. (2021). *Research Methods and Methodologies in Education*. SAGE Publications.
- Corbalán, F. J., Martínez, F., Donolo, D., Alonso, C., Tejerina, M. y Limaña, R. M. (2003). *CREA. Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. TEA Ediciones.
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.
- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Planeta-Agostini.

- Elisondo, R. C. y Donolo, D. S. (2011). Los estímulos en un test de creatividad. Incidencias según género, edad y escolaridad. *Bolet. Psic.* 101, 51-65. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N101-4.pdf>
- Espinosa, J. C. (2005). Incidencia del género y la edad en la creatividad infantil. *Diversitas*, 1(1), 22-30. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2005.0001.02>
- Gallego, J. L., Figueroa, S. y Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, (40), 187-208. <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2066>
- Ingarden, R. (1983). *L'œuvre d'art littéraire*. L'Age d'Homme.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Taurus.
- Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Taurus.
- Jiménez, E. (2015). Niveles de la comprensión y la competencia lectora. *Lenguaje y textos*, 41, 19-25.
- Jiménez, E., Alarcón, R. y Vicente-Yagüe, M.<sup>a</sup> I. de (2019). Intervención lectora: correlación entre la inteligencia emocional y la competencia lectora en el alumnado de bachillerato. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 24-30. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.10.001>
- Harris, J. A. (2004). Measured intelligence, achievement, openness to experience, and creativity. *Personality and Individual Differences*, 36(4), 913-929. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00161-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00161-2)
- Kieffer, M. J., Vukovic, R. K. y Berry, D. (2013). Roles of Attention Shifting and Inhibitory Control in Fourth-Grade Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 333- 348. <https://doi.org/10.1002/rrq.54>
- Kristeva, J. (1969). *Semeiotike. Recherches pour une sémanalyse*. Seuil.
- León, O. G. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. McGraw-Hill Education.
- 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, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López, O. y Martín, R. (2010). Estilos de pensamiento y creatividad. *Anales de psicología*, 26(2), 254-258.
- Lorca, A. J., López-Martínez, O. y Vicente-Yagüe, M.<sup>a</sup> I de (2021). Latent Inhibition as a Biological Basis of Creative Capacity in Individuals Aged Nine to 12. *Frontiers in Psychology*, 12, 650541. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.650541>
- Marina, J. A. y Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Ariel.
- Medina Jiménez, I. P. y González di Pierro, C. (2021). La construcción de inferencias en la comprensión lectora: una investigación correlacional. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 167-188. <https://doi.org/10.6018/educatio.451971>

- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mullis, I. V. S. y Martin, M. O. (Eds.) (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. International Study Center TIMSS & PIRLS, Boston College. [http://pirls2021.org/frameworks/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21\\_FW\\_Ch1\\_Assessment.pdf](http://pirls2021.org/frameworks/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_FW_Ch1_Assessment.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE- (2018). *Marco teórico de lectura. PISA 2018*. [https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018\\_esp\\_ESP.pdf](https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE- (2019). *PISA 2021 Creative thinking framework (third draft)*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-Creative-Thinking-Framework.pdf>
- Pérez, L. (2018). Imaginario, creación y creatividad. En G. A. Enríquez y L. Pérez (eds.), *Perspectivas sobre la creatividad en educación* (pp. 13-27). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Pupiales, B. E., Riveros, S. y Romero, R. (2013). La creatividad y la tendencia en pruebas de creatividad. *Revista Perspectivas Educativas*, 6, 155-173. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/357/305>
- Ramos, F., Cuetos, D. y Ramos, J. L. (2016). *PROLEC-SE-R. Batería para la Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato - Revisada*. TEA Ediciones.
- Sáez, J. M. (2017). *Investigación Educativa. Fundamentos Teóricos, Procesos y Elementos Prácticos*. UNED.
- Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H. y Cutting, L. E. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology*, 15, 232-246.
- Soisa, J. (2015). *Evaluación de la Creatividad, Atención e Inteligencia en alumnado de Educación Secundaria* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Extremadura]. Dehesa. <http://hdl.handle.net/10662/3423>
- Sternberg, R. J. (2007). Creativity as a Habit. En A. G. Tan (ed.), *Creativity: a handbook for teachers* (pp. 3-25). World Scientific. [https://doi.org/10.1142/9789812770868\\_0001](https://doi.org/10.1142/9789812770868_0001)
- Suárez, S., Mateos, M. y Suárez, M. (2021). Gramática lúdica y creativa. Una experiencia para hacer más accesibles los contenidos gramaticales en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 187-208. <https://doi.org/10.6018/educatio.427811>
- Unión Europea (2008). Decisión nº 1350/2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de diciembre de 2008 relativa al Año Europeo de la Creatividad y la Innovación 2009. Diario Oficial de Unión Europea, número 334, 25 de diciembre de 2008, L 348/115- L 348/117. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008D1350&from=ES>

- Velarde, E., Canales, R. y Meléndez, M. (2013). Procesos psicológicos de la lectura en estudiantes de primaria del Callao, según nivel socioeconómico y género. *Revista de investigación en psicología*, 16(1), 153-170. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3925/3149>
- Zaldívar, R. (2020). La dimensión emocional en la educación poética como clave para mejorar las actitudes de los adolescentes hacia la poesía. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 94-113. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i14.317>

## Coalescencia entre crítica y creación en comentarios metacognitivos y cuentos transductivos: un estudio de caso múltiple en portafolios de Grado en Educación Primaria

María Teresa CARO VALVERDE

Datos de contacto:

María Teresa Caro Valverde  
Universidad de Murcia  
[maytecar@um.es](mailto:maytecar@um.es)

Recibido: 29/09/2022  
Aceptado: 22/11/2022

### RESUMEN

Este estudio de caso múltiple con alumnado de Grado en Educación Primaria tiene como motivo investigar la mejora epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos atendiendo al cómo y al porqué de su metacognición y transducción. Por ello, sus objetivos se centran primero en delimitar el patrón del proceso didáctico generador de comentarios metacognitivos sobre comentarios argumentativos de cuentos tradicionales y de su transducción en cuentos pedagógicos transferidos en Instagram y, después, en dilucidar la coalescencia entre los pensamientos crítico y creativo en tales procesos discursivos para inferir su causa educativa. La recogida de información sobre el proceso didáctico deviene del portafolio discente y de la observación microetnográfica docente. El análisis matricial de coalescencia se basa en el cuadro de competencias de la OCDE sobre creatividad y espíritu crítico. Su interpretación ha revelado que realizar proyectos epistémicos donde el comentario metacognitivo media la transducción inventiva y pedagógica de hipotextos literarios muestra creatividad en tareas de voluntad crítica y crítica en tareas de voluntad creativa. *Buscar* y *hacer* han tenido resultados satisfactorios en ambos procesos discursivos. Han sido deficitarios *imaginar* con originalidad y *reflexionar* creativamente sobre las conclusiones. Escasa ha sido la reflexión crítica en el comentario metacognitivo y casi nula en los cuentos transductivos, lo cual, atendiendo al marco teórico y a la discusión empírica del estudio, impele a rediseñar el modelo epistémico desde el hallazgo de la causa educativa de tal coalescencia, sistematizada en la conclusión como abducción teórica (creativa, selectiva) y práctica (manipulativa, multimodal).

**PALABRAS CLAVE:** pensamiento crítico; pensamiento creativo; argumentación; comentario de texto; transducción; metacognición.

## ***Coalescence between criticism and creation in metacognitive text commentaries and transductive stories: a multiple case study in student portfolios in Primary Education Degree***

### **ABSTRACT**

The present multiple case study with undergraduate students in Primary Education aims to investigate the epistemic improvement of a model of argumentative commentary on texts, considering the how and why of their metacognition and transduction. For this reason, its main objectives focus first on delimiting the didactic process patterns that generate metacognitive comments on argumentative ones revolving around traditional stories and their transduction into pedagogical stories transferred on Instagram; such objectives also focus on elucidating the coalescence between critical and creative thinking in such discursive processes to infer their educational cause. The collection of information on the didactic process comes from the student portfolio and the teaching microethnographic observation. The coalescence matrix analysis is based on the OECD competency grid on creativity and critical thinking. The corresponding interpretation has revealed that conducting epistemic projects where the metacognitive commentary mediates the inventive and pedagogical transduction of literary hypotexts shows, respectively, creativity and criticism in tasks of critical and creative will. *Searching* and *doing* have had satisfactory outcomes in both discursive processes; and on another note, the processes related to originally *imagining* and creatively *reflecting* on the conclusions have been considered deficient. There has been little critical reflection in the metacognitive commentary and almost none in the transductive stories, which, considering the theoretical framework and the empirical discussion of the study, impels to redesign the epistemic model from the discovery of the educational cause of such coalescence, systematized in the conclusion as theoretical (creative, selective) and practical (manipulative, multimodal) abduction.

**KEYWORDS:** critical thinking; creative thinking; argumentation; text commentary; metacognition; transduction

### **Introducción**

Se presenta la fundamentación teórica de esta investigación motivada por el propósito de mejorar la formación inicial del profesorado en la didáctica epistémica del comentario argumentativo de textos en tareas complejas donde haya coalescencia entre los pensamientos creativo y crítico desde su metacognición y transducción causadas por razonamientos abductivos.

#### **Pensamiento crítico: metacognición, argumentación y comentario de texto**

La ciencia cognitiva atribuye la génesis del pensamiento crítico a su metacognición y autorregulación (Ennis, 1962; Facione, 1990; Dwyer et al., 2017). La ciencia educativa

suele realzar su habilidad argumentativa (Vendrell & Rodríguez, 2020) como evaluación procesual (Mayer & Goodchild, 1990) juzgando debilidades contrarias socráticamente (Paul & Elder, 2005) o en discusión controvertida (Beltrán & Pérez, 1996) según tradición retórica academicista renovada por la pragmatialéctica (Eemeren & Grootendorst, 1984).

En cambio, aun con currículo competencial, pocos casos educan la construcción cooperativa de conocimiento deliberando en comunidad investigadora (Lipman, 1998) desde experiencias de aprendizaje “significativo, activo, reflexivo, colaborativo y empoderador” (Villarini, 2003, p. 41). Allí la argumentación crítica genera teoría para tomar decisiones que resuelvan problemas desde sinergias transformadoras con proyectos de responsabilidad social (Giroux, 1990) mediante investigación-acción como teoría crítica de la enseñanza (Carr & Kemmis, 1988), reto innovador de *Experiential Learning* cuya necesaria generalización, según informa TALIS 2018, todavía es utópica.

Interesa el estudio pionero sobre pensamiento crítico de Ennis (1962) como proceso de análisis reflexivo de hipótesis desde creencias y criterios personales para decidir cómo resolver un problema con aprendizaje situado y holístico entre discentes. Ennis (2005) teorizó las habilidades argumentativas y metacognitivas que activan didácticamente el pensamiento suposicional, integrador, ordenado, emocional, estratégico y pedagógico ante el error, útiles para realizar comentarios argumentativos de textos multimodales y comentarios metacognitivos grupales según el modelo didáctico innovador experimentado en esta investigación (Caro & González, 2018) con Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) de recursos digitales formales e informales (Castañeda & Adell, 2013) en prácticas discentes lectoras y escritoras de argumentación crítica polifónica e interaccional (Ducrot, 1986; Doury & Plantin, 2016) donde dialogan sinécticamente la *intentio lectoris* y la *intentio operis* (Eco, 1995; Mendoza, 2001) generando hipótesis explicativas y creativas. Tal modelo interesa para formar al profesorado en la enseñanza de la competencia comunicativa desde el enfoque epistémico del intertexto lector (Mendoza, 2001).

### **Pensamiento creativo: transducción, invención literaria y transferencia digital**

La ciencia cognitiva distingue dos procesos del pensamiento creativo estipulados por Guilford (1959): *convergente* (conocimiento base sobre memorización y reproducción de aprendizajes y sucesos); *divergente* (producción de alternativas lógicas a una información) por fluidez (verbal, asociativa, ideacional), flexibilidad (espontánea, adaptativa), originalidad (ideas insólitas) y elaboración (saber desarrollar la idea original).

Actualmente, el pensamiento convergente incluye en su cognición creativa procesos hipotéticos y analíticos: detección y construcción de problemas (Reiter-Palmon & Robinson, 2009), evaluación dinámica (Tanggaard & Glăveanu, 2014), enfoque sociocultural que intercambia perspectivas en combinatorias imprevistas (Glăveanu, 2020), heurística polifónica e intertextual de la lectura imaginativa y oportunidad emancipadora de colaboraciones educativas comunitarias igualitarias y solidarias (Casadellà et al, 2022). Así, PISA 2022 concibe la competencia “pensamiento creativo” con prisma interdisciplinar para generar, evaluar y mejorar ideas con soluciones originales y efectivas, avances epistémicos y expresiones imaginativas



impactantes (OCDE, 2019, p. 8), y mide conocimiento y habilidades estudiantiles al respecto en dinámicas hipertextuales.

Se investiga aquí la creatividad como semiosis hipertextual y convergente: cuentos derivados del comentario argumentativo de textos como discurso mediador (Consejo de Europa, 2021) y ocasionadores de tareas didácticas multimodales transferidas en Instagram (Casado & Ciudadreal, 2021). Por tanto, se enfoca el pensamiento creativo según la dinámica de la *transducción* (Doležel, 1986), pues la creación de cuentos proviene de un proceso intermediario con sentido diferente al cuento hipotextual por conjeturas del comentarista y transmodalización intertextual de hipotextos (Bajtín, 1986; Genette, 1989). Tales conjeturas e interacciones son invenciones por la retórica abductiva que junta lo dispar en soluciones originales y binomios fantásticos (Peirce, 1980; Rodari, 2011), gracias al *witz* (sociabilidad) de la imaginación (Caro, 1999).

### Coalescencia entre pensamiento crítico y pensamiento creativo

La OCDE ha publicado un manual de innovación educativa para la formación del profesorado sobre desarrollo y evaluación competencial de creatividad y espíritu crítico probado en centros preuniversitarios internacionales (Vincent-Lancrin et al., 2020). Ofrece un cuadrante de competencias comunes (*buscar, imaginar, hacer, reflexionar*) y un plan de desarrollo profesional con formación y colaboración en comunidades de aprendizaje.

Este manual distingue creatividad (encontrar ideas nuevas y soluciones) y espíritu crítico (voluntad de evaluar o cuestionar con perspectivismo el fondo de ciertas ideas) y sus procesos: creativo como secuencia de pensamientos y acciones generadores de obra nueva contextualizada (Lubart, 2000); crítico como suspensión del juicio para analizar el problema antes de resolverlo (Dewey, 1993) con secuencia de hipótesis plausibles en perspectiva para solucionar problemas complejos con argumentación racional (Ennis, 2018).

Este manual de formación del profesorado plantea su coalescencia cuando advierte que la actividad crítica requiere imaginación especulativa sobre teorías y escenarios alternativos (deliberación necesaria para decidir la explicación plausible de un caso) y que la actividad creativa toma decisiones tras examinar hipótesis vinculadas a soluciones y convenciones. También advierte que creación y crítica requieren mente abierta al conocimiento y desconfiada del autoritarismo. Así promueve experiencias en dominios específicos que evitan protocolos reproductivos y elitistas del genio, por ser propiedad imaginativa de cualquier persona. Tal coalescencia -crítica que imagina y creatividad que reflexiona- permite evaluar procesualmente proyectos didácticos en sus competencias comunes.

Según la OCDE, el espíritu crítico puede ser o no una etapa del proceso creativo, pues el pensamiento convergente no debe necesariamente adoptar una mirada crítica. Pero no razona la situación inversa (el proceso creativo dentro del espíritu crítico), la cual, desde el modelo de comentario argumentativo de textos multimodales propuesto en esta investigación (Caro & González, 2018), sí acontece por el argumento crucial de la hipótesis abductiva que Peirce (1980, p. 210) definió como “creatividad racional”: conjetura perspicaz de la invención creativa que da soluciones a problemas o explicaciones originales a fenómenos enigmáticos gracias a una disposición dialógica del investigador-intérprete con la obra.

Se muestra aquí el cuadro de referencia competencial de la OCDE sobre creatividad y espíritu crítico con descriptores diferenciados y abreviaturas (Vincent-Lancrin et al., 2020) para formar al profesorado en la identificación de la presencia de las competencias comunes demostradas por los estudiantes tanto en los comentarios metacognitivos y su proceso argumentativo causante como en los cuentos transductivos y su proceso didáctico consecuente.

**Tabla 1**

*Cuadro de referencia de competencias de la OCDE sobre la creatividad y el espíritu crítico*

	<b>CREATIVIDAD</b>	<b>ESPÍRITU CRÍTICO</b>
	<b>Proponer nuevas ideas y soluciones</b>	<b>Cuestionar y evaluar ideas y soluciones</b>
BUSCAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentir, comprender, observar, describir experiencias, conocimientos e información relevantes. (CB1)</li> <li>- Hacer conexiones con otros conceptos e ideas, integrar puntos de vista de otras disciplinas. (CB2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender el contexto/encuadre y los límites del problema. (ECB1)</li> <li>- Identificar y poner en cuestión hipótesis, verificar la exactitud de hechos e interpretaciones, analizar lagunas en materia de conocimientos. (ECB2)</li> </ul>
IMAGINAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar, buscar y producir ideas. (CI1)</li> <li>- Utilizar ideas originales, arriesgadas o innovadoras. (CI2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar y examinar las teorías y opiniones alternativas y comparar o imaginar puntos de vista diferentes sobre el problema. (ECI1)</li> <li>- Identificar fortalezas y debilidades de pruebas, argumentos, afirmaciones y convicciones. (ECI2)</li> </ul>
HACER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Producir, ejecutar, concebir, prototipar una producción, una solución o una <i>performance</i> personal y original. (CH1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Justificar una solución o un razonamiento por criterios/razonamientos lógicos, éticos o estéticos. (ECH1)</li> </ul>
REFLEXIONAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Examinar y evaluar la pertinencia de la solución adoptada y sus posibles consecuencias. (CR1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar y reconocer la incertidumbre o los límites de la solución o del punto de vista adoptado. (ECR1)</li> <li>- Reflexionar sobre la posible parcialidad de su propio punto de vista en relación al de los otros. (ECR2)</li> </ul>

*Fuente:* Vincent-Lancrin et al., 2020.

## Objetivos de la investigación

El objetivo general de esta investigación es dilucidar la coalescencia que existe entre pensamiento crítico y pensamiento creativo en un estudio de caso múltiple con alumnado de Grado en Educación Primaria donde se realizaron comentarios metacognitivos grupales sobre comentarios argumentos de textos y cuentos transductivos al respecto.

Los objetivos específicos correspondientes son:

- 1) Explorar el proceso didáctico de comentarios metacognitivos grupales sobre comentarios argumentativos de textos con PLE.
- 2) Explorar el proceso didáctico de cuentos transductivos grupales y de su transferencia pedagógica en Instagram.

- 3) Inferir la causa educativa de la coalescencia entre los pensamientos crítico y creativo en ambos procesos discursivos (comentarios metacognitivos y cuentos transductivos).

## Método

### Diseño

La metodología de esta investigación es un estudio de caso múltiple que indaga en los procesos interactivos de su ontología sistémica (Bertalanffy, 1976) descubriendo patrones comunes entre casos diversos. Aquí se identifica *caso* con el trabajo cooperativo grupal de un comentario metacognitivo sobre un comentario argumentativo de textos y su transducción en un cuento pedagógico transferido en Instagram. Al participar 12 grupos discentes, el estudio de caso múltiple explora tanto cada caso en particular como sus interrelaciones holísticas (Stake, 2006).

Se enfoca el estudio en un contexto actual de innovación educativa universitaria, ejerciendo control bajo sobre las experiencias de aprendizaje para favorecer la autonomía discente que fomenta su pensamiento crítico (Paul & Elder, 2005) y las iniciativas originales de su pensamiento creativo (OCDE, 2019). Interesa dilucidar el *cómo* y por *qué* (Yin, 2003) de los pensamientos crítico y creativo invertidos en el caso con dos estrategias (Rule & Mitchell, 2015):

- Extraer “teoría desde el caso” o patrones relacionales entre constructos y argumentos lógicos desde las prácticas de su proceso didáctico (el *cómo*).
- Extraer “teoría entre la teoría y el caso” o *inferencia causal* (Katz, 2001) que da sentido al análisis descriptivo del caso múltiple en sus “datos iluminadores” de los pensamientos crítico y creativo y su coalescencia (el *porqué*).

Describir el proceso educativo y explicar la coalescencia entre creatividad y espíritu crítico en los discursos dinamizados en este estudio de caso múltiple implica centrar, con foco particular y general, el análisis y la discusión del proyecto epistémico realizado por los casos integrados en dos tareas incardinadas: una con predominio crítico (comentario argumentativo de textos y comentario metacognitivo correspondiente con recursos digitales), y otra, creativo (cuentos transductivos transferidos a Instagram). Se diseñan, pues, tres proposiciones de estudio según los objetivos investigables:

- 1ª) Cómo se desarrollan didácticamente los comentarios metacognitivos grupales sobre comentarios argumentativos con PLE.
- 2ª) Cómo se desarrollan didácticamente los cuentos transductivos grupales y su transferencia pedagógica en Instagram.
- 3ª) Por qué hay coalescencia entre los pensamientos crítico y creativo en los comentarios metacognitivos y en los cuentos transductivos.

Se prevé *validez interna* del estudio explicativo porque su lógica causal da rigor al análisis coherente y desestima relaciones arbitrarias (Gundermann-Kröll, 2013) al recoger información procesual y atender portafolios discentes individuales que enriquecen el perspectivismo de los trabajos grupales, y *confiabilidad interna* por la evaluación *inter jueces* de 5 expertos del equipo investigador del proyecto I+D+i al que esta investigación se vincula, quienes han valorado óptimamente la idoneidad de este diseño y de sus instrumentos de recogida y análisis de la información.

## **Participantes y contexto**

Ha participado un grupo-clase de 46 alumnos del nivel 4º de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia que han cursado la asignatura “Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura” (año 2021-2022), impartida por la autora de este artículo (muestra por conveniencia). En cuestionario inicial sobre sus costumbres académicas manifestaron poca o nula formación guiada en análisis (70 %), producción (65 %), revisión (63,3 %), recursividad digital (55 %) y transferencia digital (73,4 %) de textos argumentativos y de sus obras didácticas en la web (87,3 %) (Pérez & Caro, 2022). Su contexto socioeducativo es, pues, problemático por escasez de guías formativas sobre competencia argumentativa y falta de propuestas empoderadoras de las producciones reflexivas de discentes que pronto serían docentes.

Constituyen una muestra intencionada -muestreo teórico- (Glaser & Strauss, 2009) por ser caso múltiple con formación en el modelo epistémico de esta investigación sobre comentario argumentativo de textos. Así, desde trabajos grupales de argumentación crítica y de transducción creativa, la investigación-acción educativa ha procurado contrarrestar el problema doble detectado y desde este estudio se ha pretendido dilucidar una teoría sobre el desarrollo del pensamiento crítico y creativo desde la categorización convergente de los datos obtenidos.

## **Instrumentos**

El corpus estudiado son los comentarios metacognitivos sobre su aprendizaje constructivo de comentarios argumentativos de textos y los cuentos transductivos inspirados en ellos.

Cada portafolio discente es instrumento estratégico para la metacognición procesual (autoevaluadora, heteroevaluadora y coevaluadora) sobre el comentario metacognitivo grupal que aloja, pues porta evidencias y reflexiones sobre otros instrumentos comunicativos -asambleas, grupos focales, exposiciones, entrevistas, Instagram y PLE - y pedagógicos -observaciones participantes, intervención didáctica, modelos textuales (de comentarios, coevaluación, monitoreo y autorregulación) y organizadores previos (de prototipos argumentativos y comentadores, rúbrica de evaluación al respecto y guías del portafolio, de transducción y de iniciación a la argumentación infantil)-.

Po otro lado, los instrumentos analíticos del estudio de caso múltiple son:

- Cuadro de referencia de competencias de la OCDE sobre creatividad y espíritu crítico (tabla 1).
- Flujograma del proceso didáctico de comentarios metacognitivos y cuentos transductivos (figura 1).
- Matrices analíticas de casos en creatividad y espíritu crítico (tablas 2 y 3).

## **Procedimiento**

Hay tres fases de estudio:

1ª) Selección de casos, cuyos informantes son alumnos instruidos en comentario argumentativo y en transducción literaria.

2ª) Recogida y análisis de datos con estudio de casos e informes fundamentados:

- En proposiciones primera y segunda: 1º) descripción y explicación cualitativa de cada caso particular (textos en contexto); 2º) análisis correlativo en busca de patrones comunes entre casos; 3º) elucidación de ejes isotópicos de los casos como “patrón de variables” (Yin, 2003).
- En proposición tercera: matriz para analizar los casos integrados en el caso múltiple advirtiendo compatibilidad de datos con las categorías competenciales.
- 3ª) Discusión sobre resultados y conclusiones sistémicas sobre logros epistémicos e implicaciones educativas según los objetivos investigados.

## Resultados

### Proposiciones primera y segunda

Los resultados de las proposiciones primera y segunda de este estudio son aportados por observación docente del proceso didáctico y sus productos. Las anotaciones microetnográficas (Gumperz & Hymes, 1964) han permitido delinear un flujograma (ver figura 1) secuenciador del origen y desarrollo de los comentarios metacognitivos grupales sobre comentarios argumentativos con recursos digitales, seguido del origen, desarrollo y transferencia de los cuentos transductivos y su didáctica en Instagram, cuyos enlaces a los 12 casos integrados se hallan en Anexo 1.

**Figura 1**

*Flujograma del proceso didáctico de comentarios metacognitivos y cuentos transductivos*

Proceso didáctico de comentarios metacognitivos			Proceso didáctico de los cuentos transductivos	
Activación de conocimientos previos Toma de decisiones	1	10	Activación de conocimientos previos Toma de decisiones	
Investigación lectora consensuada: curaduría (búsqueda, interpretación y selección de cuentos argumentativos patrimoniales con orientación axiológica)	2	11	Investigación lectora consensuada: análisis de argumentos (Inspiración en hipotextos multimodales, intertextualización significativa)	
Comentarios argumentativos individuales (CAI)	3	12	Cuentos transductivos grupales (CTG)	
Autoevaluación CAI	4	13	Investigación didáctica consensuada: ideación y factura de tareas innovadoras	
Heteroevaluación <i>inter pares</i> CAI	5	14	Heteroevaluación de tareas innovadoras	
Proceso escritor consensuado	6	15	Coevaluación CTG	
Comentarios argumentativos grupales (CAG)	7	16	Transposición digital de la tarea	
Coevaluación CAG	8	17	Transferencia de la tarea en Instagram	
Comentarios metacognitivos grupales	9	18	Comentarios panegíricos en Instagram	

Fuente: elaboración propia.

Durante el proceso de asunción de comentarios metacognitivos grupales sobre comentarios argumentativos y de cuentos transductivos grupales escenificados pedagógicamente y transferidos en Instagram, hubo uso discente de un PLE con instrumentos informales (videollamadas Zoom, Google Drive, Google Forms) y formales del Aula Virtual de la Universidad de Murcia (AV-UM) (tareas, recursos, correo electrónico, procesador de textos Word) que promovió un aprendizaje dialógico, focal y estratégico consecuente con la reflexión crítica y creativa.

### Proposición tercera

Los 12 casos integrados se denominan con el título del hipotexto (cuento patrimonial) que seleccionó, comentó y transdujo cada grupo discente: *El cejo de los enamorados* (G1); *Ratón de ciudad, ratón campesino* (G2); *El ratoncico y la hormiguica* (G3); *Los animales músicos* (G4); *Los dones mágicos* (G5); *Los ratones coloraos* (G6); *¿Por qué el agua del mar es salada?* (G7); *La paz entre los animales* (G8); *Pedro 14* (G9); *Las tres naranjas del amor* (G10); *El padre en el asilo* (G11); *la leyenda de las tres nueces* (G12).

Según los descriptores del cuadro de referencia de competencias de la OCDE sobre creatividad y espíritu crítico -subcategorizados con abreviaturas (ver tabla 1)-, el análisis de los 12 casos, desde portafolios discentes y anotaciones microetnográficas docentes, arroja estos datos acerca del comentario metacognitivo de comentarios argumentativos del hipotexto literario (tabla 2) y de su transducción en cuentos hipertextuales y la invención didáctica digitalizada donde son transferidos (tabla 3):

**Tabla 2**

*Matriz de análisis en creatividad y espíritu crítico de casos de comentario metacognitivo de comentarios argumentativos de textos*

Caso	Creatividad					Espíritu crítico							
	Buscar		Imaginar		Hacer	Reflexionar	Buscar		Imaginar		Hacer	Reflexionar	
	B1	B2	I1	I2	H1	R1	B1	B2	I1	I2	H1	R1	R2
G1	X	X	X		X		X				X		
G2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
G3	X	X	X		X		X				X		
G4	X	X	X		X		X				X		
G5	X	X	X		X	X	X		X	X	X		
G6	X	X	X		X		X			X	X		
G7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
G8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
G9	X	X	X		X	X	X		X	X	X		
G10	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
G11	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		
G12	X	X	X		X		X		X	X	X		

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 3**

*Matriz de análisis en creatividad y espíritu crítico de casos de cuentos hipertextuales transductivos y su transferencia pedagógica*

Caso	Creatividad						Espíritu crítico						
	Buscar		Imaginar		Hacer	Reflexionar	Buscar		Imaginar		Hacer	Reflexionar	
	B1	B2	I1	I2	H1	R1	B1	B2	I1	I2	H1	R1	R2
G1	X	X	X		X		X		X		X		
G2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
G3	X	X	X		X		X		X		X		
G4	X	X	X	X	X		X		X		X		
G5	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		
G6	X	X	X	X	X		X			X	X		
G7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
G8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
G9	X	X	X		X		X		X	X	X		
G10	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
G11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
G12	X	X	X		X		X		X	X	X	X	

Fuente: elaboración propia.

## Discusión

### El cómo de los comentarios metacognitivos y de los cuentos transductivos

El flujograma (figura 1) revela *cómo* se procesa la estrategia educativa de los comentarios metacognitivos partiendo de la reflexión compartida sobre una realidad problemática para decidir un plan como solución, pues, tras activar conocimientos previos en coloquio sobre el déficit formativo del grupo-clase en argumentación y comentario de textos detectado en el cuestionario inicial de la asignatura, se proyectó leer epistémicamente (buscar, interpretar y seleccionar) un cuento de tradición oral patrimonial con poder argumentativo para educar en valores según una hipótesis causal de *abducción selectiva* consensuada por el grupo discente como la mejor explicación posible. El informe correspondiente obró como curaduría. Seguidamente, la metacognición ha regulado la escritura epistémica de comentarios argumentativos sobre dicho texto, comenzando por su redacción individual y autoevaluación, avanzando críticamente con su heteroevaluación *inter pares*, y culminando con la escritura consensuada y coevaluada de comentarios argumentativos grupales, tras lo cual advinieron comentarios metacognitivos grupales en consenso focal desde la toma de decisiones hasta su remodelación final.

Las coevaluaciones del comentario metacognitivo grupal muestran en todos los casos una valoración satisfactoria de la rúbrica (cuya secuencia argumentativa han empleado convenientemente) y de su competencia comunicativa escritural mejorada con borradores. Ocho subrayan su dificultad en proponer intertextos e hipótesis



abductivas por falta de hábito académico. Aun con modelo prototípico, seis no ha realizado contraargumentación y solo dos han formulado reservas sobre argumentos propios, lo cual descubre su déficit autocrítico.

El análisis de portafolios evidencia estrategias metacognitivas del PLE en todos los casos: videollamadas Zoom para tutorías monitoras y conversaciones focales de correulación atendiendo dudas, avances y expectativas; Google Drive para colaboración síncrona en coordinación, apoyo, revisión, control de falencias y reformulación textual; Google Forms para datos colectivos del cuestionario; tareas AV-UM para orientar monitoreo y autorregulación del comentario metacognitivo; recursos AV-UM con organizadores previos y modelos textuales para activar monitoreo, autorregulación y evaluación formativa con rúbricas, modelos prototípicos de argumentación, y ejemplos de ejecución en portafolio; correo electrónico para intercambiar información; procesador de texto Word para informe evaluador (borradores comparados y razonamiento sobre utilidad e implicaciones del comentario) y su herramienta “comentarios” para señalar errores, cambios, causas y sugerencias de redacción. Este PLE ha potenciado el dialogismo focal del modelo metacognitivo desde la interacción complementaria de sus instrumentos. También ha servido para transducir cuentos pedagógicos y para transferirlos en Instagram con pocos recursos AV-UM: una guía de transducción que aprovecha dicho comentario para mediar conceptualmente la ideación de un cuento pedagógico para Educación Primaria escenificado audiovisualmente en Instagram para enseñarles a interpretar imaginativamente argumentos contados.

El razonamiento abductivo rige la creatividad del proceso transductivo al originarse en la invención sinéctica de un cuento literario por junción entre la fábula del hipotexto comentado y la reflexión educativa argumentada, así como por ensamblaje consensuado de borradores narrativos en un cuento grupal inspirado por intertextualidad significativa multimodal (*abducción manipulativa*).

Desde su cuento transductivo, cada grupo ha ideado una tarea innovadora con hipótesis educativas sobre su profundidad argumentativa. Todos los casos han empleado una guía de argumentación infantil para interpretar y expresar imaginativamente argumentos en hipertextos creativos multimodales generando cuestiones de lectura dialógica, emocional y razonadora por asociación intertextual. Así, ha activado estrategias interpretativas como desvelar roles de personajes y símbolos preguntando argumentos de causa y de analogía (caso ejemplar, relaciones proporcionales, historias semejantes, identidad metafórica), de antítesis, de hipótesis verosímiles para resolver acertijos, de concatenación de cuestiones para descubrir contradicciones, absurdos e incluso engaños populistas y reivindicar la congruencia del texto comentado. También ha activado estrategias transductivas como reinventar y prolongar historias en finales nuevos con hipótesis fantásticas o con argumentos de misericordia, dignidad o modestia (Plantin, 2016) que transformen destinos.

Dicha tarea de cada grupo recibió heteroevaluación docente (monitoreo tutorial) y coevaluación discente para perfeccionarla y prever su eficacia en el canal “Cántame y cuéntame” de Instagram: tiempo de emisión, lenguajes audiovisuales, género y secuencia (saludo; motivación hacia la tarea-lectura dramatizada; guía de

interpretación de argumentos del texto; guía de expresión imaginativa de argumentos; valoración constructiva de la experiencia educativa; despedida). La transferencia implicó elaborar un guion filmico, ensayar su dramatización grupal, grabar y montar la película. Tras exponer los trabajos en clase, subieron a Instagram sus vídeos y allí realizaron comentarios panegíricos sobre trabajos de los compañeros.

### **El porqué de la coalescencia entre creación y crítica en los comentarios metacognitivos y en los cuentos transductivos**

Seguidamente, se razona que, aunando ambas tareas en el proyecto epistémico, existe creatividad en una tarea de voluntad crítica y crítica en una tarea de voluntad creativa.

Las competencias creativas activadas en los comentarios metacognitivos (ver tabla 2) revelan que todos los casos han podido *buscar* significativa y holísticamente e indagar y proponer ideas imaginativas tópicas desde su intertexto lector (Mendoza, 2001), luego su aprendizaje del modelo epistémico innovador de comentario argumentativo de textos ha sido efectivo. Pero pocos (33 %) han postulado ideas originales por sinéctica de lo dispar (Gordon, 1961). La causa es una inconsecuencia del modelo: aunque partía de inventar hipótesis de abducción creativa (Peirce, 1970), también admitía el prototipo argumentativo del Instituto Cervantes, que parte de tesis u opinión polémica. Se necesita, pues, depurar dicho modelo eliminando rémoras pragmadialécticas para mejorar la imaginación creadora en tales comentarios.

El *hacer* creativo o textualizador del comentario también ha sido logro generalizado, pero pobre en originalidad, soluciones y prospectiva, a menudo sustituidos por tópicos y recolecta final de ideas defendidas. Ello mejoraría si el modelo explicitara un diseño basado en problemas que demandan soluciones pertinentes, pero la mediación conceptual del comentario no esclarece esta lógica tan útil en discursos científicos y de solvencia social. Igualmente, mejoraría *revisar* y *evaluar* la coherencia de las conclusiones respecto de la hipótesis y la argumentación precedentes, logrado por el 58 % de los participantes.

Las competencias del espíritu crítico discente son satisfactorias (100 %) en el descriptor B1 de *buscar*, pues su lectura ha contrastado texto y contexto para interpretar deliberativamente el mensaje como incógnita o problema por interacción de perspectivas en cada grupo. Pero su logro en el descriptor B2 es deficitario, porque, aunque el 41,7 % han identificado intención y tesis del autor por ser requisito modélico y la tarea exigía búsqueda exhaustiva y decisiones razonadas sobre la selección textual y su curaduría, apenas han cuestionado hipótesis, ni verificado datos o analizado implicaturas. Probablemente influya la costumbre en nativos digitales de copiar y pegar datos sin filtrar críticamente posibles falsedades y falacias; hábitos cognitivos reproducidos académicamente para merma del pensamiento crítico en la educación terciaria (Golob et al., 2021).

Según la OCDE, la imaginación crítica ha de confrontar las ideas del comentarista con la hipótesis o el problema ofrecido en el texto, tras un examen previo minucioso (descriptor I1). Considerando que el alumnado participante suele hacer análisis

textuales poco minuciosos y volcar sus ideas previas y creencias en confrontación con las del texto sin imaginar perspectivas diversas, aunque se les incitó a formular hipótesis fantásticas con cambios de rol, el 66,7 % de los participantes ha trabajado este descriptor, pero ningún caso ha ejercido tal imaginación en perspectiva; luego el modelo de comentario debería ofrecer indicaciones precisas al respecto. Más recurrente (75 %) ha sido la imaginación evaluadora de pruebas, afirmaciones y convicciones (descriptor I2). Pero, aun entrenándose en análisis textual de tipologías argumentativas, reconocen su dificultad detectora por falta de instrucción previa.

Todos los casos muestran un hacer *crítico* adecuado (descriptor H1) en sus comentarios, gracias a organizadores previos y modelos textuales idóneos. Su reflexión crítica evaluadora y autoevaluadora (descriptores R1 y R2) ha sido deficiente, pues el 83 % no ha reconocido la falibilidad de sus reflexiones argumentativas (concuera con la falta de reservas en sus comentarios) y el 75 % tampoco ha sabido relativizar su juicio respecto de los ajenos por medio de contrargumentaciones. Esta resistencia a la imperfección y a la pedagogía del error es propia de una instrucción descriptiva y triunfalista de la escritura académica que desatiende la revisión crítica que funda la evaluación como principio investigador.

El modelo epistémico ha diseñado el cuento transductivo como hipertexto pedagógico escenificado para sostener una tarea innovadora en Educación Primaria con cuestiones de comprensión imaginativa de sus argumentos y valores. Por ello, se aconsejó que predominaran los diálogos de personajes sobre la voz narrativa para alegorizar en sus roles ideas complejas y perspectivas alternativas ante un problema.

El análisis de casos sobre las competencias en creatividad y espíritu crítico de la OCDE en el proceso del cuento transductivo muestra que las deficiencias halladas se deben más a carencias del modelo didáctico que de los participantes. Haber integrado en dicha exposición escénica preguntas argumentativas -en cuyas tipologías han sido instruidos- ha favorecido la reflexión creativa discente (50 % en R1) sobre el cuento en planteamiento, solución y alternativas. Estos casos coinciden con reflexiones creativas de los comentarios metacognitivos, luego realizar comentarios de texto previos a la creación prepara la reflexión creativa.

Pero la reflexión del espíritu crítico de la OCDE ha sido escasa o nula (8,3 % en R1 y 0 % en R2) porque el modelo didáctico no había previsto tal metacognición. Importa remodelarlo para incluir tareas que promuevan esta competencia. Excepto el caso G12, que la ha favorecido planteando, con cuestiones argumentativas, una tarea de finales alternativos, los demás solo han extractado la moraleja o intención autorial. Esta tendencia cambiará cuando su didáctica se guíe por principios investigadores de reflexión epistémica para integrar la perspectiva del comentarista, desplegar tareas literarias creativas con reflexión sobre su alcance crítico y formular conclusiones pedagógicas que, antes de lanzar expectativas propedéuticas, autoevalúen inconsecuencias epistemológicas.

En comentarios y cuentos hay incidencia máxima de creatividad sobre las competencias *buscar* (100 % en B1 y B2), *imaginar* (100 % en I1) y *hacer* (100 % en H1). Igualmente sucede en espíritu crítico, donde el 100% de estudiantes han practicado *buscar* (B1) y *hacer* (H1). Su “hacer” efectivo en espíritu crítico cumple la

demanda modélica de justificar la orientación ideológica de la transducción en su cuento y didáctica innovadora.

*Imaginar* con originalidad (I2) es más frecuente en la creatividad del cuento transductivo (58,3 %) que en la del comentario metacognitivo (33,3 %) por haber activado la abducción manipulativa. También sucede en *Imaginar* valorando otros puntos de vista (I1) en espíritu crítico (91,5 % en cuento transductivo y 66,6 % en comentarios metacognitivos).

Comparando las tablas 2 y 3, emergen dificultades intelectivas en metacognición y en transducción discursivas provenientes de problemas educativos. El más comentado en coevaluación discente de portafolios infantiles ha sido su desconcierto -por falta de hábito- para diseñar tareas infantiles que dinamicen los argumentos comentados, pues están acostumbrados a idearlas y diseñarlas sin pensar en hipótesis resolutorias y ni en criterios axiológicos derivados de comentarios argumentativos. Tal problema evidenciado requiere solución por investigación-acción para depurar estratégicamente el modelo aplicado.

Los resultados negativos en identificación de creatividad y espíritu crítico entre los casos integrados guardan correlato con la escasa reflexión de los comentarios metacognitivos grupales como síntoma de los niveles cognitivos activados en dichos portafolios. Atendiendo a la rúbrica evaluadora de portafolios de Tur y Urbina (2016), muchos casos solo describen evidencias (nivel 1) o narran la actividad (nivel 2), pero pocos justifican y analizan lo aprendido (nivel 3) y solo algunos reflexiona con autonomía y autorregulación a través de las evidencias sobre el aprendizaje logrado y futuro (nivel 4). Los peores comentarios metacognitivos son miméticos y descriptivos de datos y normas cumplidas por ampararse en argumentos de autoridad y evaluar sin autocrítica, evitando inventar hipótesis y discernir perspectivas y soluciones. En cambio, los mejores comentarios entienden la evaluación como proceso de mejora: son minuciosos, autocríticos, ofrecen argumentos apoyados en ejemplos ilustrativos y reflexiones sobre sus implicaciones, sus iniciativas informacionales y la previsión de posibles reacciones de sus lectores modelo. La metaargumentación de su metacognición ha sido focal, es decir, basada en sinergias co-argumentativas para mostrar que sus argumentos eran concluyentes.

Ejemplo de nivel 4 en comentario metacognitivo es el caso G2 por espíritu crítico minucioso, argumentación coherente con fuentes fiables, rendimiento procesual responsable de organizadores previos y perfeccionismo gradual de borradores. La originalidad de su hipótesis es menor por responder a una “abducción selectiva” (la mejor explicación del repertorio) y reflexionar someramente sobre contrapuntos e incertidumbres. Pero su intensa metacognición grupal de pruebas, argumentos y convicciones les ha reportado agudeza teórica sobre su aprendizaje focal para hallar “abducciones manipulativas” (Magnani, 2006) de heurística epistémica plasmadas en estas: “A la hora de hablar del desarrollo de los comentarios de textos, hemos de destacar la importancia de poner en práctica la teoría de la que aprendemos para poder darle un sentido” (descubrimiento experiencial del protocolo de investigación-acción educativa); “lo que se expone en dicho comentario tiene originalidad a través del uso de una gran variedad de recursos (imágenes, canciones, obras literarias...), con los que

el alumnado puede aprender de diversas maneras” (descubrimiento del criterio de invención original: conjugación de lo diverso multimodal).

La creatividad en el comentario metacognitivo G2 es excelente por *buscar* cruces de sentido significativos entre motivos inspiradores y mundo personal de los integrantes del grupo y epistémicos en sinéctica de textos y disciplinas, los cuales justifican en su portafolio con explicación causal o hipótesis plausible sobre pervivencia del tópico literario tradicional en la actualidad (la sostenibilidad naturalista).

Igualmente excelente es su competencia de *imaginar* una obra nueva con una hipótesis abductiva multimodal que junta cercanía y lejanía en el cuento transductivo del hipotexto patrimonial y en las tareas educativas implicadas hibridando intertextos insólitamente, todo lo cual transfiere en comunidad educativa por Instagram, pues la hipertextualidad transmedial vive de tales prótesis semióticas.

El *hacer* creativo recuerda que crear es saber desarrollar ideas originales. La educación literaria del cuento transductivo genera reflexión teórica sobre la práctica competente: “a través de la palabra representamos la fluidez de nuestros pensamientos” (G2).

Aunque la OCDE entiende *reflexionar* como evaluación final de solución creativa (Vincent-Lancrin et al., 2020), la metacognición comentadora del portafolio discente ha ocasionado una evaluación formativa y corregulativa procesual y la asunción de nuevas abducciones manipulativas: “el aprendizaje está ligado al descubrimiento y al uso de distintos argumentos, los cuales se pueden interpretar gracias a las distintas preguntas que diseñemos” (G2). Descubren así la argumentación como cognición rectora del aprendizaje en usos específicos multimodales, incluyendo la transducción literaria como razonamiento imaginativo infantil y descubrimiento de la importancia mediadora de cuestiones clave para aprender a leer y obrar argumentos.

## **Conclusiones e implicaciones**

Los logros epistémicos de este estudio se sintetizan según los objetivos investigadores para concluir que la argumentación abductiva es razonamiento especulativo común a la creación y a la crítica en coalescencia.

Haber explorado el proceso didáctico (el *cómo*) de comentarios metacognitivos y cuentos transductivos (objetivos 1 y 2) induce a concluir que en ambos se entrelazan sistémicamente los pensamientos crítico y creativo obrando razonamientos complejos que inventan y argumentan conocimiento. Tal coalescencia reflexiva entre creación y crítica coincide con la tesis educativa de Ennis sobre la acción crítica como “pensamiento reflexivo razonado a la hora de decidir qué hacer o creer” (Ennis, 2005, p. 48) y la acción creativa como “la formulación de hipótesis, los puntos de vista alternativos de un problema, la formulación de posibles soluciones, o los planes para investigar algo” (Ennis, 2005, p. 48) -, pues, en efecto, la crítica deliberativa para tomar decisiones se halla, al menos, en los pasos 1 y 10 del flujograma estudiado (Figura 1) y la creación abductiva para formular hipótesis que guíen tales decisiones se halla en los pasos 2 y 11 del mismo.

Se ha advertido que los comentarios superficiales y los cuentos poco originales expresaban inferencias estereotipadas o “hipercodificadas” (Eco, 1992, p. 271), mientras que los comentarios profundos y los cuentos insólitos empleaban la heurística de la abducción como método inventivo, ya sea hipocodificado (Eco, 1992, p. 263) o *ex novo* (Eco, 1992, p. 264), desplegado en la acción crítica por el diálogo deliberativo y metacognitivo y en la creativa por el diálogo intertextual y multimodal. Este hallazgo coincide con recientes investigaciones computacionales de Magnani (2022). Por ello, se emplea aquí su terminología para discernir las diversas modalidades abductivas que han operado en esta investigación.

Inferir la causa educativa (el *porqué*) de la coalescencia entre los pensamientos crítico y creativo dinamizados en la mediación conceptual de los comentarios metacognitivos y en la remediación hipertextual de los cuentos transductivos analizados (objetivo 3) da protagonismo metodológico a la abducción multifacética. Concretamente, la causa de dicha coalescencia en el comentario responde a la *abducción teórica* planteada por Peirce y bifurcada por Magnani (2006, p. 108):

- *Abducción creativa*: generación de hipótesis plausibles (invención científica).
- *Abducción selectiva*: inferencia a la mejor explicación que evalúa hipótesis (diagnóstico).

Inferir la causa de la coalescencia entre creación y crítica en la hipertextualidad artística del cuento transductivo y su provecho didáctico con transferencia digital radica en las dos dimensiones de la *abducción práctica* (Magnani, 2006, p. 118) porque nace de reflexionar a través del hacer, y no sobre el hacer:

- *Abducción manipulativa*: generación de hipótesis como nuevas narrativas que se integran en las existentes y relacionan el yo con la alteridad. La intertextualidad es método de inspiración que produce originalidad juntando lo obvio con lo imprevisto (invención artística).
- *Abducción multimodal*: hibridación del razonamiento abductivo en palabras e imágenes (transmediación).

Frente a las acciones pragmáticas, que solo *usan* el conocimiento del caso, las acciones abductivas (coalescentes entre creación y crítica) son epistémicas porque *generan* el conocimiento causal del caso y dan poetología a la educación. De ahí la importancia de innovar la didáctica del comentario de textos integrándolo como mediador epistémico -argumentativo y metacognitivo- hacia la transducción hipertextual cuya realidad semiótica multimodal y transmediática requiere diálogo crítico y creativo que incluya la tradición dialéctica de la contraargumentación como una entre otras vertientes interargumentativas derivadas de hipótesis abductivas como argumento causal de su proceso. Esta investigación también ha descubierto como clave de su proceso didáctico la concepción del portafolio discente: quienes lo han usado como cuaderno de actividades le han dado sentido testamentario (pragma-descriptivo) y clasificatorio de habilidades logradas; quienes han construido con él la reflexión personal y cooperativa de su aprendizaje le han dado sentido epistémico (crítico y creativo) e inventivo de teoría competente a partir de las prácticas investigativas destinadas a solucionar problemas.



El análisis de competencias creativas y críticas en los comentarios y en los cuentos ha revelado que todos han sabido *buscar* y *hacer* gracias a la instrucción previa en lectura interpretativa y escritura argumentativa, pero que las dificultades son mayores en *imaginar* hipótesis conjeturales e invenciones intertextuales y, sobre todo, en reflexionar estratégicamente sobre la obra propia, dada su escasa formación en autoevaluación procesual y metaargumentativa. En los casos integrados, por ser trabajos cooperativos, escasean cualidades creativas divergentes como la originalidad de ideas insólitas o la elaboración minuciosa.

La formación inicial del profesorado desarrollada con el alumnado de Grado en Educación Primaria participante en esta investigación le ha permitido vivenciar un aprendizaje epistémico emancipador (Caro et al., 2021), al activar sus cogniciones crítica y creativa coalescentes inventando hipótesis para resolver problemas con cautela metacognitiva y construyendo discursos mediadores por procesos comunicativos de lecturas y escrituras de recepción (comentarios críticos basados en textos, cuentos creativos basados en comentarios, propuestas didácticas basadas en cuentos creativos).

Tales competencias les permiten emprender en su vida profesional proyectos educativos colaborativos para el desarrollo sostenible de la comunidad por vehicular la metarreflexión discente contando con su ingenio crítico y creativo para la mejora social. Esta investigación ha demostrado que la clave educativa está en transitar de la metacognición a la transferencia de tareas convertidas en obras.

Un comentario o un cuento no son textos aislados, sino procesos en correspondencia transductiva. Su análisis en este estudio de casos múltiple ofrece patrones y explicaciones útiles para su réplica en contextos y situaciones análogos sin incurrir en imposturas, pues no deben confundirse la invención creativa y crítica con el inventario descriptivo y clasificatorio, la evaluación de competencias (saber desenvolverse socialmente con conocimientos en travesía para resolver problemas y retos de provecho social) con la evaluación de habilidades (saber hacer con recursos y apriorismos autoritarios). Metacognición y transducción comparten competencias creativas y críticas donde el valor no es balance del conocimiento, sino su principio.

## Referencias

- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.
- Beltrán, J. y Pérez, L. (1996). Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos* (pp. 429-503). Síntesis
- Bertalanffy, L. Von, (1976). *Teoría general de sistemas*. Fondo de Cultura económica.
- Caro, M. T. (1999). *La escritura del otro*. Universidad de Murcia.
- Caro, M.T., Amo, J. M. & Domínguez-Oller J.C. (2021). Implicit Teacher Theories Regarding the Argumentative Commentary of Multimodal Texts in the Teaching of Spanish as a Native and Foreign Language. *Frontiers. Psychology*, 12:749426. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14140>



- Caro, M. T. y González, M. (2018). *Didáctica de la argumentación en el comentario de textos*. Síntesis.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza (La investigación en la formación del profesorado)*. Martínez Roca.
- Casadellà, M., Massip-Sabater, M., González-Monfort, N., Dias-Gomes, A. y Barroso-Hortas, M. J. (2022). Imaginación, educación para el futuro y cultura democrática: Políticas educativas en la Península Ibérica. *Comunicar*, 73, XXX, 57-67. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-05>
- Casado, C. y Ciudadreal, G. (2021). Educación en redes sociales: Instagram. *Cuadernos de Pedagogía*, 516, 129-134.
- Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.) (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil.
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Dover Publications.
- Doležel, L. (1986). Semiotics of Literary Communication. *Strumenti Critici*, 1, 5-48.
- Doury, M. y Plantin, C. (2016). Un enfoque lingüístico e interaccional de la argumentación. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 11-46.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Paidós.
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., Harney, O. M. y Kavanagh (2017). Facilitating a student-educator conceptual model of dispositions towards critical thinking through interactive management. *Educational Technology Research and Development*, 65(1), pp. 47-73. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9460-7>
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Paidós.
- Eco, U. (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge University Press.
- Eemeren, F. y Grootendorst, R. (1984). *Speech acts in Argumentative Discussions. A Theoretical Model for the Analysis of Discussions Directed towards Solving Conflicts of Opinion*. Foris.
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32, 81-111.
- Ennis, R. H. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 47-64.
- Ennis, R. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37(1), 165-184. <http://dx.doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>.
- Facione, P. (1990). *The Delphi Report, Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and instruction*. The California Academic Press.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Éditions du Seuil.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Transaction publishers.
- Glăveanu, V. P. (2020). A Sociocultural Theory of Creativity: Bridging the Social, the Material, and the Psychological. *Review of General Psychology*, 24(4), 335-354. <https://doi.org/10.1177/1089268020961763>

- Golob, T., Makarovič, M. y Rek, M. (2021). Meta-reflexivity for resilience against disinformation. *Comunicar*, 66, 107-118. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-09>
- Gordon, W. J. (1961). *Synectics: The development of Creative Capacity*. Collier Books.
- Guilford, J. P. (1959). *Personality*. Mc-Graw Hill.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (1964). The ethnography of communication. *American Anthropologist*, 66.6. Parte 2.
- Gundermann-Kröll, H. (2013). El método de los estudios de caso. En M. L. Tarrés, *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación* (págs. 231-264). El Colegio de México-FLACSO México.
- Katz, J. (2001). From How to Why On Luminous Description and Causal Inference in Ethnography (Part I). *Ethnography*, 2(4), 443-473.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Lubart, T. (2000). Models of the creative process: Past, present and future. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 295-308. [https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334\\_07](https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_07).
- Magnani, L. (2006). Multimodal Abduction: External Semiotic Anchors and Hybrid Representations. *Logic Journal of the IGPS*, 14(1), 107-136.
- Magnani, L. (2022). Human Abductive Cognition Vindicated: Computational Locked Strategies, Dissiative Brains, and Eco-Cognitive Openness. *Philosophies*, 7 (15). <https://www.mdpi.com/journal/philosophies>
- Mayer, R. E., y Goodchild, F. (1990). *The critical thinker*. University of California, Wm. C. Brown Publish.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- OCDE (2019). *Framework for the Assessment of Creative Thinking in PISA 2021: Third Draft*. <file:///Users/maytecaro/Downloads/PISA-2021-Creative-Thinking-Framework.pdf>
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. <http://www.criticalthinking.org/>
- Peirce, Ch. S. (1970). *Deducción, inducción e hipótesis*. Aguilar.
- Peirce, Ch. S. (1980). *Semiótica*. Einaudi.
- Pérez, P. y Caro, M. T. (2022). Analysis of University Students' Habits in Argumentative Text Commentaries. *Investigaciones sobre lectura*, 17(1), 1-20. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14140>
- Plantin, Ch. (2016). *Dictionnaire de l'argumentation. Une introduction aux études d'argumentation*. Ens Editions
- Reiter-Palmon, R. y Robinson, E. J. (2009). Problem identification and construction: What do we know, what is the future? *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(1), 43-47. <https://doi.org/10.1037/a0014629>
- Rodari, G. (2011). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Planeta.
- Rule, P. y Mitchell, J. (2015). A Necessary Dialogue: Theory in Case Study Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/1609406915611575>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.

- Tanggaard, L. y Glaveanu, V. P. (2014). Creativity assessment as intervention. *Akademisk Kvarter / Academic Quarter*, 9, 18-30. <https://doi.org/10.5278/ojs.academicquarter.v0i09.3243>
- Tur, G. y Urbina, S. (2016). Rúbrica para la evaluación de portafolios electrónicos en el entorno de la Web social. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, 83-96. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.06>
- Vendrell, M. y Rodríguez, J. M. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de Educación Superior*, 49, 9-25. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1121>
- Villarini, A. R. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas*, 4(3-4), 35-42.
- Vincent-Lancrin, S., et al. (2020). *Développer la créativité et l'esprit critique des élèves: Des actions concrètes pour l'école*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8ec65f18-fr>.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Sage Publications.

## Anexo 1

### Localización en Instagram de los vídeos de los 12 casos integrados

El ratoncico y la hormiguica (G3)

[https://www.instagram.com/tv/CXd\\_eqJlK2D/?igshid=YmMyMTA2M2Y=](https://www.instagram.com/tv/CXd_eqJlK2D/?igshid=YmMyMTA2M2Y=)

Los animales músicos (G4)

<https://www.instagram.com/tv/CXd-il7l340/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

El cejo de los enamorados (G1)

<https://www.instagram.com/tv/CXd8AfWlND4/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

Ratón de ciudad, ratón campesino (G2)

<https://www.instagram.com/tv/CXd5wfyFt-q/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

Pedro 14 (G9)

<https://www.instagram.com/tv/CXd4blbFsno/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

¿Por qué el agua del mar es salada? (G7)

<https://www.instagram.com/tv/CXd1yRLlRGR/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

Los ratones coloraos (G6)

<https://www.instagram.com/tv/CXbVaR3l2Or/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

El padre en el asilo (G11)

<https://www.instagram.com/tv/CXbUNU5ltJc/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

La leyenda de las tres nueces (G12)

<https://www.instagram.com/tv/CXbTAIolRp6/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

La paz entre los animales (G8)

<https://www.instagram.com/tv/CXbSCZsFXyt/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

Los dones mágicos (G5)

<https://www.instagram.com/tv/CXbQvfWlCcw/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

Las tres naranjas del amor (G10)

<https://www.instagram.com/tv/CXbPH23lkfb/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

## Mejora de la competencia escritora digital y de la creatividad mediante la elaboración de hiperficciones narrativas

Almudena CANTERO SANDOVAL  
José Eduardo MORALES MORENO

### Datos de contacto:

Almudena Cantero Sandoval  
Universidad Internacional de  
La Rioja  
[almudena.cantero@unir.net](mailto:almudena.cantero@unir.net)

José Eduardo Morales Moreno  
Consejería de Educación de la  
Región de Murcia  
[joseeduardo.morales@murcia.educa.es](mailto:joseeduardo.morales@murcia.educa.es)

Recibido: 29/09/2022  
Aceptado: -23/11/2022

### RESUMEN

La presente investigación surge con motivo de una serie de trabajos cooperativos y multimodales realizados en el aula. Se aborda el interrogante de si la competencia escritora digital y la creatividad pueden desarrollarse, en alumnos de Secundaria y Bachillerato, a través de la elaboración de sucesivas hiperficciones narrativas mediante un trabajo colaborativo en el que se utilicen las redes sociales, en el que las tareas estén pautadas y en el que los errores sean sistemáticamente corregidos. El objetivo que se plantea es determinar en qué medida se produce una mejora de tales competencias tanto a nivel individual como a nivel de grupo. Se emplea una metodología enmarcada en el enfoque cualitativo, siguiendo el diseño de investigación-acción. Se pone de manifiesto, tras el estudio, que se producen mejoras en todos los casos, si bien estas son más relevantes en la competencia escritora digital que en relación con la creatividad, especialmente en las medidas individuales, pues en el caso de las medidas grupales las diferencias entre las dos dimensiones no son tan significativas. Se concluye que este tipo de trabajo, con los condicionantes indicados, es útil para el desarrollo de las competencias referidas: resulta altamente motivador para los alumnos y les permite ganar fluidez en la realización de las tareas, donde tienen un amplio margen de libertad en la manipulación del texto multimodal que generan.

**PALABRAS CLAVE:** Escritura digital; Creatividad; Aprendizaje colaborativo; Hiperficción.

## ***Improving digital writing skills and creativity through the development of narrative hyperfiction***

### **ABSTRACT**

This research arose from a series of cooperative and multimodal works carried out in the classroom. It addresses the question of whether digital writing skills and creativity can be developed in Secondary and Baccalaureate students through the production of successive narrative hyperfictions through collaborative work in which social networks are used, in which the tasks are scheduled and in which errors are systematically corrected. The aim is to determine the extent to which these skills are improved at both individual and group level. A qualitative methodology is used, following an action-research design. The study shows that improvements are produced in all cases, although these are more relevant in digital writing competence than in creativity, especially in individual measures, as in the case of group measures the differences between the two dimensions are not so significant. It is concluded that this type of work, with the conditioning factors indicated, is useful for the development of the competences referred to: it is highly motivating for the pupils and allows them to gain fluency in the performance of the tasks, where they have a wide margin of freedom in the manipulation of the multimodal text they generate.

**KEYWORDS:** Digital writing; Creativity; Collaborative learning; Hyperfiction.

### **Introducción**

Este estudio tiene por objeto medir el desarrollo de la competencia escritora digital y de la creatividad a través de la elaboración cooperativa de relatos hiperficticiales en diferentes redes sociales por parte de grupos de alumnos de 2.º y 3.º curso de Educación Secundaria Obligatoria y de 1.º de Bachillerato en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de un curso académico, de forma pautada, mediante un sistema de rúbricas. Para ello, se plantea en qué medida se incrementa dicha competencia y se desarrolla la capacidad creativa tanto a través de la utilización de los entornos digitales como en virtud de la corrección sistemática de errores para que los alumnos puedan mejorar en su siguiente creación.

En los procesos de alfabetización digital, entendida esta en un sentido amplio que incluye las diversas vertientes desde las que se ha conceptualizado (Reyes & Avello-Martínez, 2021, p. 2), la escritura de textos multimodales se erige, junto a la competencia lectora digital, en un elemento clave que determina la capacidad del individuo de participar de forma activa en la llamada “sociedad red” (Castells, 2000), realizando “procesos de lectura y escritura eficientes en formatos digitales” (Reyes, 2020, p. 7). Los discursos que debe ser capaz de generar van más allá de la simple competencia escritora, pues se insertan en un entorno digital que modifica o amplía la

noción de texto, en la medida en que el código lingüístico es uno más de los muchos (icónico, visual, sonoro...) que confluyen para configurar el texto digital, que es eminentemente multimodal y cuyo significado se construye “a través de la combinación de varios recursos semióticos” (Herrero, 2019, p. 125).

Esta alfabetización, que se suma a la tradicional, está contemplada recientemente en España en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, pues el legislador entiende que los alumnos deben tenerla, de ahí que se imponga a las administraciones educativas la obligación de promover, junto a planes de fomento de la lectura, planes de alfabetización “en diversos medios, tecnologías y lenguajes” (LOMLOE, art. 19.3). Esta imposición no se encuentra en normas estatales ni autonómicas anteriores, donde solo aparecen unas pocas referencias incidentales a propósito de alguna asignatura como Informática, Tecnología o Refuerzo de la Competencia en Comunicación Lingüística. De ahí se desprende que hasta hace muy poco tiempo apenas se había tomado consciencia de la necesidad de que esta alfabetización se realice también durante la educación primaria y la secundaria. Sin embargo, actualmente es una prioridad y una exigencia, pues se reconoce que tanto la sociedad como la escuela deben afrontar los retos derivados de “la inminente y creciente presencialidad de las tecnologías digitales en el ámbito de la educación mediática y su injerencia en el desarrollo de las competencias como la lingüística, la comunicativa y la multimodal” (Fajardo-Pascagaza et al., 2020, p. 150).

Dentro de ese proceso de alfabetización se sitúa el desarrollo de la competencia escritora digital y, como consecuencia de su puesta en práctica, de la creatividad, pues la producción de textos mediante herramientas digitales implica unas exigencias “de interés cognitivo, lingüístico, creativo y discursivo que generan implicaciones didácticas y pedagógicas” (Chaverra, 2011, p. 105).

En este sentido, la literatura científica sobre la creatividad es prolífica. Se ocupa de estudiar diversas vertientes y aplicaciones, desde los procesos creativos digitales en relación con estrategias pedagógicas (Lima-Saraiva & Ribeiro-Carvalho, 2021) hasta la construcción de la identidad y la socialización de los estudiantes a través de la creación digital multimodal (Sánchez-López et al., 2021). También se adentra en el análisis de las consecuencias que la omnipresencia de la tecnología digital tiene sobre la creatividad y sobre los procesos de diseño creativo (Bruno & Canina, 2019, p. 2119), en la aplicación de la neurociencia para el desarrollo de la creatividad en la escritura (Vázquez-Medel *et al.*, 2020), así como en el estudio de instrumentos para la evaluación de la creatividad verbal (López-Martínez et al., 2018).

Por su parte, son numerosos, aunque no tanto, los estudios sobre la competencia escritora digital, pues la mayoría de las investigaciones se centra únicamente en la escritura, en el elemento lingüístico, “sin considerar otros elementos importantes en las composiciones digitales” (Godoy, 2020, p. 20), esto es, obviando los demás códigos que se utilizan y que determinan la construcción de un texto multimodal: se privilegia la perspectiva lingüística en detrimento de la perspectiva sociocultural, que hace “énfasis en la multimodalidad” (Cassany, 2019, p. 114).



Por ello, en este estudio se aborda cómo evoluciona la escritura cooperativa de textos digitales y, vinculada a ella, la creatividad, mediante un proceso continuo de señalamiento y corrección tanto de los errores que cometen los alumnos en los múltiples códigos que confluyen en la construcción de la hipernarración (lingüístico, icónico, visual, auditivo, audiovisual...), como de los procedimientos que se deben llevar a cabo para la ejecución de las tareas, con la finalidad de que en las siguientes actividades puedan rectificar y ampliar, así, su competencia en las dos vertientes.

La hipótesis que sustenta esta investigación es que los grupos de alumnos que participan de forma activa e interesada, atendiendo a las indicaciones de los profesores acerca de los errores y de los métodos de trabajo, incrementan su competencia escritora digital y desarrollan su creatividad, ya que adquieren unos conocimientos y asimilan unas pautas de trabajo que les ayudan a ampliar sus horizontes creativos, bajo el entendimiento de que la creatividad, “si se cultiva, se puede desarrollar, es decir, trabajando y educándola se puede lograr una destreza creativa” (Valero-Matas, 2019, p. 155).

El objetivo general con que se afronta este análisis es someter a prueba la hipótesis mencionada, y se concreta en los siguientes objetivos particulares: primero, determinar el estado inicial y examinar la evolución de la escritura digital de los alumnos en relación con las propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación); segundo, comprobar si se producen mejoras en los aspectos ortográficos, ortotipográficos y procedimentales del trabajo cooperativo hiperficcional; tercero, analizar el progreso de la creatividad atendiendo a tres parámetros objetivos de medida: “grado de novedad del producto (*novelty*), coherencia de la solución (*resolution*) y diseño (*style*)” (Chulvi et al., 2012, p. 82), especificándolos en los nueve factores que los conforman. En esta dimensión, lo que se estudia es la creatividad específica, la que corresponde a la obra, al producto, no la general (Bermejo & Ruiz, 2017), pues, en la actualidad, se tiende “hacia la creatividad de dominio específico debido a las bajas correlaciones encontradas en el producto creativo en los diferentes dominios de la creatividad” (López-Martínez & Lorca-Garrido, 2021, p. 2).

Los ítems elegidos para llevar a cabo el estudio tienen su razón de ser tanto en los rasgos del producto final del trabajo de los alumnos (una hipernarración, cuya trama tendrá sentido en virtud de una utilización y combinación adecuada de los diversos códigos implicados), como en la intención de enseñarles, además, ciertos aspectos procedimentales de la comunicación digital en el ámbito académico. Así, para evaluar el desarrollo de la competencia escritora digital, los ítems elegidos fueron, además de las propiedades textuales indicadas, la ortografía, la presentación del trabajo y el envío de información a los profesores vía correo electrónico; en relación con la creatividad, se optó por estudiar la evolución de los nueve factores que componen los tres parámetros objetivos establecidos por Chulvi et al. (2012) para no obviar ninguno de los subparámetros que dan cuenta de la medida global de esta habilidad: originalidad y sorpresa (factores del parámetro novedad); valor, *logicidad*, comprensibilidad y utilidad (factores del parámetro resolución o coherencia de la solución); excelencia formal, elegancia formal y robustez del diseño (factores del parámetro diseño).



## Metodología

### Participantes

Durante el curso 2021-2022 se llevó a cabo, en dos grupos de 2.º curso y en dos de 3.º curso de Educación Secundaria Obligatoria y en otros dos de 1.º de Bachillerato, con un total de 167 alumnos, un trabajo cooperativo consistente en escribir, en cada evaluación, una hiperficción narrativa. En cada gran grupo de aula se organizaron seis grupos de trabajo integrados por cuatro o cinco alumnos, salvo en un 1.º de Bachillerato, donde se formaron grupos de cinco o seis, lo que dio como resultado la conformación de 36 grupos heterogéneos (véase Tabla 1), pues fueron los propios alumnos quienes se organizaron. En la investigación se siguió la implicación, el quehacer y la evolución tanto a nivel individual como a nivel grupal, de forma que las variables se pudieran rubricar tanto para cada uno de los discentes como para cada uno de los grupos.

**Tabla 1**

Número de alumnos por grupo

		G1	G2	G3	G4	G5	G6	Total
2.º ESO	Gran Grupo 1	4	5	5	4	5	5	28
	Gran Grupo 2	5	4	4	4	4	5	26
3.º ESO	Gran Grupo 1	4	5	4	4	5	4	26
	Gran Grupo 2	5	4	5	4	4	5	27
1.º Bachillerato	Gran Grupo 1	6	5	6	6	5	5	33
	Gran Grupo 2	4	5	5	4	4	5	27

Fuente: Elaboración propia.

### Procedimiento

La investigación se realiza siguiendo el diseño de investigación-acción y se enmarca en el enfoque cualitativo, que incide en las relaciones entre “el diseño, la estrategia y las técnicas de investigación, así como en las relaciones existentes entre diseño, recopilación, registro, sistematización y análisis de la información” (Galeano, 2004, p. 22). Ello posibilita la identificación de un problema real en las dinámicas de trabajo del aula y permite la aplicación de los resultados a aspectos concretos de la realidad. Por tanto, ofrece aportaciones para la modificación de alguna actividad con vistas a introducir mejoras en su desarrollo.

Los grupos de alumnos crearon, en cada evaluación del curso, una hiperficción narrativa en los términos antes referidos, una labor a la que dedicaron doce sesiones. Después de que concluyeran su primer trabajo hiperficcional, los profesores llevaron a cabo, en tres sesiones, una explicación exhaustiva y sistemática de las equivocaciones, los desequilibrios y los desajustes que los hiperrelatos presentaban en todos los niveles

de análisis; asimismo, dieron información bastante sobre distintos procedimientos, actuaciones, recursos y mecanismos que los estudiantes podían aplicar para subsanar los errores en los diversos elementos de la hipernarración para obtener un producto final que respondiera mejor tanto a los parámetros de la creatividad como a los criterios de corrección de la escritura digital. La misma dinámica se utilizó al final del segundo trimestre a propósito del segundo hiperrelato creado por los grupos. La identificación y explicación de errores en las transiciones entre los trabajos se realizó por la alta correlación existente “entre las variables de estrategias de aprendizaje y motivación y las variables de detección de errores” (Zamora-Menéndez et al., 2018, p. 234).

## **Instrumentos**

Los instrumentos para llevar a cabo la medida de los grados de desarrollo de la competencia escritora digital y de la creatividad fueron tanto las producciones grupales como el trabajo a nivel individual, para lo cual se realizó un seguimiento de la implicación de cada estudiante, de sus aportaciones, de sus errores y de sus mejoras mediante rúbricas analíticas y globales: las primeras, para medir, a lo largo de la realización de cada uno de los hiperrelatos, el nivel de desempeño de cada alumno en los distintos ítems; las globales, para determinar el nivel de logro alcanzado por cada grupo en los diferentes indicadores.

Se establecieron cinco niveles de logro (muy mal, mal, regular, bien, muy bien) para fijar la evolución y el estado final de la competencia escritora digital y de la creatividad. Para cada una de estas competencias se utilizaron los indicadores antes señalados, que se midieron, a su vez, a través del sistema de rúbricas referido.

## **Resultados**

Al finalizar el primer trabajo de creación de una hiperficción narrativa en la primera evaluación, se pudo identificar el nivel de partida tanto de los alumnos desde un punto de vista individual como de los grupos desde un punto de vista global. A lo largo de las dos siguientes evaluaciones, una vez concluidos los respectivos relatos hiperficcionales, se determinó el nivel de progreso para cada uno de los indicadores en relación con los alumnos, por una parte, y con los grupos, por otra.

En relación con la competencia escritora digital, se observa una ligera mejora de las medidas individuales en el segundo trabajo con respecto al primero, así como en el tercer trabajo con respecto al segundo. En ambos casos, el porcentaje de las medias de alumnos que se sitúan en los niveles de logro muy mal, mal y regular para los diversos indicadores se reducen, mientras que los relativos a los niveles de logro bien y muy bien se incrementan.

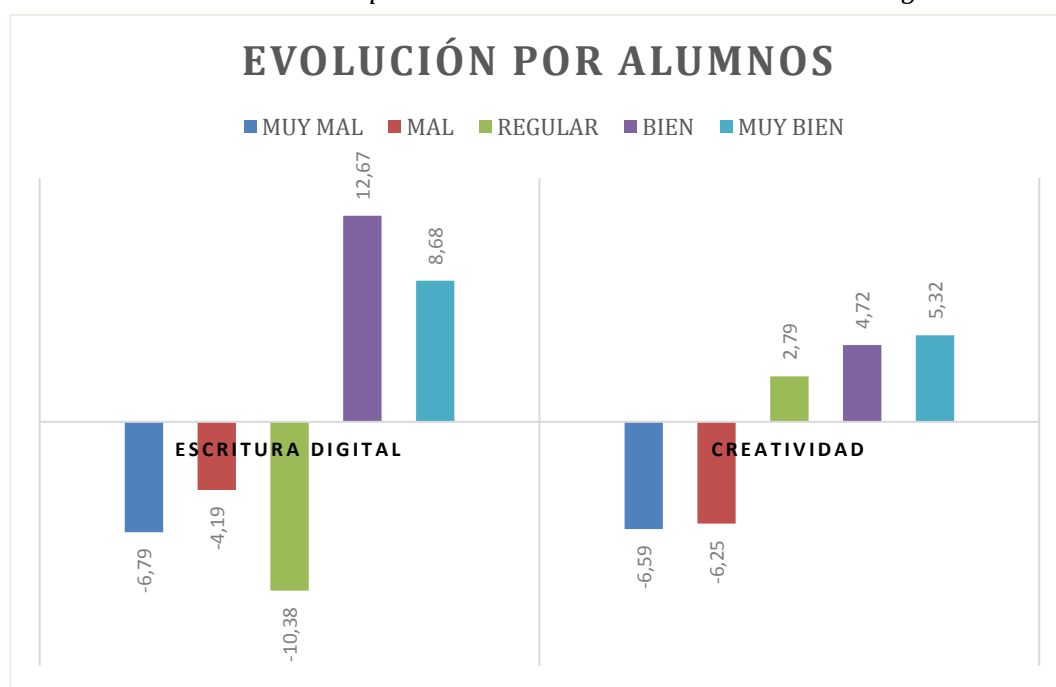
Con respecto a la creatividad, en el segundo trabajo hiperficcional se produce una reducción de los niveles de logro muy mal y mal, un ligero incremento en el nivel de logro regular, y un aumento relevante en los niveles de logro bien y muy bien.

La evolución total de las medias porcentuales del número de alumnos en la

competencia escritora digital, una vez concluidos los trabajos, es de -6,79 puntos en el nivel de logro muy mal; de -4,19 puntos en el nivel de logro mal; de -10,38 en el nivel de logro regular; de +12,67 en el nivel de logro bien; y de +8,68 en el nivel de logro muy bien. En la creatividad, se constatan -6,59 puntos en el nivel de logro muy mal; -6,25 en el nivel de logro mal; +2,79 puntos en el nivel de logro regular; +4,72 puntos en el nivel de logro bien; y +5,32 puntos en el nivel de logro muy bien (véase Figura 1).

**Figura 1**

*Evolución total de las medias porcentuales de alumnos en los niveles de logro*



Fuente: Elaboración propia.

Esto quiere decir que hay un claro incremento de ambas competencias en el ámbito individual, pues aumentan los niveles de logro bien y muy bien a costa de la reducción de los otros niveles: conforme los alumnos crean nuevas hiperficciones, desarrollan tanto la escritura digital como la creatividad.

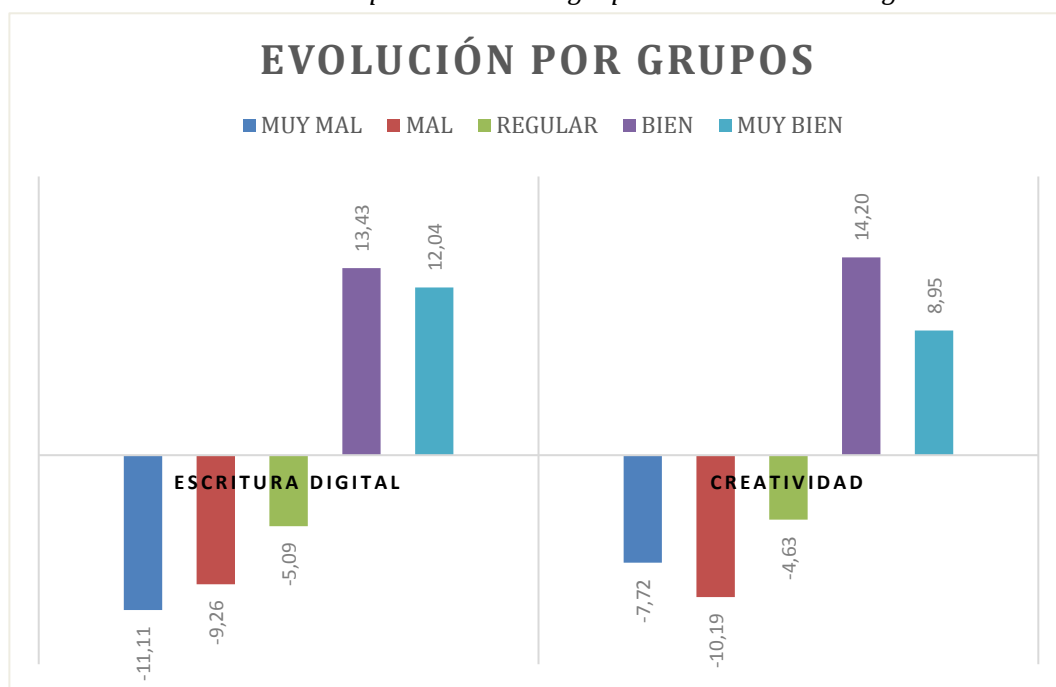
Estas cifras difieren considerablemente con respecto a las mediciones realizadas para el trabajo colaborativo de los grupos, que mejoran las medias individuales. En la competencia escritora digital, tanto en el segundo como en el tercer hiperrelato, se aprecia una disminución mayor en los niveles de logro muy mal, mal y regular, y un incremento más significativo en los niveles bien y muy bien, y una dinámica similar se identifica en la dimensión de la creatividad en grupos.

La evolución final en las medias porcentuales de los grupos, en la competencia escritora digital, es de -11,11 en el nivel de logro muy mal; -9,26 puntos en el nivel de

logro mal; -5,09 en el nivel de logro regular; +13,43 en el nivel de logro bien; y +12,04 en el nivel de logro muy bien. En la creatividad, la diferencia es de -7,72 puntos en el nivel de logro muy mal; de -10,19 en el nivel de logro mal; de -4,63 en el nivel de logro regular; de +14,20 en el nivel de logro bien; y de +8,95 en el nivel de logro muy bien (véase Figura 2). Ello significa que en los grupos hay una mejora ostensible en ambas competencias, notablemente superior a la que se produce en las mediciones individuales.

**Figura 2**

*Evolución total de las medias porcentuales de grupos en los niveles de logro*



Fuente: Elaboración propia.

### Diseño y análisis de datos

En la Tabla 2 se ofrecen los resultados de las pruebas ANOVA de dos factores con medidas repetidas en uno de ellos para obtener el efecto de la elaboración de un relato hiperficcional en cada una de las tres evaluaciones del curso, con correcciones entre trabajos, en la evolución de los niveles de logro de las dimensiones competencia escritora digital y creatividad, para lo cual se estudiaron los efectos “tiempo” (niveles de logro por alumnos y por grupos en las evaluaciones del curso) como factor intrasujeto, alumno y grupo como factores intersujeto y las interacciones entre cada uno de estos dos factores con aquel (Alumno x Tiempo y Grupo x Tiempo). Para ello, se usaron las medias de los diversos indicadores de cada dimensión en cada uno de los niveles de logro.

**Tabla 2**

*Medias y desviaciones típicas de los niveles de logro de alumnos (167) y de grupos (36) en las dimensiones competencia escritora digital y creatividad*

	Niveles de logro									
	Muy mal		Mal		Regular		Bien		Muy bien	
	Alumnos	Grupos	Alumnos	Grupos	Alumnos	Grupos	Alumnos	Grupos	Alumnos	Grupos
<b>Competencia escritora digital</b>										
Trabajo 1										
Media	31,50	5,17	23,67	7,50	76,33	10,50	26,33	7,67	9,17	5,17
(DT)	(16,24)	(2,04)	(14,50)	(1,52)	(23,00)	(3,27)	(12,03)	(3,14)	(6,05)	(1,47)
Trabajo 2										
Media	26,33	3,33	19,50	7,00	69,67	9,33	35,83	9,50	15,67	6,83
(DT)	(15,72)	(1,63)	(12,94)	(0,63)	(23,31)	(2,80)	(13,32)	(4,23)	(7,61)	(1,17)
Trabajo 3										
Media	20,17	1,17	16,67	4,17	59,00	8,67	47,50	12,50	23,67	9,50
(DT)	(13,38)	(1,17)	(11,18)	(1,33)	(23,82)	(3,83)	(15,60)	(3,94)	(9,77)	(1,22)
<b>Creatividad</b>										
Trabajo 1										
Media	56,56	9,00	53,89	9,44	30,56	9,56	15,78	4,78	10,22	3,22
(DT)	(19,15)	(1,73)	(14,50)	(2,40)	(21,78)	(2,07)	(11,46)	(1,09)	(5,38)	(1,39)
Trabajo 2										
Media	51,00	7,78	48,89	7,67	31,67	9,33	19,67	6,44	15,78	4,78
(DT)	(18,15)	(1,39)	(13,79)	(1,58)	(16,54)	(1,22)	(9,87)	(1,01)	(6,91)	(1,30)
Trabajo 3										
Media	45,56	6,22	43,44	5,78	35,22	7,89	23,67	9,89	19,11	6,44
(DT)	(16,31)	(1,79)	(13,39)	(1,20)	(15,56)	(0,78)	(9,57)	(1,05)	(6,86)	(1,33)

Fuente: Elaboración propia.

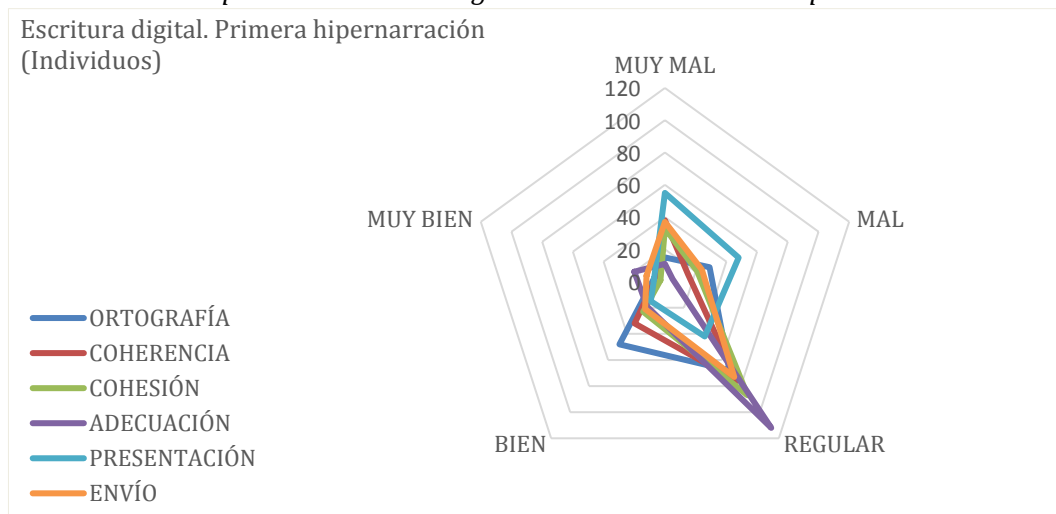
Los datos obtenidos ponen de manifiesto que el componente tiempo resulta estadísticamente significativo, pues los niveles de logro “bien” y “muy bien” se incrementan significativamente en la segunda evaluación con respecto a la primera y en la tercera evaluación con respecto a la segunda. El incremento resulta más significativo en las medias de los grupos resultantes de la evaluación de sus productos finales que en las de los alumnos valorados en sus intervenciones, tareas y aportaciones particulares a lo largo de cada proceso de creación de la hiperficción correspondiente. Asimismo, se observa una desviación típica alta en los datos de alumnos, ya que hay una mayor dispersión con respecto a la media, en tanto que la desviación es baja en los datos de grupos, donde la dispersión es menor en relación con la media.

A continuación, se muestra y analiza la evolución de los ítems de cada dimensión en cada una de las tres hiperficciones, tanto por individuos como por grupos.

En la Figura 3 puede observarse el estado inicial de la competencia escritora digital de los individuos; en la Figura 4, la situación de partida con respecto a los nueve factores de la creatividad, de los que, en la Figura 5, se ofrecen las medias para representar los tres parámetros a que corresponden, lo que permite apreciar con más claridad la situación de creatividad inicial.

### Figura 3

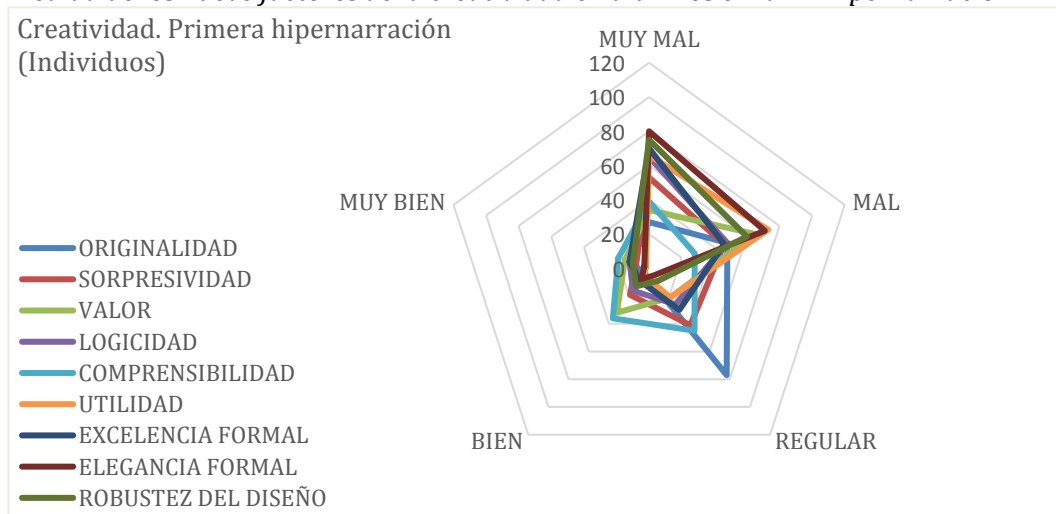
#### *Medida de la competencia escritora digital en alumnos en la 1.ª hipernarración*



Fuente: Elaboración propia.

### Figura 4

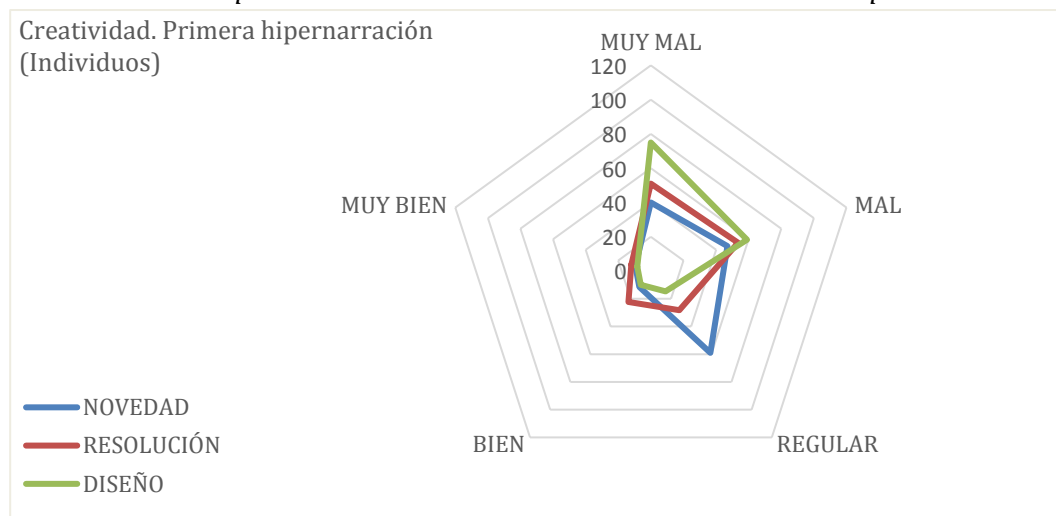
#### *Medida de los nueve factores de la creatividad en alumnos en la 1.ª hipernarración*



Fuente: Elaboración propia.

## Figura 5

*Medida de los tres parámetros de la creatividad en alumnos en la 1.ª hipernarración.*

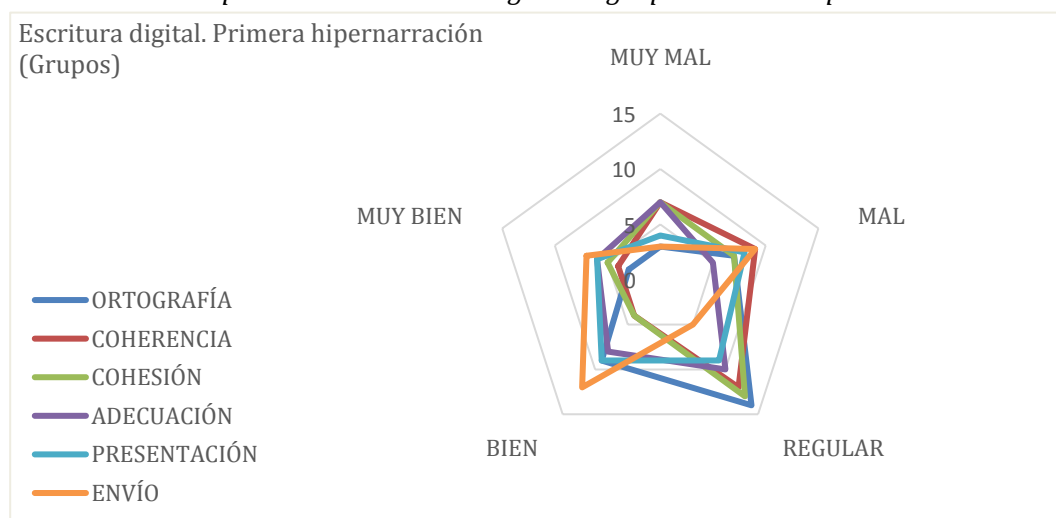


Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados de los individuos difieren de los que corresponden a los grupos. Como puede verse en la Figura 6, los indicadores de la competencia en escritura digital están más distribuidos en los niveles de logro regular, bien y muy bien cuando se miden por grupos, mientras que en la medida individual la mayoría los de indicadores se orientan hacia el nivel de logro regular.

## Figura 6

*Medida de la competencia en escritura digital en grupos en la 1.ª hipernarración*



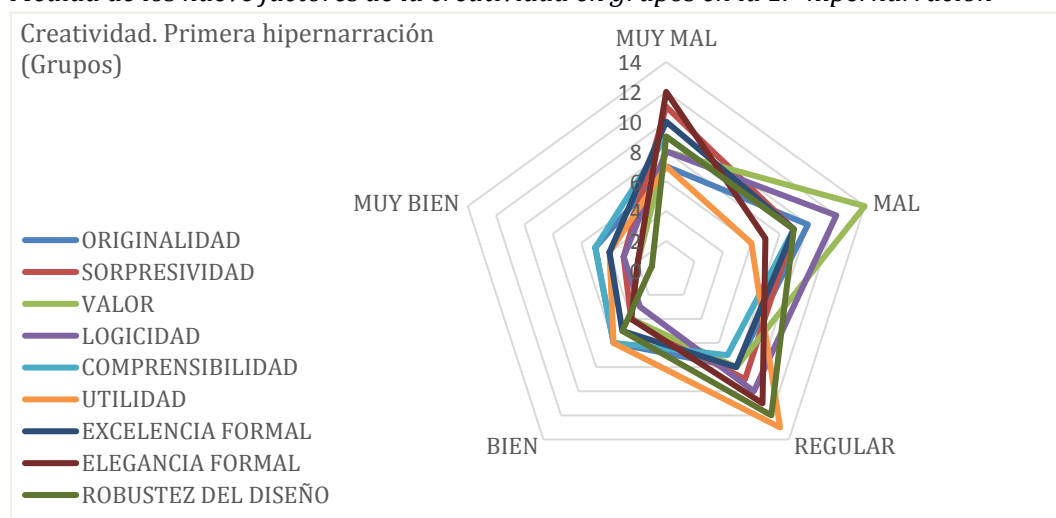
Fuente: Elaboración propia.



De la misma manera, los resultados que muestran los gráficos de valoración grupal con respecto a la creatividad, tanto en la medida de los nueve factores (Figura 7) como de los tres parámetros (Figura 8), ponen de manifiesto que, en el trabajo en grupo, los alumnos consiguen mejores rendimientos que de forma individual.

**Figura 7**

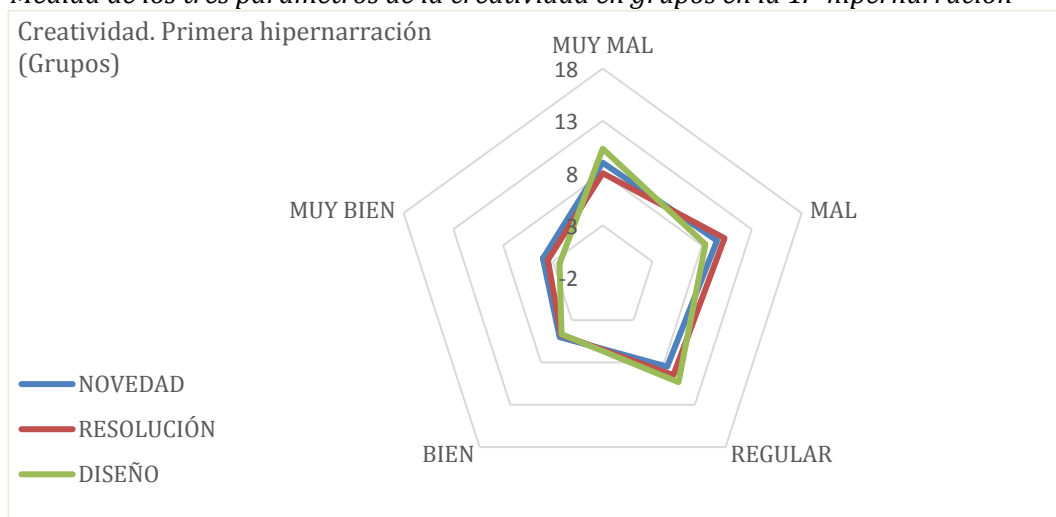
*Medida de los nueve factores de la creatividad en grupos en la 1.ª hipernarración*



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 8**

*Medida de los tres parámetros de la creatividad en grupos en la 1.ª hipernarración*



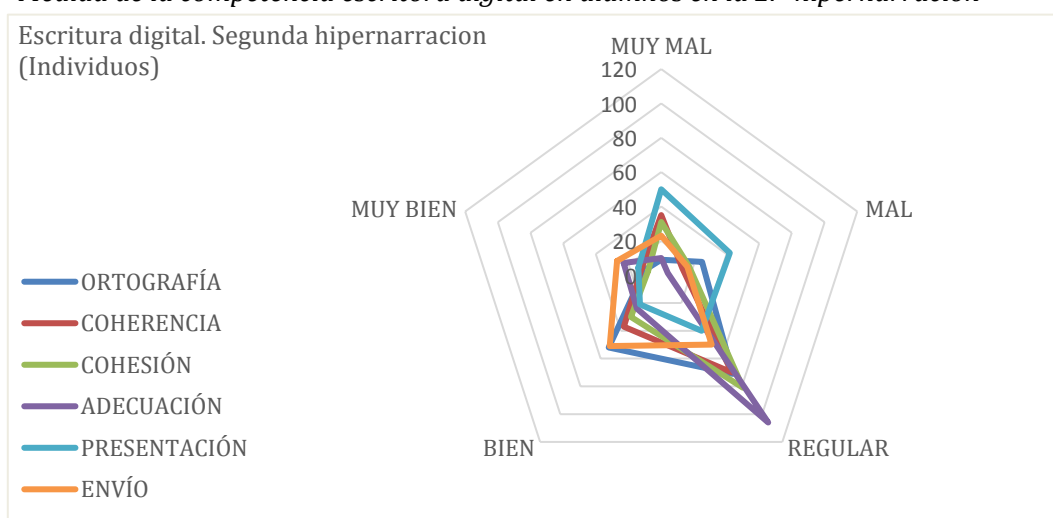
Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los datos obtenidos en los dos siguientes trabajos de elaboración de una hiperficción narrativa permitió observar una mejora progresiva, aunque lenta, en las distintas variables que se tomaron como indicadores.

En la segunda hipernarración, se produjo un ligero desarrollo de la competencia escritora digital por individuos. Como se observa en la Figura 9, disminuyó la media del número de alumnos que se situaron en los niveles de logro muy mal, mal y regular, con una modificación de -3,09, -2,50 y -3,99 puntos en dichos niveles, respectivamente. Frente a ellos, los niveles de logro bien y muy bien aumentaron 5,69 y 3,89 puntos respectivamente.

**Figura 9**

*Medida de la competencia escritora digital en alumnos en la 2.ª hipernarración*

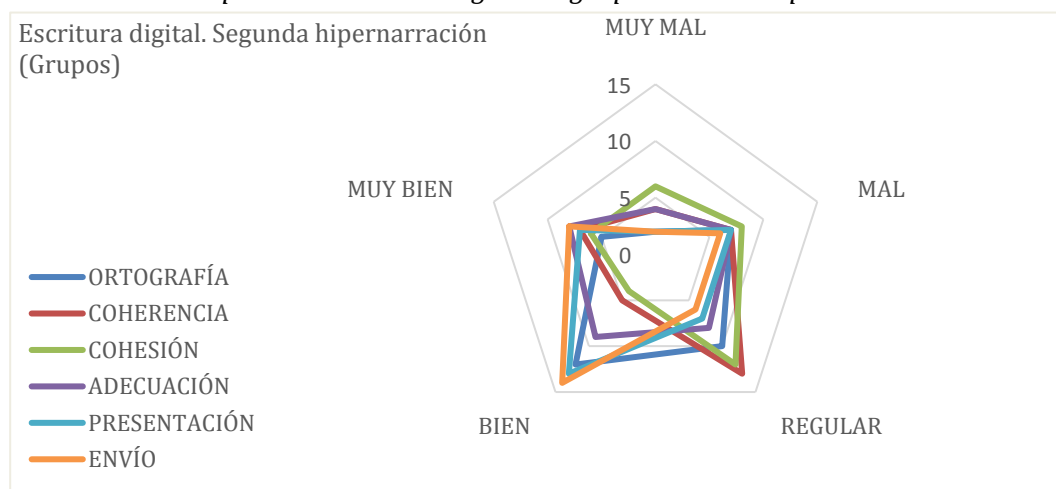


Fuente: Elaboración propia.

En la valoración de la competencia escritora digital por grupos se observan unos mejores resultados que los que obtienen los individuos, como se aprecia en la Figura 10. En el segundo relato hiperficcional, los niveles de logro muy mal, mal y regular varían -5,09, -1,39 y -3,24 puntos, respectivamente, en relación con la primera hipernarración. Por su parte, los niveles logro bien y muy bien se incrementan en +5,09 y +4,63 puntos respectivamente. Se trata, pues, de variaciones que ponen de manifiesto una mejora de esta competencia en los grupos.

## Figura 10

### Medida de la competencia escritora digital en grupos en la 2.ª hipernarración

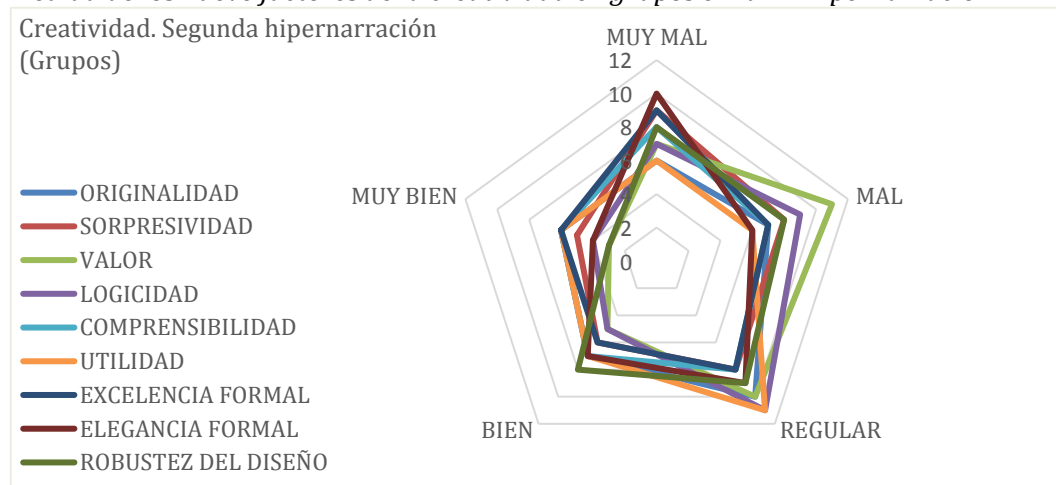


Fuente: Elaboración propia.

En la evaluación de la creatividad en esta segunda hipernarración, las medias porcentuales de los niveles de logro muy mal, mal y regular descienden, respectivamente, -3,40, -4,94 y -0,62 puntos con relación a la primera hipernarración. Asimismo, los niveles de logro bien y muy bien se incrementan, respectivamente, +4,63 y +4,32 puntos con respecto a la primera hipernarración. Estas cifras evidencian una mejora en el desarrollo de esta dimensión. En la Figura 11 se representan las medidas de los nueve factores de la creatividad en grupos en esta segunda hipernarración; en la Figura 12, los tres parámetros.

## Figura 11

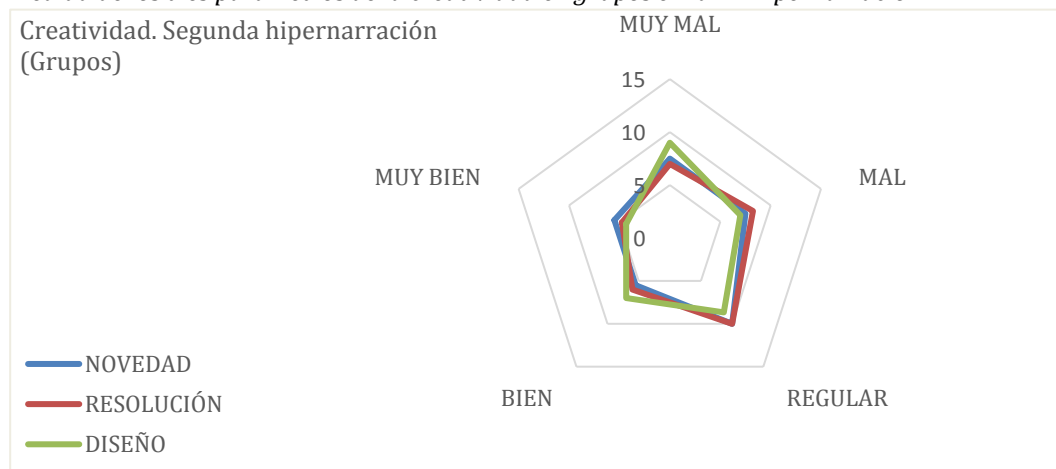
### Medida de los nueve factores de la creatividad en grupos en la 2.ª hipernarración.



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 12**

*Medida de los tres parámetros de la creatividad en grupos en la 2.ª hipernarración.*

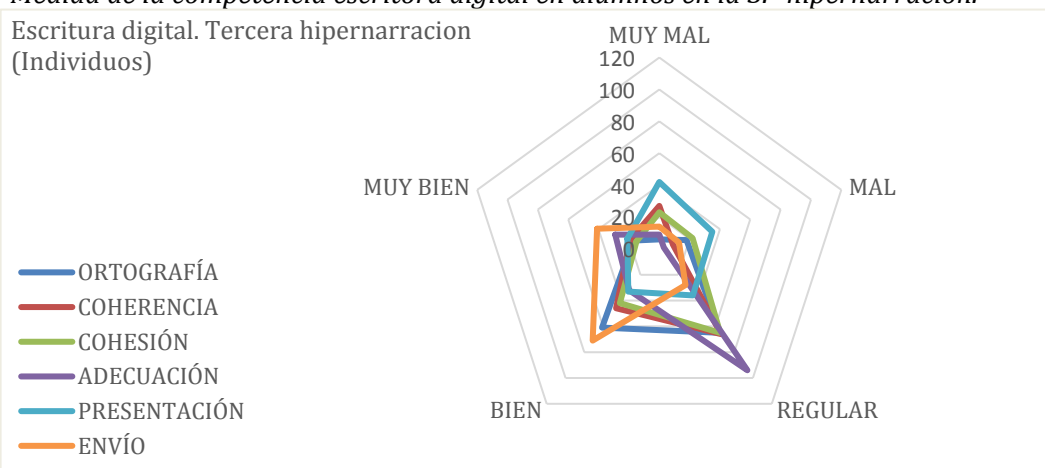


Fuente: Elaboración propia.

Con la tercera hiperficción narrativa se sigue la anterior dinámica: los alumnos, individualmente, experimentan un progreso lento, en tanto que se aprecia una mayor evolución en los niveles de logro de los grupos. Si contrastamos los gráficos de competencia escritora digital, se observa que, en las medidas individuales, predominan los niveles de logro regular y bien (respectivamente, 35,33 % y 28,44 %), con algunos picos en el nivel de logro mal (9,98 %), como puede verse en la Figura 13. Sin embargo, en las medidas grupales los picos se orientan con más definición hacia el bien y el muy bien (34,72 % y 26,39 %, respectivamente), con algún indicador aún orientado hacia el regular (24,07 %), como se aprecia en la Figura 14.

**Figura 13**

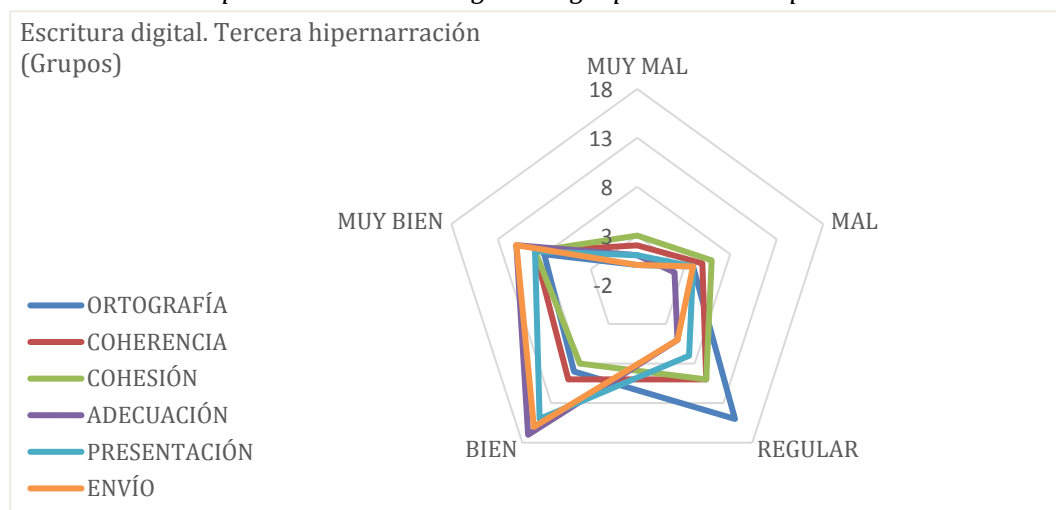
*Medida de la competencia escritora digital en alumnos en la 3.ª hipernarración.*



Fuente: Elaboración propia

**Figura 14**

*Medida de la competencia escritora digital en grupos en la 3.ª hipernarración.*

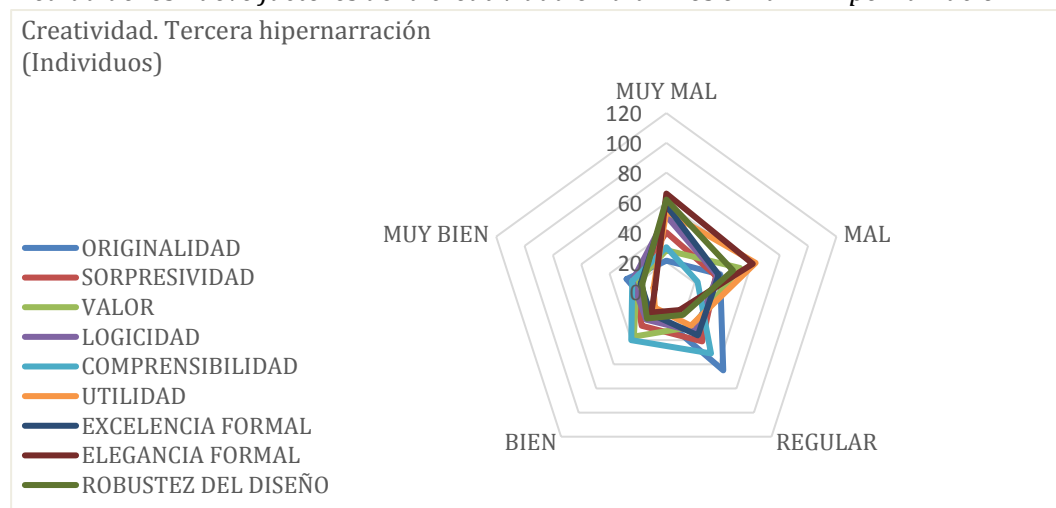


Fuente: Elaboración propia.

En relación con la creatividad, en la medida individual no hay una evolución especialmente significativa, pues el 74,38 % de los alumnos se sitúa en los niveles de logro muy mal, mal y regular, mientras que solo el 25,62 % se sitúa en los niveles de logro bien y muy bien, como se aprecia en la Figura 15 para los nueve factores y en la Figura 16 para los tres parámetros, donde la orientación de los picos tiende mayoritariamente a los niveles indicados.

**Figura 15**

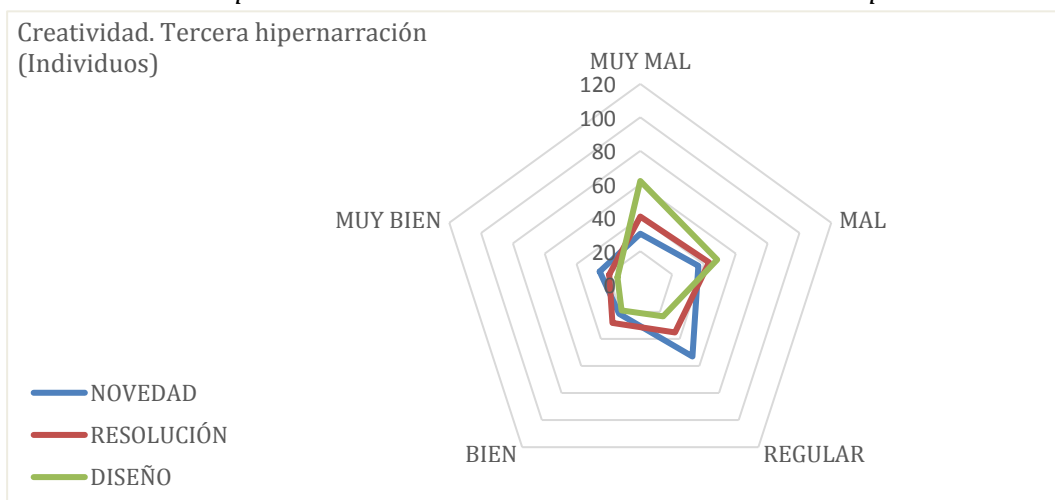
*Medida de los nueve factores de la creatividad en alumnos en la 3.ª hipernarración.*



Fuente: Elaboración propia.

## Figura 16

### Medida de los tres parámetros de la creatividad en alumnos en la 3.ª hipernarración

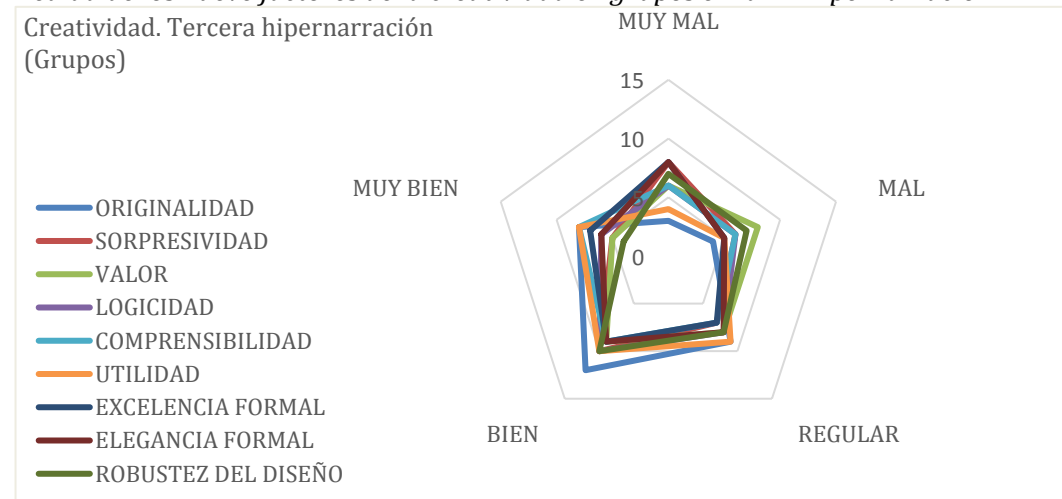


Fuente: Elaboración propia.

En cambio, en la medida de los grupos sí se observan mejoras estadísticamente significativas, pues, en tanto que el 55,25 % de grupos que se sitúan en los niveles de logro muy mal, mal y regular, el porcentaje se sitúa en 44,75 % para los niveles de logro bien y muy bien. En la Figura 17 y en la Figura 18 se puede ver cómo los picos, en el caso de los grupos, se reparten de una forma más igualada entre los diversos niveles de logro, con más incidencia en los niveles regular y bien.

## Figura 17

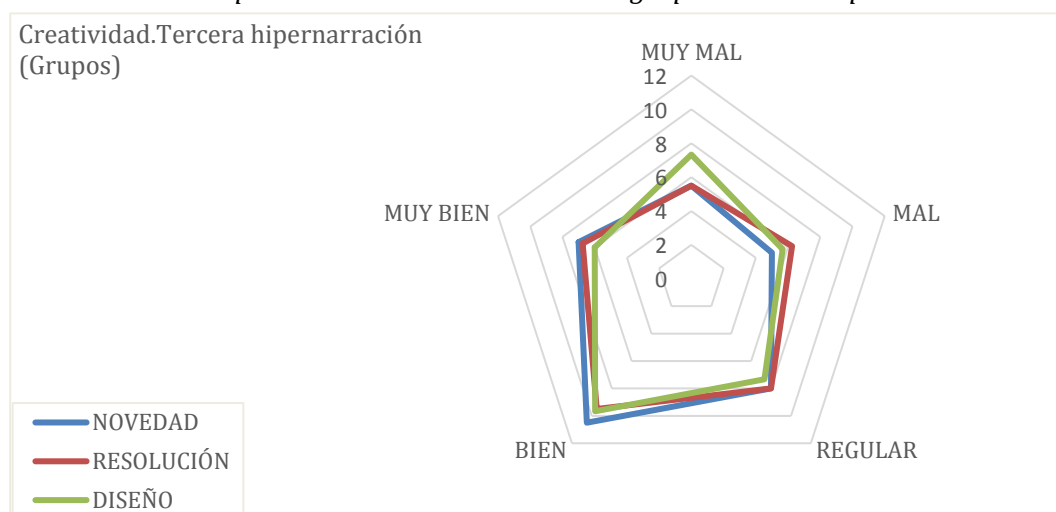
### Medida de los nueve factores de la creatividad en grupos en la 3.ª hipernarración



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 18**

*Medida de los tres parámetros de la creatividad en grupos en la 3.ª hipernarración*



Fuente: Elaboración propia.

## Discusión y conclusión

El objetivo que se planteó en este trabajo de investigación se cumplió de forma relativamente satisfactoria, puesto que se apreciaron mejoras en los niveles de logro finales con respecto a los indicadores de las dos dimensiones analizadas, cuya variación estadística fue significativa, tanto en los alumnos desde un punto de vista individual como en los grupos desde un punto de vista del trabajo colaborativo, especialmente en la competencia escritora digital. Sin embargo, la variación no fue tan relevante en la creatividad individual.

Los resultados obtenidos implican, en primer lugar, que la elaboración de hiperficciones narrativas en el aula, utilizando dispositivos electrónicos y redes sociales, contribuye al desarrollo de ambas dimensiones, con dos condiciones: una, que entre los trabajos se realice el proceso sistemático de corrección de errores y propuestas de mejora; otra, que los alumnos tengan presentes tales correcciones durante la creación de la siguiente hipernarración, pues la corrección de errores, “acompañada de un *feedback* significativo y adaptada a las necesidades educativas del alumno” (Manueco, 2021, p. 407), se revela como una herramienta poderosa de aprendizaje. Se ha constatado que quienes atienden y anotan en las sesiones destinadas a esta parte del trabajo experimentan mejoras significativas en los niveles de logro, frente a quienes reciben estas indicaciones sin mucho interés y no las tienen en cuenta posteriormente, que no solo no mejoran en la medida en que podrían, sino que perjudican al grupo al que pertenecen: es muy difícil que todos los alumnos alcancen el mismo grado de implicación y de responsabilidad (Chang & Kang, 2016), pues no todos tienen una motivación similar ni las mismas inquietudes por desarrollar



determinadas habilidades, de ahí que corresponda al docente fomentar entre los integrantes de cada grupo “la comunicación, la interrelación y el respeto a través del establecimiento de normas y canales de comunicación” (Marca-Fajardo et al., 2021, p. 182).

En segundo lugar, el trabajo en grupo arroja en todo caso mejores resultados que los que se desprenden de la medida del trabajo individual, especialmente en la dimensión creatividad. De los resultados se desprende que los grupos se benefician del trabajo y de las ideas de determinados alumnos que contribuyen, en una parte significativa, a mejorar los niveles de logro del grupo y, por tanto, ayudan a sus compañeros en los procesos de aprendizaje, pues “las interacciones del estudiante con sus compañeros son una fuente importante para el desarrollo cognitivo” (Benoit, 2021, p. 12), de ahí que las variaciones en la competencia escritora digital para alumnos y para grupos estén muy próximas en los niveles de logro bien y muy bien.

Estas mejoras están en la línea de los resultados obtenidos por otras investigaciones en el ámbito de la escritura digital. Así, Chaverra (2011) puso de manifiesto que las propuestas didácticas de escritura digital tuvieron efectos positivos en las habilidades metacognitivas de los alumnos, especialmente en “el reconocimiento de la tarea de escritura y el reconocimiento de las propias dificultades escriturales” (p. 109). Por su parte, en relación con el desarrollo del pensamiento crítico a través de la escritura de textos digitales, Calle-Álvarez (2014) identifica el fortalecimiento de, entre otras, la habilidad de autorregulación “dentro del proceso de la producción de un texto digital” (p. 42).

Otra conclusión que se desprende del estudio es que la repetición de una tarea, con las variaciones necesarias para que los estudiantes mantengan la motivación y con la aplicación pertinente de las correcciones de errores, se muestra eficaz para el desarrollo de la escritura digital y de la creatividad. Estas se caracterizan por ser eminentemente prácticas, esto es, por exigir una puesta en funcionamiento en un contexto determinado, en este caso digital: hay una relación directamente proporcional entre las veces que se realizan y la facilidad con que se ejecutan. En este sentido, se señala que, para aprender algo, “hay que interiorizar los procesos. Nuestro cerebro aprende en espiral, por repetición de tareas, reforzando circuitos; pero no solo por repetición, también por contraste, por asociación, etc.” (Lafuente-Sánchez, 2021, p. 28). Esta repetición de tareas permite a los estudiantes “lograr una automatización adecuada que conlleve mayor fluidez” (Berardo, 2020, p. 58) y, en ese sentido, este planteamiento es allegable a la noción de “deliberate practice” o práctica deliberada, “el ideal al que debe aspirar cualquier persona que aprenda una habilidad” (Ericsson & Pool, 2016, p. 59).

El hecho de usar dispositivos, aplicaciones y redes sociales para construir hiperrelatos es un aliciente para los alumnos, pues se trata de “un elemento integrador dentro del aula, que van a fomentar la implicación de los estudiantes y facilitar el proceso de enseñanza, ya que atraen su atención y les ayudan a trabajar de manera diferente, posibilitando el afianzamiento de los contenidos.” (Amores-Valencia & De-Casas-Moreno, 2019, p. 48).

De la misma manera, también supone un elemento motivador el rasgo de

multimodalidad de los textos digitales que los alumnos escriben, pues la búsqueda de imágenes, audios y vídeos, la producción de textos que deben redactar o grabar y la producción o edición de archivos de audio o de vídeo, generan unas expectativas que no están presentes en la escritura tradicional. Si bien esta sirve a los propósitos del trabajo creativo y colaborativo, también es cierto que se muestra más restringida en cuanto a sus posibilidades manipulativas y creativas, que, sin embargo, son muchas en la escritura en red. En este sentido, frente al carácter “lineal y secuencial” (Ardini, 2018, p. 56) del texto tradicional, que lo convierte en un producto finito, el hipertexto “carece tanto de principio como de fin” (López-Andrada, 2020, p. 30), lo que viene determinado por sus rasgos de “multilinealidad, nodos, nexos y redes” (Landow, 1995, p. 14), o, en otras palabras, no secuencialidad, ramificación, interactividad, conectividad mediante enlaces, multiplicidad de caminos de lectura (Nelson, 1987).

Desde el punto de vista de las aplicaciones prácticas, este estudio apunta a que el desarrollo de determinadas competencias y habilidades, como la escritura digital y la creatividad, se puede llevar a cabo a través de las TIC en general y, en particular, de dispositivos digitales, de aplicaciones de producción y edición de imágenes, audios y vídeos y de redes sociales; además, dicho desarrollo se puede potenciar mediante la repetición organizada y pautada de ejercicios literarios de creación, con variaciones adecuadas y con correcciones sistemáticas que, por un lado, motiven a los alumnos y consigan su implicación en las tareas y que, por otro, les permitan no repetir errores, con la consiguiente mejora de las habilidades implicadas, cuya ejecución subsiguiente será más fluida y certera.

Estas conclusiones coinciden con las obtenidas por diversos estudios que giran en torno al uso de las TIC y la escritura digital. Así, en relación con el carácter altamente motivador de estas tecnologías, Garzón (2017) señala que los estudiantes, mayoritariamente, “prefieren escribir en el computador, interactuando en la web” (p. 142). En ello coincide el estudio de Escobar-Mamani y Gómez-Arteta (2020), quienes inciden en que “el uso didáctico del teléfono es muy motivador” y en que se desarrollan “las habilidades comunicativas escritas” (p. 118). En este sentido, Medina (2020) concluye en su estudio que las redes “son idóneas para desarrollar competencias lingüísticas [...] y favorecer el aprendizaje colaborativo” (p. 90).

Asimismo, muchas investigaciones que relacionan las TIC y la creatividad tienen unos resultados convergentes con los que aquí se muestran. Así, Angarita y Chiappe (2019) ponen de manifiesto, tras su revisión sistemática de literatura (análisis de cien artículos publicados entre los años 2000 y 2017), que las TIC favorecen el trabajo colaborativo así como “la generación de ideas, la resolución de problemas y el pensamiento reflexivo y crítico, que son componentes esenciales para el desarrollo de la creatividad” (p. 13).

No obstante, se evidencian limitaciones en el ámbito de la creatividad a nivel individual, puesto que en el trabajo de aula el factor tiempo es un elemento insoslayable, de ahí que estas tareas se programen y pauten con rigor, con la duración delimitada de cada una de las actividades que las integran y con un sistema de rúbricas conocido por los alumnos. Esta restricción temporal determina que las ideas creativas que tienen éxito y que se incorporan a las hipernarraciones sean las que primero

surgen en los grupos de alumnos, que las someten a debate y a selección, por lo que se da la situación de que algunos estudiantes que posteriormente tienen ideas valiosas en los diversos códigos de la escritura multimodal no llegan a tiempo de incluirlas en el producto final, que ya se ha elaborado con las anteriores. Sin embargo, hay autores que sostienen que “la creatividad no es una tarea solitaria, sino más bien un proceso socialmente distribuido y participativo” (Clapp, 2019, p. 13), y, según ello, cuanto más interactúen los alumnos, más y mejores ideas desarrollarán, de donde se sigue que las ideas posteriores pueden venir alimentadas o estar influidas por las anteriores. En este sentido, se puede colegir que los individuos se benefician en sus procesos cognitivos de su participación en el grupo, pues “aprenden más como resultado de las contribuciones de sus compañeros” (Pinto-Llorente et al., 2019, p. 268).

En definitiva, esta investigación aporta una propuesta de trabajo colaborativo para construir hiperficciones narrativas en redes sociales, con las tareas pautadas, con un sistema de rúbricas y con un proceso sistemático de corrección de errores. Aunque se llevó a cabo con alumnos de Secundaria y de Bachillerato, nada impide que se adapte a otros niveles educativos, inferiores o superiores, pues se muestra efectiva para mejorar la competencia escritora digital y desarrollar la creatividad mediante la elaboración de textos multimodales.

## Referencias

- Amores-Valencia, A. J. y De-Casas-Moreno, P. (2019). El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. Estudio de caso español. *Hamut'ay*, 6(3), 37-49. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1845>
- Angarita, L. M., & Chiappe, A. (2019). Are ICT good partners for the development of creativity? A systematic review of literature. *Int. J. Arts Technol.*, 11(3), 231-248. <https://doi.org/10.1504/IJART.2019.100408>
- Ardini, C. (2018). Lectura, escritura y nuevos lenguajes: claves de una nueva emancipación. En R. Bein, J. E. Bonnin, M. di Stefano, D. Lauria y M. C. Pereira (coords.), *Homenaje a Elvira Arnoux* (pp. 51-63). EFFL. <https://bit.ly/3DUusjuo>
- Benoit, C. G. (2021). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la producción de textos escritos. *Praxis & Saber*, 12(30), e11930. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.11930>
- Bermejo, M. R. y Ruiz, M. J. (2017). Los desafíos de la investigación sobre la especificidad o generalidad de la creatividad. En L. S. Almeida (coord.), *Criatividade e Pensamento Crítico. Conceito, Avaliação e Desenvolvimento* (pp. 75-106). CERPSI.
- Berardo, E. (2020). Efectos de la repetición de tareas: redistribuir los recursos atencionales para optimizar la producción. *Anales de Lingüística*, 5, 41-60. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/analeslinguistica/article/view/4588>
- Bruno, C. y Canina, M. (2019). Creativity 4.0. Empowering creative process for digitally

- enhanced people. *The Design Journal*, 22(1), 2119-2131. <https://doi.org/10.1080/14606925.2019.1594935>
- Calle-Álvarez, G. Y. (2014). Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. *Revista Encuentros*, 12(1), 27-45. <http://hdl.handle.net/11619/1442>
- Cassany, D. (2019). Escritura digital fuera del aula: prácticas, retos y posibilidades. En A. Puente-Ferreras, *Neuroaprendizaje e inclusión educativa* (pp. 111-153). RIL Editores.
- Castells, M. (2000, 7 de octubre). *Internet y la sociedad red* [conferencia]. Presentación del Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España.
- Chang, B. y Kang, H. (2016). Challenges facing group work online. *Distance Education*, 37(1), 73-88. <https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1154781>
- Chaverra, D. I. (2011). Las habilidades metacognitivas en la escritura digital. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 104-111. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v8n2/v8n2a12.pdf>
- Chulvi-Ramos, V., Mulet-Escrig, E. y González-Cruz, M. C. (2012). Medida de la creatividad en productos: Métricas y objetividad. *DYNA: Ingeniería e Industria*, 87(1), 80-89. <http://dx.doi.org/10.6036/4138>
- Clapp, E. P. (2019). *La creatividad como proceso participativo y distribuido: implicación en las aulas*. Narcea Ediciones.
- Congreso de España (2020, 29 de diciembre). Ley Orgánica 3. *Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE n.º 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ericsson, A. y Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the New Science of Expertise*. Bodley Head.
- Escobar-Mamani, F. y Gómez-Arteta, I. (2020). WhatsApp para el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en adolescentes peruanos. *Comunicar*, 65(28), 111-120. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-10>
- Fajardo-Pascagaza, E., Roa-Rodríguez, C. A. y Cervantes-Estrada, L. C. (2020). Complejizar la competencia en lenguaje, un terreno de transición entre lo lingüístico y lo multimodal. *Boletín Redipe*, 9(4), 137-152. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i4.954>
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Garzón, P. (2017). Adolescentes, escritura y TIC. *Infancias Imágenes*, 16(1), 131-143. <https://doi.org/10.14483/16579089.9919>
- Godoy, L. (2020). Escritura digital y colaborativa: una práctica discursiva multifacética. Estado del arte y perspectivas para el futuro. *Quintú Quimün. Revista de lingüística*, 4, Q028-Q028. <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/lingustica/article/view/2616>
- Herrero, C. (2019). Escritura digital: estrategias de enseñanza-aprendizaje en entornos

- digitales. En Ministerio de Educación y Formación Profesional (eds.), *Lectoescritura digital* (pp. 123-132). CNIIE. <http://hdl.handle.net/11162/190655>
- Lafuente-Sánchez, J. V. (2021). Fundamentar los cambios. La innovación en los grados. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 24(1), 27-61. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.241.1111>
- Landow, G. P. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Paidós.
- Lima-Saraiva Junior, S. y Ribeiro-Carvalho, D. (2021). Digital Creativity: Pedagogical Strategies for Design Teaching, *XXV International Conference of the Iberoamerican Society of Digital Graphics*, 9(6), 401-420. <https://doi.org/10.5151/sigradi2021-61>
- López-Andrada, C. (2020). Las posibilidades educativas del paradigma hipertextual: modelos y resultados de investigación. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22(1), 29-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305764767003>
- López-Martínez, O., Cuesta-Sáez-de-Tejada, J. D. y Sandoval-Lentisco, C. (2018). Propiedades métricas y estructura dimensional de un instrumento para evaluar la creatividad verbal en alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 153-169. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/344>
- López-Martínez, O. y Lorca Garrido, A.J. (2021). Specific Domains of Creativity and Their Relationship with Intelligence: A Study in Primary Education. *Sustainability*, 13(8), 4228. <https://doi.org/10.3390/su13084228>
- Manueco, S. M. (2021). Aprender de los errores: la importancia de la corrección y del feedback en la enseñanza de segundas lenguas. En D. Dragusin y D.-G. Dumbravescu, *Un-Bordering Disciplinarity. Trans-/Cross-/Post-Disciplinary Approaches to Linguistic and Literary Research* (pp. 403-408). Rediviva. <https://bit.ly/3BM7Rt4>
- Marca-Fajardo, G. M., Valarezo-Romero, C. P. y Suárez-Álvarez, M. L. (2021). El trabajo colaborativo para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía. *Sociedad & Tecnología*, 4(S1), 174-186. <https://doi.org/10.51247/st.v4iS1.126>
- Medina, F. (2020). Instagram como recurso didáctico para desarrollar la escritura creativa: caso microrrelato. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 84-93. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7341442.pdf>
- Nelson, T. H. (1987). *Literary Machines*. The Distributors. <https://vdoc.pub/download/literary-machines-v1bif4ig7f00>
- Pinto-Llorente, A. M., Gómez-Pablos, V. B. e Izquierdo-Álvarez, V. I. (2019). La mejora del aprendizaje y el desarrollo de competencias en estudiantes universitarios a través de la colaboración. *Revista Lusófona de Educação*, 45, 257-272. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.17>
- Reyes, C. E. G. (2020). Alfabetización y alfabetización digital. *Transdigital*, 1(1). <https://doi.org/10.56162/transdigital15>

- Reyes, C. E. G. y Avello-Martínez, R. (2021). Alfabetización digital en la educación. Revisión sistemática de la producción científica en Scopus. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(66). <https://doi.org/10.6018/red.444751>
- Sánchez-López, I., Bonilla, M. y Oliveira, I. D. (2021). Creatividad digital para transformar el aprendizaje: Empoderamiento desde un enfoque com-educativo. *Comunicar*, 69, 113-123. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-09>
- Valero-Matas, J. A. (2019). La creatividad en el contexto educativo: adiestrando capacidades. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 13, 150-171. <https://doi.org/10.51302/tce.2019.289>
- Vázquez-Medel, M. Á., Mora, F., & Acedo García, A. (2020). Escritura creativa y neurociencia cognitiva. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 196(798), a577. <https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4001>
- Zamora-Menéndez, Á., Suárez-Riveiro, J. M. y Ardura-Martínez, D. (2018). El uso de los errores como herramienta del aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria. *Aula abierta*, 47(2), 229-236. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.229-236>

## Literary Competence and Creativity in Secondary Students

Vicente ALFONSO-BENLLIURE  
Xavier MÍNGUEZ-LÓPEZ

### Datos de contacto:

Vicente Alfonso-Benlliure  
Universitat de València  
[Vicente.alfonso@uv.es](mailto:Vicente.alfonso@uv.es)

Xavier Mínguez-López  
Universitat de València  
Eri-Lectura  
[Xavier.minguez@uv.es](mailto:Xavier.minguez@uv.es)

Recibido: 30/09/2022  
Aceptado: 13/09/2022

### **ABSTRACT**

Literary competence (LC) is the ability or capacity to produce and interpret literary texts. It has usually been assumed to have a close relationship with creativity, that is, the ability to find original and appropriate ideas in a specific context, although this relationship has rarely been analyzed empirically. This study tries to fill this gap by investigating the relationship between literary competence and creativity in adolescence and exploring which components of LC are especially relevant to the different criteria for creativity. A total of 193 first-year Obligatory Secondary Education (ESO) students and eight teachers of this educational level participated in the study. The students completed various LC and creativity tests, and the teachers evaluated their students' LC according to their own professional criteria. The results show that the relationship between LC and creativity is significant, and it is especially intense in the case of literary creativity. Literary knowledge and the attitude toward literature are especially related to creativity. Among the criteria for creativity, flexibility seems to be especially sensitive to LC. No significant gender differences were found on the creativity measures, but differences were found in the teachers' assessment of LC. Finally, the results are discussed in terms of their implications for Secondary Education.

**KEYWORDS:** Literary competence; Creativity; Divergent Thinking; Secondary Education



## ***Competencia literaria y creatividad en estudiantes de secundaria***

### **RESUMEN**

La competencia literaria (CL) es la habilidad o capacidad de producir e interpretar textos literarios. Se ha asumido habitualmente que tiene una estrecha relación con la creatividad, es decir, la habilidad de encontrar ideas originales y apropiadas en un contexto específico, aunque esta relación rara vez se ha analizado empíricamente. Este estudio trata de rellenar este vacío investigando la relación entre competencia literaria y creatividad en la adolescencia y explorando qué componentes de la CL son especialmente relevantes para los diferentes criterios de la creatividad. Un total de 193 alumnos y alumnas del primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y ocho profesores y profesoras de este nivel educativo participaron en el estudio. El alumnado completó varios tests de CL y creatividad, y el profesorado evaluó la competencia literaria de acuerdo con sus propios criterios profesionales. El resultado muestra que la relación entre CL y creatividad es significativa, y es especialmente intensa en el caso de la creatividad literaria. Los conocimientos literarios y la actitud hacia la literatura están especialmente relacionados con la creatividad. Entre los criterios de la creatividad, la flexibilidad parece ser especialmente sensible para la CL. No se encontraron diferencias significativas en las medidas de creatividad pero se encontró diferencias en la evaluación de la CL por parte del profesorado. Finalmente, los resultados se discuten en términos de su implicación para la Educación Secundaria.

**KEYWORDS:** Competencia literaria; creatividad; pensamiento divergente; Educación Secundaria

### ***Introduction***

Literary competence (LC) is a concept that, despite deserving a prominent place in the area of literature teaching, has not been the topic of much empirical research. This concept is based on Chomsky's (1966) linguistic competence<sup>1</sup>, although Van Dijk (1972) first used the term to refer to the human ability or capacity to produce and interpret literary texts. Other authors have modified this first definition. Coenen (1992) focused on the ability "to communicate with and about literature" (73) and Torell (2001) on the balance between the constitutional competence (innate), the performance competence (the ability to read the text through internalized literary conventions) and literary transfer (related to the literary response). Mendoza (1998; 2001; 2004) defines thoroughly the components of this competence, although his long list, in some cases with only slight differences between the components, makes its

---

<sup>1</sup> Culler (2019) was the author who mostly followed Chomsky's theories since he intended to find the "universal grammar" for literature.

practical application difficult.

Mínguez-López (2015; Mínguez-López & Alfonso-Benlliure, 2019) tries to synthesize the components of Mendoza and other authors (Miall & Kuiken, 1995; Torell, 2001; Witte et al., 2006, 2012; Nikolajeva, 2010; Diehr & Surkamp, 2015; Alter & Ratheiser, 2019)<sup>2</sup> around three axes. The first is the knowledge axis (or cultural, linguistic, cognitive and/or aesthetic axis) that is, what one should know about literature and its context; the second axis, includes procedures or skills needed to decipher different types of literary texts (or interpretative competence, discursive competence, contextualization, etc.); and, finally, the third axis consists of attitudes (or motivational and attitudinal competence, empathic competence, etc.) that facilitate, predispose, and orient the learner's activity because understanding a literary text requires the reader's active participation. Without this participation, readers engage in literal reading that does not allow them to grasp the various meanings of this type of text.

The relationship between LC and creativity is diffuse. We understand creativity to be the capacity to discover ideas that are both innovative (original) and appropriate (useful) in a specific context. Creativity can be expressed through many modalities, but the verbal modality is the predominant form of creation in adolescence (Vygotsky, 1984). Literary creativity is part of verbal creativity. It can be considered the linguistic competence that seeks to create a literary product that would be viewed by the social environment as original, innovative, and useful. Literary creativity means being able to mix fantasy and reality, dive into fictional worlds, play with words, describe subjective worlds for purposes other than the usual ones (redefinition), see elements, plots, scenarios other than the usual ones (identification), and, in turn, draw on linguistic skills and reading experience.

According to most of the specialized literature, there is a significant relationship between LC and creativity. For example, Witte, Janssen, and Rijlaarsdam (2006) include a creative writing test to measure LC. Mendoza (2001, 2004) refers to the intertextual reading capacity as a way to develop creativity in students. Alonso (2001) and Regueiro (2014) make a similar proposal, although with an emphasis on creative writing. Mediavilla (2015) directly relates creativity to the act of reading, whereas Wang (2012, p. 40) unequivocally states that "many of the characteristics that facilitate creativity can be developed through reading". However, the relationship between LC and creativity is usually tacitly assumed, and we do not find any empirical studies that test this assumption or investigate its characteristics. This is the main objective of the present study.

Theoretical models of LC, such as those by Mendoza (2004) and Self-citation (2020), and models of creativity, such as componential or multivariate models (e.g., Amabile, 1983; Kaufman & Baer, 2005; Sternberg & Lubart, 1995; Amabile & Pratt, 2016; Beghetto & Kaufman, 2013; Hong & Song, 2020), are used to predict that developing a certain level of LC should also help to achieve a specific level of verbal and literary creativity. These models describe creativity as comprising general, domain-

---

<sup>2</sup> Alter and Ratheiser refer to LC in EFL. Their contributions are included considering this circumstance.

specific, and task-specific abilities, and involving the confluence of multiple resources (Barbot et al., 2016). Among these components, knowledge, cognitive-metacognitive skills, and socio-affective elements, such as attitudes, personality factors, etc., can be highlighted.

The knowledge, processes, and attitudes that make up LC could promote creative behavior in adolescents. During adolescence, and according to the official curricula, students progressively become immersed in the most intense knowledge about the genres, literary resources, works, and authors (Valero & Ezquerro, 2012). In the first year of Secondary Education (ESO), the educational intervention focuses on providing students with general knowledge about literature, with references to certain canonical works in different languages, tasks related to the formal and critical analysis of youth literature, and the promotion of the reading habit, as stated in different legal texts. Moreover, in adolescence, students' tastes are consolidated as they design their literary profile by choosing genres, authors, etc.

The parallels between these theoretical models of LC and creativity are evident. In a stage such as adolescence, which is full of life challenges, promoting the components of LC (knowledge, procedures, and attitudes) could encourage creative behavior in adolescents. A strong and well-organized literary knowledge base is not only relevant for good LC, but it also allows the adolescent to "play" with ideas, explore them, and try out combinations, thus facilitating creative thinking and behavior.

Among the relevant literary processes for LC, language didactics has tried to emphasize the reading processes (critical analysis, shared interpretation, etc.) as essential elements (Cassany et al., 1994; Mendoza, 1998, 2004; Chambers & Gregory, 2006; Carter & McRae, 2014). The procedures of manipulation, comprehension, metacognition, etc., that make LC possible can also be the keys to facilitating perspectivism, problem identification, or analogical reasoning, which are relevant skills for verbal and literary creative thinking.

Finally, reading, as an act that requires the active intervention of the reader, implies a participatory attitude. In addition, as Schiefele et al. concluded (2012, p. 458), "[...] reading competence is positively related to intrinsic reading motivation (including reading attitude and intrinsic task values) and negatively or non-significantly related to extrinsic reading motivation". Attitudes, among which we highlight the literary response (Miall & Kuiken, 1995; Van Schooten et al., 2001), allow adolescents to function and adapt to the social context and guide their activity (Rodríguez, 1989). Whether or not adolescents are aware of it, attitudes become reflex thinking tendencies that condition the direction of reasoning and must be considered. A favorable attitude toward literature can also be an element that enhances adolescents' creativity.

In sum, for true verbal/literary creativity to be possible in adolescence, the level of LC may be a key factor. Knowledge, literary processes, and personal attitudes can contribute to facilitating ideation (flow of ideas), the degree of personalization of those ideas (originality), and, especially, their flexibility.

## ***Literary competence, creativity, and gender***

The relationship between LC and creativity could be conditioned by the gender variable. Although there are no data correlating gender and LC, a large amount of research on reading habits points to a higher percentage of female readers than male readers in adolescence (Hopper, 2005; Rosli et al, 2017; Sedo, 2003). Given the relationship between reading and creativity described above, the gender variable can be significant when evaluating LC.

With regard to verbal creativity, although the differences seem clear in the school population, these differences do not seem to be significant in adolescence (Baer, & Kaufman, 2008; Lau & Cheung, 2015; Matud et al., 2007; Stoltzfus et al., 2011). However, some studies find differences in flexibility and originality in favor of adolescent boys (e.g., Saini & Srivastava, 2018; Vorobyeva, et al., 2014), differences in verbal flexibility in favor of girls (e.g., Cheung & Lau, 2010; Saini & Srivastava, 2018; Poddaná, 2020), and gender differences in creative achievements in specific areas (Aranguren & Irazábal, 2012; Elisondo, 2013; Kaufman, 2006). Because empirical studies on gender differences have yielded inconsistent findings, it is necessary to examine these differences more closely.

Therefore, this study aims to investigate the relationship between literary competence and verbal creativity in adolescence, and explore which components of LC are especially relevant to different criteria for creativity. More specifically, the following hypotheses are proposed:

There is a positive and significant relationship between LC and Creativity. Students with higher levels of LC will also show higher levels of verbal and literary creativity.

1. LC promotes all the criteria for creativity. The criterion with the most weight in the relationship with LC will be flexibility.
2. All the components of LC promote creativity. The component with special importance in this relationship with creativity is literary procedures.
3. There are no significant gender differences in creative performance, but there are differences in LC in favor of girls.

## ***Methodology***

### ***Participants***

A total of 193 adolescents between 12 and 14 years old participated in the study ( $X = 13.2$ ), 96 girls (49.6%) and 97 (51.4%) boys. All of them were first-year Obligatory Secondary Education (ESO) students from three public schools in the province of Valencia (Spain). The socioeconomic level of the three schools is quite similar, belonging to a medium category. All the students participated voluntarily in the study. Because they were under-age, their parents signed the corresponding consent form.

A total of eight teachers (five women and three men) also participated in the study. All of them evaluated their students' LC according to their professional criteria. Three of them also acted as expert judges in the correction of the literary creativity exercise. The study met all the requirements established in the Declaration of Helsinki.

## Instruments

- Basic Demographic Fact Sheet and Creative Achievement Checklist. This form collects basic information such as age, gender, school, etc. In addition, it includes a request for a list of creative achievements in the past two months in different areas (creative achievements: arts, sports, cooking, music, etc.)

-Battery of Literary Competence (BLC, Self-citation & Self-citation, 2019). This battery evaluates Literary Competence and is composed of three scales: the Literary Concepts Scale (LCS), the Literary Procedures Scale (LPS), and the Attitudes Towards Literature Scale (ATL). In all, it contains 70 items and has a maximum score of 100 (concepts and procedures 40% each and attitudes 20%). Knowledge includes information about the literature the adolescent has that was acquired through formal or informal experience. Procedures include the skills the adolescent has developed that allow him/her to understand and decipher different types of literary texts. Finally, attitudes refer to the adolescent's affective predisposition in reading the text.

The knowledge and procedure scales are one-dimensional in nature, and they include correct vs. incorrect answer questions that show adequate discrimination and difficulty indices. The ATL is a questionnaire students have to answer on a Likert-type scale, and it includes three factors: Reading, real life, and personal relationships; Interest in reading and self-perception as a reader; and Reading as a source of experiences and creativity. According to the manual, the overall Cronbach's alpha for this scale is .81.

-Subjective assessment of LC (LC teachers). The literature teachers of the participating students were instructed to evaluate, on a scale from 1 to 10, the level of competence each student had at the time of the evaluation, according to their professional criteria based on their work with the students throughout the course.

-Creative Imagination Test-Youth (PIC-J: Artola et al., 2008). This instrument is inspired by the Torrance Test of Creative Thinking (TTCT, Torrance, 1974), and it is designed to assess divergent thinking. It contains four tests (three of them evaluate verbal creativity, whereas the fourth evaluates graphic creativity). All three verbal tests were administered in this study. They offer scores for fluency (number of responses given), flexibility (types of responses offered by the participant), and originality (statistical infrequency of the responses). The test offers an overall score for verbal or narrative creativity. According to the test manual, the PIC-J has a Cronbach's alpha of .85.

-Literary Creativity Exercise (creativity judges). This exercise consists of writing a story containing 15 to 20 lines based on a list of polysemous words the student has to include in the story (e.g., bench, saw, tail, letter, head...). The participants have absolute freedom over the content, form, and theme of the story. They were explicitly asked to try to make the story interesting, original, and personal. This test was rated by three independent judges. The intraclass correlation coefficient between the three judges' ratings was moderate but acceptable (ICC= .75)

## **Procedure**

The participants completed the tests at school. With the supervision of the classroom teacher and the presence of a psychologist who was a member of the research team, the students completed the tests. The BLC was administered on computers in the appropriate room in the school. The next day, the PIC-J was administered in classic pencil-and-paper format, along with the personal data sheet and verbal creativity exercise. The BLC online session took about 30 minutes. The paper and pencil creativity tests took about 60 minutes.

The written verbal creativity exercise was distributed to three judges who are experts in literary education. The three judges independently and quantitatively (scale from 1 to 10) evaluated each student's degree of verbal creativity. Following the consensual assessment technique (CAT, by Amabile 1996), the expert judges did not receive any "definition" of the concept of creativity; instead, they evaluated it according to their own criteria as experts.

Finally, the Literature teachers responsible for the subject matter of the students who participated in the study were asked to evaluate, on a scale from 1 to 10, the degree of literary competence of each participant.

In sum, we have two overall LC ratings (one objective through the BLC and another subjective based on the teachers' ratings) and three creativity ratings (literary, verbal, and general): literary creativity through the subjective opinions of the expert judges about the written exercise; verbal creativity from the subjects' scores on the objective test (divergent thinking); and general creativity from the adolescents' self-perceptions of their creative behavior in their recent past.

## **Statistical analyses**

Correlation analyses (Pearson) were carried out to analyze the degree of convergence between the different creativity measures, on the one hand, and the two LC measures, on the other. This type of analysis was also performed to check the intensity of the link between the LC measures and creativity. Los trabajos recibidos son sometidos a una PRE-evaluación sobre los aspectos formales de la propuesta, en caso de superarla, serán evaluados por dos revisores (peer review), los cuales decidirán sobre la aceptación o no del artículo, para su posterior publicación. En caso de discrepancias relevantes entre los evaluadores se recurrirá a la opinión de un tercer evaluador. Anualmente, se publicará un listado con los revisores que han colaborado en dicha tarea.

## **Results**

### **Correlational analyses**

The first correlation analyses were carried out to check the degree of convergence between the measures used. These analyses show a positive and intense correlation between the two measures of literary competence ( $r = .55$ ,  $p = .000$ ). The correlation

between the teacher assessment and the Battery scores reaches the highest levels with the knowledge ( $r = .60$ ,  $p = .000$ ) and procedure components ( $r = .31$ ,  $p = .000$ ).

**Table 1**

*Means and standard deviations in LC and Creativity*

	Means	S.D
<b>Total BLC</b>	59.55	15.66
<b>Knowledge</b>	16.76	5.63
<b>Procedures</b>	12.50	5.59
<b>Attitudes</b>	13.44	2.74
<b>LC teachers</b>	6.13	1.68
<b>Crea. Test</b>	49.33	24.63
<b>Fluency</b>	24.67	12.03
<b>Flexibility</b>	14.73	5.47
<b>Originality</b>	9.93	8.71
<b>Crea. Achievement</b>	5.74	2.89
<b>Crea. Judges</b>	6.34	1.19

### Correlations between LC measures

Pearson's correlation analysis showed a positive and intense correlation between the two measures of literary competence (teachers' assessment and BLC,  $r = .55$ ,  $p = .000$ ). The highest correlations were found between teacher's assessment and knowledge ( $r = .60$ ,  $p = .000$ ) and between teacher's assessment and procedure components ( $r = .31$ ,  $p = .000$ ).

### Correlations between creativity measures

With regard to the creativity scores, we also find a positive and significant, but moderate, correlation between the creativity test scores and the subjective achievements ( $r = .20$ ;  $p = .014$ ). The links between this latter variable and the fluidity ( $r = .21$ ;  $p = .008$ ) and flexibility ( $r = .21$ ;  $p = .009$ ) criteria are noteworthy. However, the relationship between the mean score of the three judges and the rest of the creativity scores is not significant (Creativity test  $r = .05$ ;  $p > .05$ ; Creative Achievements,  $r = .12$ ,  $p > .05$ ).

### Correlations between LC and creativity measures

Table 2 shows the correlations between the participants' total and partial scores. As the table reveals, the BLC global scores correlate positively and significantly with all the creativity measures, mainly with the assessment by the expert judges ( $r = .43$ ,  $p = .000$ ). The more moderate but also significant correlation is with the creative



achievements estimated by the students ( $r = .19$ ,  $p = .011$ ). Regarding the criteria for creativity, the LC is especially linked to flexibility, both evaluated with the BLC ( $r = .37$ ,  $p = .000$ ) and assessed by the teachers ( $r = .25$ ,  $p = .003$ ).

In the case of the teachers' assessments of LC, the correlations confirm their link to the creativity measures. Although these correlations are slightly more discrete, the three measures of creativity (test, judges, and creative achievements) are also significantly associated with LC. Again, the strongest link occurs with creativity assessed by the expert judges ( $r = .38$ ;  $p = .016$ ).

With regard to the subscores on the BLC (Attitudes, Knowledge, and Procedures), which can give us a more detailed view of the relationship between LC and creativity (divergent thinking), the component that appears to be most intensely linked to creativity is knowledge. Students who show higher levels of literary knowledge also show more creativity, mainly when creativity is rated by judges ( $r = .47$ ,  $p = .002$ ). This relationship is also significant when we use the objective creativity test ( $r = .24$ ,  $p = .002$ ). Literary knowledge is significantly associated with the three main components of creativity. The most intense link is with Originality ( $r = .24$ ,  $p = .002$ ). Students with a higher level of knowledge are also more original in their responses on the verbal creativity test.

The attitudinal component also shows a significant relationship with creativity when evaluated by judges ( $r = .45$ ,  $p = .003$ ), but also when students subjectively assess their recent creative achievements ( $r = .24$ ,  $p = .001$ ). However, when creativity is evaluated with the creativity test, the correlation between attitudes toward literature and creativity is significant at a global level ( $r = .13$ ,  $p = .005$ ), but with moderate significance (mainly due to its relationship with originality). Nevertheless, the attitude toward literature is more intensely associated with creative achievements ( $r = .24$ ;  $p = .001$ ) and, especially, with the experts' ratings ( $r = .45$ ;  $p = .003$ ).

Finally, the procedures component of LC only shows significant but moderate correlations with creative achievements ( $r = .17$ ;  $p = .021$ ) and the flexibility criterion on the creativity test ( $r = .16$ ;  $p = .041$ ), but not with the total score on that test ( $r = .14$ ;  $p > .05$ ) or the judges' ratings ( $r = .07$ ;  $p > .05$ ).

**Table 2**

*Pearson correlations between CL and Creativity measures*

		LITERARY COMPETENCE				
		BLC Total	Knowledge	Procedures	Attitudes	LC Teachers
CREATIVITY	Total test	.35**	.24**		.17*	.23**
	Fluency	.35**	.22**			.22**
	Flexibility	.37**	.22**	.16*		.25**
	Originality	.32**	.24**		.17*	.20*
	Achievements	.19*		.17*	.24**	.16*
	Judges	.43**	.47**		.45**	.38**

Note: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

## Analysis of variance

Several ANOVAS were carried out to find out whether there are gender differences in creativity or LC. The results show that there are no significant differences in the level of creativity (on any of the three measures), but there are differences in LC in favor of girls when evaluated by teachers ( $F(1-192) = 5.76, p = .018$ ). When LC is evaluated on the BLC, the only score with significant gender differences is the one for attitudes toward literature, which is higher in girls than in boys ( $F(1-192) = 5.66, p = .018$ ), although this difference is not significant on the final score.

## Regression analysis

To find out what combination of LC components is the best predictor of the different types of creativity, we carried out three parallel regression analyses. In one, we used the judges' assessment of literary creativity as the dependent variable. In the second analysis, the dependent variable consisted of the scores on the verbal creativity test. Finally, the third analysis tried to find the model that best predicts creative achievements. In all three cases, the independent variables were the LC measures (attitudes, knowledge, and procedures).

The results for the creativity-judges variable show that the best predictors of literary creativity in adolescents are, first, the level of literary knowledge and, second, the attitude toward literature. Both variables account for 36% of the total variance ( $R = .63$ ) in the explained variable (literary creativity).

With regard to the second analysis (the scores on the verbal creativity test), the only component of the final model is knowledge. In the third analysis (creative achievements), this component is attitudes. However, the percentages of explained variance are very low (5% in both cases), showing low predictive power of the LC variables (knowledge, procedures, and attitudes) on verbal creativity (divergent thinking) and the general creativity measure (creative achievements).

## Discussion

The main objective of this work was to explore and better understand a relationship that is often assumed but seldom analyzed empirically, that is, the relationship between Literary Competence and Creativity. The main contribution of this study consists of confirming that this relationship is significant, thus supporting the first hypothesis proposed. The link is especially intense with literary creativity. Therefore, fostering LC is important for promoting innovative thinking. Developing LC is not understood as the accumulation of passive knowledge. Instead, it is an active process through which individuals are able to incorporate new resources into their daily lives. Improving reading skills (understood from a holistic perspective) should help students to not only deal with increasingly complex texts, but also to be capable of producing them and applying the intertext (Mendoza 2001) to processing multiple messages, literary or otherwise. Thus, there is support for the assumption in literary education that the acquisition of LC should lead to an increase in creativity, due to the

incorporation of literary resources into verbal expression (Cassany et al., 1994; Mendoza, 2004) and the development of creativity in a broad sense (Rienda, 2014; Mediavilla, 2015, etc.).

Given the specificity of the domain and the complexity of the construct, the most reliable indicator of creativity is subjective evaluation by experts in literary creativity. However, it is worth noting that significant relationships appear between LC and creativity measures, even when creativity is based on the self-perceptions of the adolescents themselves. This relationship, although moderate, is also significant. This result shows that this type of subjective self-assessment by adolescents must not be disregarded and should be taken into account to complement the evaluation of creativity.

Indeed, as the second hypothesis proposes, being competent from a literary point of view promotes all the dimensions of creativity, but especially flexibility. LC necessarily involves a gradual increase in flexibility because the most complex literary texts demand greater plasticity to adapt to alternative interpretations that move from a literal reading to a critical one (Reyes-Torres, 2015).

Creative behavior requires several cognitive skills. One of them is recombining the elements of a problem to change its representation or selective combination (e.g., Pretz et al., 2003), and cognitive flexibility makes selective combination more likely. Janssen et al. (2012) found that adolescents with a better LC level tended to change their reading activities, both within and between stories, whereas those with lower LC showed more static response patterns. Adolescents differ in their flexibility, that is, the extent to which they vary their activities and strategies when reading and solving problems intrinsic to reading.

The third hypothesis proposed that, among the components of LC, procedures would have special importance in their relationship with creativity. However, the correlation analyses do not confirm this hypothesis, and they assign this special role to literary knowledge, followed closely by the attitude toward literature. Along the same lines, regression analysis confirms that these two components (knowledge and attitude) are the most relevant predictors of literary creativity.

A conceptually well-organized database, where information is easily and quickly retrievable and new information is smoothly related to existing schemes (Feldhusen, 2006), is fundamental for LC and confers cognitive flexibility, which fosters literary creativity. From this perspective, creative thinking depends on "inside-the-box thinking" because it builds on what people already know and the way they use old ideas to produce new ones (Weisberg, 2020). Creativity is always "recreational", not only due to the component of delight and fun that usually accompanies it, but also because it always uses previous knowledge as a starting point.

When the right knowledge and the right attitude meet, literary creativity is more likely. A positive attitude will help the adolescent to approach problems and tasks based on the assumption that it is possible and valuable to be creative (Runco, 2020). A positive attitude toward literature is a key factor in literary creativity because creativity requires effort and energy, and sustaining this drive for a long time is only possible with the right dose of motivation.

Regarding the last hypothesis, the absence of gender differences in creativity is confirmed, as well as their partial existence in LC. In the case of creativity, there are no differences between boys and girls in their levels of literary creativity according to the judges, their scores on verbal creativity, or their self-perceptions of their creative achievements. Previous studies seem to suggest that gender differences may exist in specific areas, but in the literary area, a large number of studies confirm the lack of differences (e.g., Abraham, 2016; Baer, & Kaufman, 2008; Stoltzfus et al., 2011).

The results point to significant gender differences when we evaluate LC, although only when the assessments are performed by the teachers, who tend to give better ratings to girls than to boys. However, when evaluating LC with an objective test, these differences do not appear in the overall LC scores, although they do appear in the attitudinal component, in favor of girls. This interesting result suggests that literature teachers, when analyzing the literary competence of their students, give greater weight to the attitudinal component, that is, the students' inclination toward literary learning (and perhaps learning in general), than to their competences and knowledge. This result would confirm teachers' tendency to have a sexist bias about women's presumed greater capacity for literature and men's greater capacity for science (Durán, 1996; Carlana, 2019).

Among the conclusions that can be drawn, we highlight the confirmation of a significant link between LC and literary creativity. This supports the idea that if LC is promoted in secondary schools, we will be favoring adolescents' creativity, especially the flexibility of their thinking. This training effort must be especially focused on their previous knowledge and attitudes. Having the right information and the appropriate personal disposition is essential for such flexibility. Finally, although there are no important differences between boys and girls, neither in creativity nor in LC, girls show a better attitude towards literature. Teachers of Literature seem especially sensitive to these attitudinal differences. They should take advantage of the better attitude of girls but also try to increase the attitude of the boys by connecting with their interests. This study has some limitations. Among them, it is important to mention the limited sample size and the fact that the results can only be generalized to other members of the reference population (young people from Western cultural backgrounds). Our future lines of research will focus on how this relationship between LC and creativity can be influenced by other variables linked to LC (e.g., readers' self-perception, reading frequency...) and other variables linked to creativity (openness to experience, perseverance...).

The aim of literary education is to provide students with the tools to critically interpret literary texts that are as close to their experience as they are to texts from the literary tradition, with this background also increasing their expressive resources and communicative competence. Thus, investing in developing LC is the key to promoting both verbal and literary creativity. Moreover, this effort can become a good alternative to diagonal, superficial, and less self-aware approaches to tasks linked to LC, such as mechanical and uncritical reading of canonical works followed by exams designed to control the tasks rather than to develop LC. Paradoxically, these tasks negatively influence students' attitudes towards literature Magulod (2018) and, according to the results presented, their creativity. Strengthening LC is a way of promoting innovative

and creative thinking, which is as useful in the literary sphere as in everyday life. We think it is essential to take advantage of this opportunity and intervene during the particularly sensitive period of adolescence.

### **Conflict of interest**

Authors declare there is no conflict of interest. There was not funding for this research.

### **Authors contributions**

Conceptualisation, both authors, each one in its speciality (CL/creativity). Methodology, author 1 statistics, author 2 qualitative approach. Formal Analysis, both authors, each one in its speciality (CL/creativity). Research, both authors, each one in its speciality (CL/creativity). First draft writing, both authors, each one in its speciality (CL/creativity). Writing, revision and edition, both authors, each one in its speciality (CL/creativity)

## **References**

- Abraham, A. (2016). Gender and creativity: an overview of psychological and neuroscientific literature. *Brain imaging and behavior*, 10(2), 609-618. <https://doi.org/10.1007/s11682-015-9410-8>
- Alonso, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya, Revista de Investigación e innovación educativa*, (28).
- Alter, G. & Ratheiser, U. (2019). A new model of literary competences and the revised CEFR descriptors. *ELT Journal*, 73(4), 377-386. <https://doi.org/10.1093/elt/ccz024>
- Amabile, T. M. (2018). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Routledge.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Springer.
- Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in organizational behavior*, 36, 157-183. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>
- Aranguren, M. & Irazábal, I. (2012). Diseño de una escala para la evaluación del comportamiento creativo en diferentes dominios. *Ciencias Psicológicas*, 6, (1), 29-41.
- Artola, T., Barraca, J., Martín, C., Mosteiro, P., Ancillo, I. & Poveda, B. (2008). PIC-J, *Prueba de Imaginación Creativa-Jóvenes*. TEA Ediciones.
- Baer, J. & Kaufman, J. C. (2008). Gender differences in creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42(2), 75-105. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2008.tb01289.x>
- Barbot, B., Lubart, T. I. & Besancon, M. (2016). "Peaks, slumps, and bumps": Individual differences in the development of creativity in children and adolescents. In B. Barbot (Ed.), *Perspectives on creativity development. New Directions for Child and Adolescent Development*, 151, 33-45. <https://doi.org/10.1002/cad.20152>
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2013). Fundamentals of creativity. *Educational Leadership*, 70, 10-15.
- Carlana, M. (2019). Implicit stereotypes: Evidence from teachers' gender bias. *The*

- Quarterly Journal of Economics*, 134(3), 1163-1224.  
<https://doi.org/10.1093/qje/qjz008>
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Ensenyar llengua*. Graó
- Chambers, E., & Gregory, M. (2006). *Teaching and learning English literature*. Sage.
- Cheung, P. C. & Lau, S. (2010). Gender differences in the creativity of Hong Kong school children: Comparison by using the new electronic Wallach-Kogan creativity tests. *Creativity Research Journal*, 22(2), 194-199.  
<https://doi.org/10.1080/10400419.2010.481522>
- Chomsky, N. (1966). *Topics in the theory of generative grammar*. Mouton.
- Coenen, L. (1992). Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw con-tai-nerbegrip? [Literary competence: useful concept for literary education or new 'catch-all term'?] *Spiegel*, 10(2), 55-78.
- Culler, J. (2019). *Essays in modern stylistics*. Routledge.
- Diehr, B. and C. Surkamp. 2015. 'Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation' in W. Hallet, C. Surkamp and U. Kramer (eds.). *Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung—Curriculum—Unterrichtsbeispiele*. Klett/Kallmeyer.
- Durán, M. A. (1996). Mujeres y hombres en el futuro de la ciencia. In *Mujeres y hombres en la formación de la teoría sociológica* (pp. 1-36). Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Elisondo, R. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15, (3), 1-23.  
<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20904>
- Feldhusen, J. F. (2006). The role of the knowledge base in creative thinking. In J. C. Kaufman & J. Baer, (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development*, 137-144. Cambridge University Press.
- Hong, O., & Song, J. (2020). A componential model of Science Classroom Creativity (SCC) for understanding collective creativity in the science classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100698. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100698>
- Hopper, R. (2005). What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy*, 39(3) 113-120. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2005.00409.x>
- Janssen, T., Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2012). Flexibility in reading literature: Differences between good and poor adolescent readers. *Scientific Study of Literature*, 2(1), 83-107.
- Kaufman, J. (2006). Self-reported differences in creativity by gender and ethnicity. *Journal of Applied Cognitive Psychology*, 20(88), 1065-1082.
- Kaufman, J. C., & Baer, J. (Eds.). (2005). *Creativity across domains: Faces of the muse*. Psychology Press.
- Magulod Jr, G. C. (2018). Innovative learning tasks in enhancing the literary appreciation skills of students. *Sage Open*, 8(4), <https://doi.org/10.1177/2158244018820>
- Matud, M. P., Rodríguez, C. & Grande, J. (2007). Gender differences in creative thinking. *Personality and individual differences*, 43(5), 1137-1147.



- Mediavilla, A. D. (2015). Creatividad y comprensión lectora. In *La Comprensión y la Competencia lectoras* (pp. 133-154). Editorial Síntesis.
- Mendoza, A. (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Universitat de Barcelona.
- Mendoza, A. (2008). Leer y comparar: Notas sobre las posibilidades del comparativismo en el aula de educación secundaria. *Lenguaje y textos*, 28, 19-41.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector*. EULC.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe Mendoza (1998; 2008)
- Miall, D.S., & Kuiken, D. (1995b). Aspects of literary response: A new questionnaire. *Research in the Teaching of English*, 29, 37-58.
- Mínguez-López, X. (2015). El papel de la animación en el desarrollo de la competencia literaria. *Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, 2.
- Mínguez-López, X. & Alfonso-Benlliure, V. (2019). Diseño y validación de la batería de competencia literaria (BLC)/Design and validation of the literary competence battery (LBC). *Investigaciones Sobre Lectura*, (12), 35-64.
- Nikolajeva, M. (2010). Literacy, competence and meaning-making: a human sciences approach. *Cambridge Journal of education*, 40(2), 145-159.
- Poddaná, J. (2020). Vztah preferovaných volnočasových aktivit a tvořivosti u českých adolescentů./ The relationship of preferred leisure activities and creativity among czech adolescents *E-psychologie*, 14(3). <https://doi.org/10.29364/epsy.375>
- Regueiro, B. (2014). Innovación y creatividad: enseñar literatura en el siglo XXI. In Poza, S. L., & Sueiro, N. P. *Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro* (pp. 383-393). SIELAE.
- Rienda, J. (2014). Límites Conceptuales de la Competencia Literaria/Conceptual Boundaries of Literary Competence. *Signa*, (23), 753-777. <https://doi.org/10.5944/signa.vol23.2014.11756>
- Rodríguez, A. (1989). Interpretación de las actitudes. *Creencias, actitudes y valores. Tratado de psicología general*, 7, 199-314.
- Rosli, N. A., Razali, N. F., Zamil, Z. U., Noor, S. N., & Baharuddin, M. F. (2017). The determination of reading habits among students: A concept. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(12). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v7-i12/3710>
- Saini, A., & Srivastava, P. (2018). Assessment of creative life skills among adolescents. *Journal of Psychosocial Research*, 13(1), 209-217.
- Sedo, D.R. (2003). Readers in reading groups: an online survey of face-to-face and virtual book clubs", *Convergence*, 1, 66-90. <https://doi.org/10.1177/13548565030090010>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Lau, S., & Cheung, P. C. (2015). A Gender-Fair Look at Variability in Creativity: Growth in Variability Over a Period Versus Gender Comparison at a Time Point. *Creativity Research Journal*, 27 87-95. <https://doi.org/10.1080/10400419.2015.992685>



- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. Free Press.
- Stoltzfus, G., Nibbelink, B. L., Vredenburg, D., & Hyrum, E. (2011). Gender, gender role, and creativity. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 39(3), 425-432., <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.3.425>
- Reyes-Torres, A. & Bird, A. R. (2015). Reshaping curriculum to enhance the relevance of literary competence in children's education. *Childhood Education*, 91(1), 9-15. <https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1001657>
- Runco, M. A. (2020). Individual differences in creativity. *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Clinical, Applied, and Cross-Cultural Research*, 471-477.
- Torell, Ö. (2001). Literary competence beyond conventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 369-379. <https://doi.org/10.1080/00313830120096770>
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking (1966) 1974*. Scholastic testing service, Incorporated.
- Van Dijk, T. A. (1972). *Some aspects of text grammars: A study in theoretical linguistics and poetics*. Mouton.
- Van Schooten, E., Oostdam, R., & de Glopper, K. (2001). Dimensions and Predictors of Literary Response. *Journal of Literacy Research*, 33(1), 1-32. <https://doi.org/10.1080/10862960109548101>
- Valero, A. L. & Ezquerro, A. M. (2012). Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y literatura: currículo de educación secundaria obligatoria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (15), 27-40 <https://doi.org/10.18172/con.653>
- Vorobyeva, E., Talalaeva, L., Pomazkova, N., Sokurenko, A. & Samoilova, N. (2014). Age dynamics of verbal creativity at pupils of multidisciplinary institution of additional education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146, 483-486. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.159>
- Vygotsky, L. S. (1984). *El desarrollo de los procesos cognitivos superiores*. Crítica.
- Witte, T. (2011). Between Dream and Deed: Constructive and Destructive Frictions in an Ill-Structured Domain. In P.H. Van de Ven & B. Doecke (Eds.) *Literary Praxis: A conversational inquiry into the teaching of literature*. (pp. 89-105). Brill Sense.
- Weisberg, R. W. (2020). *Rethinking Creativity: Inside-the-Box Thinking as the Basis for Innovation*. Cambridge University Press.
- Witte, T., Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (2006). Literary competence and the literature curriculum. Unpublished manuscript.
- Witte, T., Rijlaarsdam, G. & Schram, D. (2012). An empirically grounded theory of literary development. Teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-33.
- Wang, A. Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. *Thinking Skills and Creativity*, 7(1), 38-47. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.09.001>

## Leer para pensar creativamente (el COVID-19). Relaciones entre lectura y creatividad en maestros en formación

Antonio MARTÍN-EZPELETA  
Carlos FUSTER GARCÍA  
Zaida VILA CARNEIRO  
Yolanda ECHEGOYEN SANZ

### Datos de contacto:

Antonio Martín-Ezpeleta  
Universitat de València  
[anmarez@uv.es](mailto:anmarez@uv.es)

Carlos Fuster García  
Universitat de València  
[carlos.fuster-garcia@uv.es](mailto:carlos.fuster-garcia@uv.es)

Zaida Vila Carneiro  
Universidad de Castilla-La Mancha  
[zaida.vila@uclm.es](mailto:zaida.vila@uclm.es)

Yolanda Echegoyen Sanz  
Universitat de València  
[yoesan@uv.es](mailto:yoesan@uv.es)

Recibido: 30/09/2022  
Aceptado: 13/12/2022

### RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar la correlación entre el dominio académico de la percepción de la creatividad de 316 estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria, la flexibilidad creativa que muestran sus productos finales (unas videorreseñas) de una secuencia didáctica transdisciplinar implementada en tres asignaturas del ámbito sociolingüístico (Lengua/Literatura y Geografía/Historia), y su conceptualización de la lectura. La secuencia didáctica estaba vertebrada por la lectura crítica de la novela *Ensayo sobre la ceguera*, de José Saramago (1995), y la reflexión sobre la misma en relación con la situación vivida durante el confinamiento en 2020 por la pandemia generada por el COVID-19, todo ello con el fin también de enriquecer la conceptualización de la lectura de estos estudiantes de Magisterio. El impacto de la secuencia ha sido evaluado con un pretest-postest. Se encontraron correlaciones significativas entre el nivel de reflexión y la flexibilidad creativa evaluada en las videorreseñas, pero no entre la flexibilidad creativa y la autopercepción de creatividad o la relación de los futuros maestros con la lectura académica. Los resultados muestran una pobre conceptualización inicial de la lectura, que, eso sí, se ha visto estimulada a partir de la secuencia didáctica con la clara revalorización del uso reflexivo-didáctico de los textos literarios, encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest. Todo ello indica el rendimiento educativo de la secuencia didáctica y la pertinencia de insistir en unos planteamientos transdisciplinares que unen la lectura crítica y la creatividad de forma natural y eficaz.

**PALABRAS CLAVE:** Lectura; Creatividad; Pensamiento crítico; Formación del profesorado

## ***Reading to think creatively (COVID-19). Relationship between reading and creativity in teachers in training***

### **ABSTRACT**

The objective of this work is to analyse the correlation between the perception of creativity in the scholarly domain of 316 primary teachers in training, the creative flexibility shown by their final products (video-reviews) of a transdisciplinary didactic sequence implemented in three subjects from the sociolinguistic field. (Language/Literature and Geography/History), and its conceptualization of reading. The didactic sequence was structured by the critical reading of the novel *Ensayo sobre la ceguera* ("Assay on blindness"), by José Saramago (1995) and the reflection around it in relation to the situation experienced during the confinement in 2020 due to the pandemic generated by COVID-19. This aimed at enriching these teachers in training's conceptualization of reading, which was evaluated with a pretest-posttest. There were significant correlations between the level of reflection shown and the creative flexibility of the products, but not between creative flexibility and the self-perception of creativity or their relationship with academic reading. Results show a poor conceptualization of reading, which has been stimulated from the didactic sequence with the clear revaluation of the reflective-didactic use of literary texts, with statistically significant differences between pretest and posttest. All this indicates the educational performance of the educational proposal and the relevance of insisting on transdisciplinary approaches uniting critical reading and creativity in a natural and effective way.

**KEYWORDS:** Reading; Creativity; Critical thinking; Teacher training

### **Introducción**

Es común pensar que la lectura estimula la creatividad; pero lo cierto es que falta profundizar en el estudio empírico de esa relación en contextos educativos, además de seguir impulsando didácticamente la enseñanza-aprendizaje de una y otra simultáneamente. Del mismo modo, es recurrente concluir que para que los docentes enseñen la lectura (esto es, la lectura crítica, con un componente notable de comprensión lectora inferencial y reflexiva que permite poner en tela de juicio lo que se lee; Solé, 1992) y la creatividad (capacidad de generar soluciones, originales pero obviamente útiles, aplicables a múltiples facetas/dominios de la vida de las personas: expresión verbal-artística, resolución de problemas cotidianos, sociales, profesionales, etc.; Amabile, 1996), para que los docentes puedan desarrollar la lectura y creatividad de sus discentes, es necesario que ellos mismos hayan desarrollado la lectura y la creatividad previamente (Chan & Yuen, 2014; Yates & Twigg, 2017).

Este estudio exploratorio sirve para conjugar todos estos aspectos, en el camino de refrendar una manera de enseñar-aprender que signifique un cambio real en la

formación de los maestros. No extrañará que esta población sea objeto de múltiples estudios que evalúan sus actitudes y motivación para el caso de la lectura, pero son menos los estudios que se centran en sus estrategias metacognitivas o conceptualización. Respecto a la creatividad, se trata de un concepto técnico mal entendido por los estudiantes de Magisterio (lo relacionan solamente con la Big C, es decir, productos artísticos y genialidades; Merrotsy, 2013) y que prestigien algo que no terminan de desarrollar en sus estudios universitarios, como estamos actualmente investigando (Echegoyen & Martín-Expeleta, 2021).

En el contexto de completar la evaluación de las percepciones de la lectura y la creatividad, pero también el intento de mejorarlas y estimular su desarrollo, el presente trabajo tiene como objetivo principal analizar la correlación entre el dominio académico de la percepción de la creatividad de los futuros maestros, la flexibilidad creativa que muestran a partir de unas videorreseñas que culminaban una secuencia didáctica, y su conceptualización de la lectura. Las preguntas de investigación que pueden desprenderse de todo ello son las que siguen:

- a) ¿Cuál es la relación de los maestros en formación con la lectura?
- b) ¿Qué utilidad encuentran los maestros en formación de la lectura? ¿Ha evolucionado después de la implementación?
- c) ¿Cuáles son las percepciones del dominio académico de la creatividad de los maestros en formación?
- d) ¿Cuál es la flexibilidad creativa mostrada en los productos de trabajo (videorreseñas) llevados a cabo en la propuesta didáctica?
- e) ¿Existe alguna correlación entre las percepciones de la lectura, las percepciones en el dominio académico de la creatividad y la flexibilidad creativa mostrada en los productos de trabajo (videorreseñas) de los maestros en formación?
- f) ¿Existen diferencias significativas en las variables anteriores en función del género, los estudios de origen o la relación de los maestros en formación con la lectura?

## **Marco teórico**

### **La relación de la lectura con los maestros en formación**

Desde que Applegate y Applegate (2004) denunciaron con rotundidad la pobre relación de los docentes en formación estadounidenses con la lectura, se han publicado muchos otros estudios que no hacen sino refrendar sus conclusiones para el caso de otros países (Benevides & Peterson, 2010; Cremin et al., 2008; Felipe & Barrios, 2017; Granado, 2014; Larrañaga et al., 2008; Ouyang et al., 2020, entre otros). Estas conclusiones se resumen en el hecho de que el perfil lector de esta población no es el ideal de los profesionales de la educación, que básicamente supone tener una alta conciencia de la importancia de la lectura como herramienta formativa de las personas, la cual crece en los espacios académicos, pero también en los de ocio o más personales. Jodeck-Osses et al. (2021) subrayan en este sentido la importancia de dotar de coherencia, o incluso legitimidad —se podría añadir—, a la misión de impulsar la lectura en la sociedad partiendo de su prestigio y dominio, lo que se resuelve en haber

adquirido un hábito lector solvente y autónomo.

Esto contribuye a explicar los problemas que encuentran los estudiantes universitarios del siglo XXI para comprender textos expositivos o expositivo-argumentativos (Echevarría & Gastón, 2002; León & Peñalba, 2002; Wolfe, 2005), que se relacionan con otras dificultades, como, por ejemplo, a la hora de extraer la idea principal de un texto breve (Pressley et al., 1992). La revolución digital, por su parte, no ha contribuido a prestigiar o reforzar la lectura, por mucho que esta se ha bifurcado en textos convencionales/en papel y textos digitales/en pantallas (Alcocer-Vázquez & Zapata-González, 2021; Díaz et al., 2022b; Mokhtari et al., 2009). En fin, son muchos los estudios que dibujan un panorama lector de los maestros en formación muy pobre (Díez et al., 2018; Felipe & Barrios, 2017; Granado, 2014; Larrañaga et al., 2008;), que se explica, entre otras razones de índole socio-histórica, por una deficiente metacognición lectora (Díaz et al., 2022a; Martín-Ezpeleta & Echevoyen, 2020).

### **Creatividad y evaluación de las percepciones de la creatividad**

El estudio de la creatividad tiene una larga y próspera trayectoria. Desde los estudios pioneros de Guilford (1967) y Torrance (1976), hasta los recientes grupos de investigación de Kaufman y Sternberg (2010) o Beghetto (2013), pasando por investigaciones clave como las de Amabile (1996) o Merrotsy (2013), la conceptualización de la creatividad y su evaluación ha interesado desde múltiples áreas, como la Psicología, Educación, Arte, pero también Comunicación y Publicidad, lo que no deja de poner de relieve la importancia y pluralidad de aspectos que se reúnen en ese nódulo denominado *creatividad* y que hay un consenso en dar por buena o utilizar la división en dominios de Amabile (1996).

Para el caso educativo, las publicaciones sobre creatividad deben discriminarse de acuerdo a aquellas que optan por una definición técnica y plural (*creatividad* con *c* pequeña, según Merrotsy, 2013) y las que de una forma entre romántica e ingenua hacen un uso más divulgativo (*Creatividad*, con *C* mayúscula). Interesan ahora aquellos estudios que han conseguido profundizar en la comprensión de cómo aprenden las personas y particularmente cómo se puede estimular. En este contexto, se registran numerosos estudios sobre evaluación de la creatividad en edades escolares (Claxton et al., 2005; Scibinetti & Tocci, 2011), con mención expresa al caso de altas capacidades, pues las pruebas de creatividad suelen formar parte de su diagnóstico (Bermejo et al., 2010). Y recientemente también se ha puesto el foco en la capacidad creativa de los docentes (Runco & Pritzker, 2020) y docentes en formación (Echevoyen & Martín-Ezpeleta, 2021), así como en programas didácticos innovadores (Garaigordobil & Berruero, 2011; Rabanos & Torres, 2012). Con todo, el verdadero impulso al estudio de la evaluación en los sistemas educativos hay que explicarlo de acuerdo a las consignas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, que con las Pruebas PISA de 2022 (OCDE, 2019) ha terminado de situar a la creatividad y el pensamiento creativo en el centro del tablero, que ya tiene consecuencias claras en la redacción de las nuevas leyes educativas, como es el caso de la reciente LOMLOE

española, donde se afirma con rotundidad que “la creatividad se trabajará en todas las materias” (LOMLOE, 2020, p. 1222874).

Uno de los diseños de investigación más prometedores para dibujar el escenario educativo de la creatividad es el que facilita el contraste de las percepciones de docentes y discentes sobre creatividad e incluso el cotejo de estas percepciones con mediciones reales de sus capacidades creativas (Echegoyen & Martín-Ezpeleta, 2021). Existen numerosos estudios que avalan la autoevaluación y medida de distintos dominios y factores (Carson et al., 2005; Kaufman & Baer, 2004; Kaufman et al., 2009; Kaufman et al., 2010), y que suponen un buen punto de partida para contribuir a explicar algo tan complejo e importante como es la creatividad y el pensamiento creativo en las aulas, tal y como en el presente estudio se procede para el caso de los maestros en formación.

## **Metodología**

### **Diseño de la investigación**

Se trata de un estudio exploratorio, que combina el análisis cuantitativo y cualitativo, con un diseño experimental pretest-posttest con una muestra de conveniencia. Se utilizaron varios instrumentos de evaluación: de un lado, tres cuestionarios que han sido administrados antes y después de la intervención (esto es, al principio y final de las asignaturas/cuatrimestres). El análisis cualitativo de las videorreseñas (un total de 316, con una extensión media de cinco minutos y que venía previamente preparada con un guion, el cual también ha servido para el proceso de categorización), que eran los productos finales de trabajo de los estudiantes, según se explica en la propuesta didáctica, se realizó utilizando un instrumento diseñado por los autores, a partir de la generación iterativa de categorías temáticas tras la exploración de las mismas. La recogida de los datos tuvo lugar en los cursos académicos 2020-2021 y 2021-2022.

### **Participantes**

El estudio se llevó a cabo con 316 estudiantes de 2º y 3º curso del Grado en Maestro en Educación Primaria de dos universidades públicas españolas, una de ellas situada entre las cinco primeras del ranking nacional, que cursaban asignaturas del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura (el 70.3%) y del área de Didáctica de las Ciencias Sociales (el 29.7%). La edad de los estudiantes variaba entre 18 y 50 años con una media de  $21.41 \pm 4.50$ . Las características demográficas de la muestra se encuentran en la Tabla 1. Aproximadamente un 30% de los alumnos eran hombres, lo cual corresponde con la población estudiada, y casi la mitad de los estudiantes provenían del Bachillerato de Ciencias Sociales, seguido del Científico y el Humanístico.

**Tabla 1***Características demográficas de la muestra estudiada*

<b>Variable</b>		<b>Frecuencia</b>	<b>Frecuencia relativa (%)</b>
Género	Hombre	92	29.1
	Mujer	224	70.9
Curso	2º	98	31.0
	3º	218	69.0
Estudios de origen	Bachillerato Artístico	9	2.8
	Bachillerato Científico	72	22.8
	Bachillerato de Ciencias Sociales	152	48.1
	Bachillerato Humanístico	69	21.8
	Otros	14	4.4

**Instrumentos**

Para medir la relación de los estudiantes con la lectura antes de la intervención, se seleccionaron tres preguntas del cuestionario preparado por Applegate y Applegate (2004) que evalúa el denominado Peter Effect (los hábitos y las actitudes de maestros en formación hacia la lectura). Esta información se completó con la recabada por un instrumento *ad hoc* consistente en la formulación de ocho preguntas tipo Likert de cinco puntos, así como diferentes preguntas abiertas que versaban sobre la utilidad de la lectura/literatura, así como el carácter transdisciplinar de prácticas de lectura dirigida en el aula en asignaturas distintas pero del mismo ámbito lingüístico-social, como son Lengua/Literatura y Geografía/Historia. Este cuestionario se aplicó antes y después de la intervención. En el cuestionario final también se incluyeron preguntas sobre la valoración de la secuencia didáctica implementada.

Por otro lado, la percepción de la creatividad individual de los estudiantes se midió mediante la “Escala de dominios de creatividad de Kaufman” (Kaufman et al. 2012). Este cuestionario consta de 50 ítems que evalúan los comportamientos creativos a partir de una escala Likert de cinco puntos en la que se clasifican desde mucho menos creativo a mucho más creativo que otras personas de edad y experiencias similares. Los ítems se clasifican en cinco dominios: cotidiano, académico, representación, científico/mecánico y artístico. Para el presente estudio, solo se han tenido en cuenta las mediciones del dominio académico, que incluye aspectos relacionados con la inteligencia lingüística de Gardner, la creatividad verbal/lingüística de Kerr y Vuyk o la creatividad intelectual de Ivcevik y Mayer (Kaufmann et al., 2012). En este dominio, compuesto de doce ítems (todos se contestaron en el presente estudio), se incluyen algunos como “Escribir una carta al editor”, “Argumentar en un debate una posición con la que no estoy de acuerdo” o “Analizar los temas de un buen libro”. El alfa de Chronbach obtenida para este dominio en la presente muestra es de 0.799, lo que da cuenta de la fiabilidad de la traducción del instrumento utilizada.

Por último, se diseñó un instrumento de análisis cualitativo de los productos finales



de trabajos de los estudiantes, que consistían en videorreseñas preparadas individualmente. La unidad hermenéutica de análisis está compuesta por las 316 videorreseñas, que venían acompañadas por el guion de las mismas. Se realizó un análisis iterativo que consistió en la revisión de estos productos finales y la organización de su contenido de acuerdo a ocho categorías: 1) emociones, dificultades y problemas al hilo de la lectura; 2) relaciones de la obra con otros productos culturales; 3) relaciones de la obra con algún acontecimiento social o histórico; 4) menciones a fragmentos concretos de la obra; 5) relaciones de la obra con la realidad cercana del COVID-19; 6) interpretaciones del final; 7) alegatos para motivar a otros a la lectura de la obra; 8) otras reflexiones o comentarios digresivos. De acuerdo con Plucker y Kaufman (2011), la flexibilidad creativa se ve reflejada en el número de categorías divergentes bajo las que las ideas novedosas referentes a un asunto específico pueden ser subsumidas, más que la mera cantidad de ideas. En este sentido, para cada alumno se cuantificó el número de categorías presentes en su videorreseña, lo que constituyó el valor de flexibilidad creativa 1 (FC1) asignado. Para el cálculo de la flexibilidad creativa 2 (FC2) se contabilizó el número de tipos de obras: libros actuales, clásicos, películas/series, videojuegos y otros (cuadros, etc.) que cada estudiante era capaz de relacionar con *Ensayo sobre la ceguera*. También se otorgó una puntuación de 0 (no hay reflexión), 1 (reflexión pobre, donde prevalece la mera descripción sobre la novela, el COVID-19 o sencillamente planteamientos digresivos), 2 (reflexión media, caracterizada por intentar relacionar acontecimientos reales y/o referentes culturales con la novela) y 3 (reflexión alta, que se plasma en el desarrollo de ideas originales y elaboradas que conjugan la trama de la novela con acontecimientos reales y/o referentes culturales oportunos) al nivel de la reflexión presentada en las reseñas en torno a la situación de pandemia del COVID-19. El análisis de cada una de las videorreseñas se realizó por dos investigadores, con un grado de acuerdo superior al 85%. Cuando había discrepancias entre ambos un tercer investigador realizaba el análisis y entre todos llegaban a consenso.

### **Análisis de los datos**

El análisis estadístico de todos los resultados obtenidos se realizó con el programa SPSS versión 28. En primer lugar, se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar la normalidad de las distribuciones. Para las comparaciones en función del género se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes en el caso de variables con distribuciones normales y la U de Mann-Whitney en el caso de variables con distribuciones no normales. Para las comparaciones en función del Bachillerato de origen o el nivel de lectura se utilizó la prueba ANOVA de un factor en el caso de variables con distribuciones normales y la prueba de Kruskal-Wallis en el caso de variables con distribuciones no normales. Para las diferencias pretest-postest se utilizó la prueba de rangos de Wilcoxon para muestras relacionadas, dado que todas las preguntas presentaban distribuciones no normales. La correlación entre diferentes variables se realizó mediante los tests de Pearson y Spearman, en función del tipo de datos. En todos los casos el nivel de significación utilizado fue de 0,05. El tamaño del

efecto para los datos no paramétricos se calculó según la fórmula establecida por Field (2018). La magnitud de dicho efecto se valoró de acuerdo con la clasificación proporcionada por Cohen para las ciencias del comportamiento (Cohen, 1988): nula si  $0 \leq |g| \leq 0,1$ ; baja  $0,1 < |g| \leq 0,29$ ; moderado  $0,30 < |g| \leq 0,49$  y fuerte si  $0,5 \leq |g|$ .

### **Propuesta didáctica**

La propuesta didáctica consistía en una secuencia didáctica que combinaba varias actividades y tareas individuales. El objetivo didáctico de la misma era desarrollar la competencia lecto-literaria y el pensamiento crítico a partir de la lectura y análisis de la novela *Ensayo sobre la ceguera*, de José Saramago (1995). Esta obra propicia una reflexión sobre las pandemias y el comportamiento de las personas en situaciones traumáticas que atentan a la salud y normalidad, de tal modo que se quería estimular una reflexión en los estudiantes que supusiera la relación de esta ficción del siglo XX con la reciente pandemia y confinamientos provocados por el COVID-19, cuyas restricciones estaban muy presentes en el segundo cuatrimestre de 2020 (desdoblamiento de clases, uso obligatorio de mascarillas, etc.).

Así, se invitó a realizar la lectura de la novela en la lengua que los estudiantes quisieran (en una de las dos zonas geográficas donde se implementó la secuencia existe bilingüismo), así como en el soporte (libro o pantalla) que les resultara más cómodo. Para potenciar la reflexión sobre la obra, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo, se les pidió a los estudiantes que reflexionaran sobre los problemas (metacognitivos) detectados durante el proceso de lectura y sobre la relación de la obra con otros referentes culturales (por su forma, pero también contenido, lo que abría la puerta a sagas filmicas e incluso videojuegos, por ejemplo) y la realidad del COVID-19, además de interpretar y especular sobre la obra en su conjunto y algunos pasajes determinados, como el caso paradigmático del ambiguo final de la obra, entre otros.

Finalmente, se les pidió a los estudiantes que condensaran los aspectos que les parecían más interesantes sobre su experiencia de lectura (tanto analíticos de la obra como especulativos sobre el tema y su proyección en la realidad) con el fin de preparar un guion que estructurara una videorreseña. Esta debía extenderse entre cuatro y cinco minutos aproximadamente con el fin de que supusiera un ejercicio de selección y síntesis, pero nunca el mero resumen de la obra. El hecho de que se optara por una reseña digital responde a que se buscaba desarrollar la competencia digital de editar vídeos, pero también a que no se quería condicionar con el registro escrito el flujo de reflexión y, de alguna manera, convertirlos en mediadores de la lectura, como cabría interpretar a no pocos *booktubers*.

## **Resultados y discusión**

### **Relación de los futuros maestros con la lectura**

La Tabla 2 muestra la relación que los futuros maestros tienen con la lectura, las percepciones que tienen de sus experiencias de lectura. Como se puede observar esta

difiere de manera evidente si dicha lectura tiene lugar en el ámbito académico, en el que las experiencias positivas rondan el 30% o en situaciones personales relacionadas con el ocio, en las que esta proporción aumenta hasta el 78.6%. Applegate y Applegate (2004) indicaban que la universidad puede proporcionar experiencias poderosas y próximas que afecten las perspectivas de un estudiante sobre la lectura, y en este caso se observa que esto es así, pero que no sucede en la dirección correcta.

**Tabla 2**

*Porcentaje de respuestas positivas, negativas y neutras sobre las experiencias de lectura de los estudiantes en diferentes ámbitos*

<i>Ámbito</i>	<i>% Positivas</i>	<i>% Negativas</i>	<i>% Neutras</i>
Ocio	78.57	3.74	17.69
Académico (Educación secundaria)	30.61	18.03	51.36
Académico (Universidad)	29.93	21.77	48.30

Si analizamos estos resultados en relación con el género de los estudiantes, los resultados de la prueba U de Mann-Whitney arrojan diferencias significativas entre hombres y mujeres en las experiencias de lectura en momentos de ocio [ $U(N_{\text{mujeres}}=224, N_{\text{hombres}}=92)=9757.00, z=2.283, p=0.022$ ], con una mejor relación en el caso de las futuras maestras y un tamaño del efecto pequeño  $|g|=0.13$ . Sin embargo, no hay diferencias en función del género en las experiencias de lectura académica, ni en la Educación Secundaria [ $U(N_{\text{mujeres}}=224, N_{\text{hombres}}=92)=8420.50, z=-0.456, p=0.648$ ] ni en la Universidad [ $U(N_{\text{mujeres}}=224, N_{\text{hombres}}=92)=9012.00, z=0.531, p=0.596$ ]. En función de los estudios previos, los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis muestran que no se encontraron diferencias significativas para ninguna de las situaciones de lectura, ni en momentos de ocio [ $F(4) = 3.023, p = 0.554$ ], ni en la Educación Secundaria [ $F(4) = 0.293, p = 0.990$ ], ni en la Educación Superior [ $F(4) = 8.710, p = 0.069$ ].

### **Percepción de los futuros maestros de su creatividad en el dominio académico**

La autopercepción de estos alumnos en el dominio académico de la creatividad obtuvo un valor medio de  $3.39 \pm 0.64$ , lo que supone un valor moderado, comparable con el obtenido por Elisondo et al. (2022) para una muestra de adultos españoles. Si comparamos los resultados en función del género de los estudiantes se puede observar que en promedio los hombres ( $3.41 \pm 0.66$ ) alcanzaron puntuaciones ligeramente superiores a las mujeres ( $3.38 \pm 0.63$ ). No obstante, estas diferencias no son estadísticamente significativas,  $t(305) = -0.225, p = 0.411$ . Con objeto de comprobar si la formación previa (el haber cursado un tipo de Bachillerato u otro) tenía influencia en la percepción de los futuros maestros sobre su creatividad en el dominio académico, se llevó a cabo la prueba ANOVA de un factor, que demostró que las diferencias encontradas tampoco eran significativas [ $F(4) = 0.749, p = 0.560$ ].

Aunque el valor medio de la percepción de creatividad en el dominio académico era superior en aquellos alumnos que declaraban una experiencia de lectura positiva en el ámbito académico universitario ( $3.55 \pm 0.57$ ) que en aquellos con experiencias neutras ( $3.33 \pm 0.66$ ) o negativas ( $3.40 \pm 0.64$ ), la prueba ANOVA de un factor demostró que esta diferencia no era estadísticamente significativa [ $F(2) = 1.955$ ,  $p = 0.144$ ].

### El proceso reflexivo

Uno de los objetivos secundarios de la secuencia didáctica era hacer conscientes a los futuros maestros de los usos sociales de la literatura (Martín-Ezpeleta, 2020) y su capacidad para estimular la reflexión sobre diferentes temáticas. En la Tabla 3 se muestran las respuestas que los alumnos dieron en pretest y en el postest sobre el uso que debía tener la literatura en los colegios, además de fomentar el hábito de la lectura y sobre cuál pensaban ellos que era el principal objetivo de la literatura.

**Tabla 3**

*Porcentaje de respuestas en el pretest y el postest a las preguntas sobre el uso de la literatura en los colegios y sobre el principal objetivo de la literatura.*

	% pretest	% postest
<b><i>Uso de la literatura en los colegios</i></b>		
Desarrollar el pensamiento crítico y el aprendizaje de la lectura	55.78	52.08
Divertir y facilitar el aprendizaje de la lectura	25.51	19.79
Desarrollar cultura y facilitar el aprendizaje de la lectura	10.20	15.28
Desarrollar la reflexión ética y el aprendizaje de la lectura	8.50	12.85
<b><i>Objetivos de la literatura</i></b>		
Desarrollar la cultura	26.19	22.92
Entretener	10.20	11.45
Favorecer la reflexión	43.20	50.00
Educación	20.41	15.63

Se puede observar cómo tras la realización de esta secuencia didáctica el porcentaje de alumnos que consideran que la literatura sirve para reflexionar aumenta. Para el caso de los usos de la literatura en el colegio además de fomentar el hábito de la lectura, el desarrollar la reflexión ética aumenta de un 10 a un 15%, y en el caso del principal objetivo de la literatura favorecer la reflexión aumenta de un 43 a un 50%.

Slavich y Zimbardo (2012) indican que es interesante proporcionar oportunidades amplias en el aula para la reflexión (previa y tras las actividades), lo que maximiza el potencial de los estudiantes para el crecimiento personal e intelectual. Como se ha explicado, también se administró un cuestionario *ad hoc* con preguntas relacionadas con la utilidad de la lectura/literatura, así como el carácter transdisciplinar de prácticas de lectura dirigida en el aula en asignaturas distintas. En la Tabla 4 se muestran las medias obtenidas (para un máximo de 5 puntos) de aquellas preguntas relacionadas con el proceso reflexivo (si personalmente habían reflexionado sobre los

problemas de la sociedad actual, si habían relacionado problemas actuales con otros de momentos de la Historia diferentes, si habían meditado sobre el papel de la literatura en la sociedad, etc.) al comienzo y al final del cuatrimestre.

**Tabla 4**

*Puntuación media obtenida para cada una de las preguntas del cuestionario ad hoc en el pretest y el posttest*

	<i>Mpretest</i>	<i>Mpostest</i>
Reflexión sobre problemas de la sociedad actual	4.14	4.28
Relación problemas actuales con otros momentos de la Historia	3.56	3.94
Reflexión papel de la literatura en la sociedad	2.87	3.56
Reflexión uso de los textos literarios para la formación de las personas	3.03	3.75
Reflexión importancia de la Historia para la formación de las personas	3.71	3.99

Para comprobar si había diferencias entre los estudiantes con distintas experiencias de lectura antes de la intervención didáctica, se llevó a cabo el test de Kruskal-Wallis para muestras independientes a las preguntas del pretest. No se encontraron diferencias significativas para las preguntas 1 [(H(2)=4.805, p=0.091)], 3 [(H(2)=4.801, p=0.091)] ni 5 [(H(2)=4.037, p=0.133)], pero sí en las preguntas 2 [H(2)=7.603, p=0.022] y 4 [H(2)=8.351, p=0.015]. Para examinar mejor las diferencias entre grupos, se aplicó la prueba de Bonferroni. El análisis *post-hoc* indicó que en la pregunta 2 las diferencias eran estadísticamente significativas entre los estudiantes con experiencias de lectura positivas con los de experiencias negativas (p=0.008) y neutras (p=0.051), pero no entre los dos últimos (p=0.783). En la pregunta 4 se observa la misma tendencia, con diferencias significativas entre los estudiantes con experiencias de lectura positivas con los de experiencias negativas (p=0.018) y neutras (p=0.031), pero no entre los dos últimos (p=0.292).

En la Tabla 4 también se puede observar cómo en todos los casos se produce un incremento al final del cuatrimestre en las preguntas relacionadas con la reflexión. Los más acusados se obtienen para las afirmaciones “He reflexionado sobre el papel de la literatura en la sociedad”, que pasa de un valor medio de  $2.85 \pm 1.08$  a  $3.60 \pm 1.05$ , y “He reflexionado sobre el uso de los textos literarios para la formación de las personas”, que pasa de un valor medio de  $2.98 \pm 1.03$  a  $3.60 \pm 1.05$ . Para comprobar si las diferencias observadas eran estadísticamente significativas se realizó la prueba de rangos de Wilcoxon para muestras relacionadas, cuyos resultados pueden observarse en la Tabla 5. En todos los casos se obtuvieron diferencias significativas con un nivel de significación de 0.001, los tamaños de efecto fueron bajo para la pregunta 1, moderado para las preguntas 2, 3 y 5, y alto para el caso de la reflexión sobre el uso de textos literarios para la formación de las personas, lo que da cuenta del éxito de la secuencia didáctica implementada.

**Tabla 5***Diferencias en las preguntas del cuestionario ad hoc en el pretest y el posttest*

<i>Pregunta</i>	<i>p<sup>(1)</sup></i>	<i>g<sup>(2)</sup></i>
1. He reflexionado sobre los problemas de la sociedad actual	<0.001*	0.21
2. He relacionado los problemas de la sociedad actual con otros momentos de la Historia	<0.001*	0.30
3. He reflexionado sobre el papel de la literatura en la sociedad	0.000*	0.49
4. He reflexionado sobre el uso de los textos literarios para la formación de las personas	0.000*	0.52
5. He reflexionado sobre la importancia de la Historia para la formación de las personas	<0.001*	0.25

<sup>(1)</sup> Nivel descriptivo (p) de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas (N=316). <sup>(2)</sup> Tamaño del efecto dado por la g de Hedges (versión no paramétrica).

\* Existen diferencias significativas con un nivel de significación de 0.001.

### **Análisis de las videorreseñas**

Como parte del análisis, se atendió a la capacidad de los estudiantes de relacionar la obra *Ensayo sobre la ceguera* con otros productos culturales que conociesen. El valor medio del número de obras citadas por estudiante se situó en  $2.60 \pm 2.64$ , con un número máximo de obras relacionadas de 14. Resulta preocupante que 56 alumnos (el 17.7%) no fueron capaces de citar ninguna obra relacionada con la que habían leído. La cantidad de obras de cada tipo se muestra en la Tabla 6. Como se puede observar, los futuros maestros principalmente conocen obras audiovisuales, como películas, series o videojuegos (con un porcentaje acumulado de 81%), únicamente el 18% de las obras citadas fueron otros libros, la mayoría actuales, pues solo un 6% nombran obras clásicas. Estos resultados corroboran lo indicado por Twenge et al. (2019), que constataban que los medios digitales y audiovisuales habían desplazado completamente en las últimas décadas otros productos culturales como libros, revistas, periódicos o la televisión.

**Tabla 6***Tipos de obras que los alumnos relacionan con el libro Ensayo sobre la ceguera*

<i>Tipo de obra</i>	<i>Cantidad</i>
Películas/Series	608
Libros actuales	101
Videojuegos	54
Libros clásicos	53
Otros (cuadros, etc.)	7

Por otro lado, del análisis de las videorreseñas se obtuvieron dos valores de flexibilidad creativa, la FC1, que se correspondía con la cantidad de categorías incluidas en la videorreseña y que presentaba un valor mínimo de 0 y máximo de 8, con un valor medio de  $3.16 \pm 1.41$ ; y la FC2, que se corresponde con el número de tipos de obras que fueron capaces de relacionar, la cual presentaba un valor mínimo de 0 y un máximo de 4, con un valor medio de  $1.33 \pm 0.86$ . En relación a los referentes, casi todos los estudiantes son capaces de traer a colación varios, pero la norma es que se trata muy mayoritariamente de títulos de series actuales de plataformas y, en menor medida, películas. Los títulos de obras literarias son mayoritariamente sagas juveniles que han pasado al cine, y son muy pocas las referencias a clásicos (y más internacionales que nacionales: *1984*, *El señor de las moscas*, *La metamorfosis*...) y prácticamente inexistentes las referencias a cuadros o referentes artísticos.

También se valoró el nivel de la reflexión a que los alumnos habían llegado, cuyos resultados se muestran en la Tabla 7. Se puede observar cómo la mayoría de los alumnos tienen una reflexión pobre, con meras descripciones de la novela, la pandemia del COVID-19 o planteamientos digresivos, y solo un 15% son capaces de desarrollar ideas originales y conjugar la trama de la novela con acontecimientos reales y/o referentes culturales oportunos. Se constata que los estudiantes que facilitan más referentes culturales o incluyen más categorías en su reseña son también los que son capaces de desarrollar reflexiones más ricas uniendo la ficción de Saramago con la pandemia del COVID-19.

**Tabla 7**

*Porcentaje de alumnos en cada nivel de reflexión*

<i>Nivel de reflexión</i>	<i>Porcentaje de alumnos</i>
Nivel 0	12.69
Nivel 1	42.31
Nivel 2	30.38
Nivel 3	14.62

Respecto del análisis cualitativo de las videorreseñas, hay que advertir sus limitaciones. Se observa que no todos los estudiantes se han tomado esta tarea con el máximo interés y tampoco hay que descartar que haya alumnos que han preparado la videorreseña sin haber leído y/o reflexionado la novela.

### **Correlación entre variables**

Para estudiar la posible relación que la relación con la lectura o la percepción de la creatividad propia pudiesen tener con los resultados medidos de creatividad y el nivel de reflexión demostrado en las videorreseñas, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson y Spearman (en función de si las variables eran numéricas u



ordinales). Los resultados se muestran en la Tabla 8. Únicamente se encontraron correlaciones significativas entre el nivel de reflexión mostrado en el trabajo y ambos valores de flexibilidad creativa, lo que implica que ni las experiencias de lectura académicas ni la percepción que tienen de su creatividad en el dominio académico se han visto reflejadas en los productos creativos realizados (las videorreseñas), similar a lo que sucedía en el trabajo de Echegoyen y Martín-Ezpeleta (2021). Existe, pues, una relación directa entre el número y tipo de referentes observados y la riqueza de la videorreseña, lo que significa el mayor desarrollo analítico técnico y una reflexión más rica conjugando aspectos culturales, sociales o históricos.

**Tabla 8**

*Coefficientes de correlación de Pearson o Spearman para las variables relación con la lectura académica (RL), percepción de la creatividad en el dominio académico (CA), flexibilidad creativa 1 (FC1), flexibilidad creativa 2 (FC2) y nivel de la reflexión de la videorreseña (NR)*

	RL	CA	FC1	FC2	NR
RL	1	0.093	0.032	0.024	0.031
CA		1	-0.015	0.080	0.130
FC1			1	0.005	0.136*
FC2				1	0.286***

\* Existen correlaciones significativas con un nivel de correlación de 0.05. \*\*\* Existen correlaciones significativas con un nivel de correlación de 0.001.

### Opiniones de los alumnos

Las opiniones de los alumnos sobre la secuencia didáctica pueden considerarse muy positivas. Ya antes de su implementación, el 95.8% creían que la literatura podría formar parte de otras asignaturas, aunque algunos reconocían no habérselo planteado nunca anteriormente, por lo que en principio no les resultó extraña la propuesta didáctica planteada. En el cuestionario realizado al final del cuatrimestre, el 95.5% afirma que le resultó interesante la lectura del libro, únicamente 12 estudiantes respondieron negativamente y uno que no lo recordaba. Y casi el mismo número de alumnos, el 93.73%, la recomendarían a otras personas. Con respecto al grado de dificultad encontrado en la realización de la videorreseña, la mayor parte de los alumnos consideran que fue normal (el 63.21%) o sencilla (el 21.43%), mientras que una minoría la encontró difícil (el 13.93%) o muy difícil (el 1.43%). En fin, se trata de respuestas condicionadas por un alto grado de deseabilidad social, por lo que su valor ha de relativizarse.

## Conclusiones

Este trabajo exploratorio, con sus limitaciones al tratarse de una muestra de conveniencia y el uso de algunos instrumentos no sometidos a procesos de validación, pretendía arrojar luz sobre la relación entre la lectura y la creatividad, que dista de haber sido explicada científicamente. Los resultados del presente estudio no han permitido demostrar la correlación entre ambas, pero cabe perseverar en esta línea de investigación. Dejando de lado la revisión del diseño de la investigación, con la incorporación, por ejemplo, de nuevos instrumentos de evaluación y el afinamiento de las categorías de análisis cualitativo, ya queda explicado cómo se percibe que un número de estudiantes no terminaron de involucrarse en las tareas de la secuencia didáctica, partiendo de la base de que es difícil asegurar que leyeron toda la novela con el consecuente desajuste en su capacidad de reflexionar y completar más satisfactoriamente las tareas.

Pero sí cabe destacarse una evolución estadísticamente significativa de los usos sociales de la lectura. El pretest-posttest muestra cómo la propuesta didáctica ha conseguido enriquecer una conceptualización de la lectura muy pobre (se relaciona con una idea muy vaga de cultura), que evoluciona en su utilidad y, concretamente, como motor de la reflexión y el pensamiento crítico. Se trata de resultados que ponen de relieve la eficacia educativa de la secuencia, pero también que las representaciones sobre la lectura pueden modificarse en un corto espacio de tiempo. Partir de una concepción de la lectura como herramienta de perfeccionamiento intelectual es sumar opciones de que los estudiantes lean más y se legitimen técnica y moralmente para fomentar la lectura en las escuelas.

Todo esto cabe interpretarse desde una doble perspectiva actual y futura complementaria. En relación al presente, hay que destacar que las actividades y tareas que conformaban la secuencia didáctica no son en absoluto extrañas a las prácticas docentes en escuelas e institutos. Leer textos literarios para luego analizarlos potenciando una reflexión crítica que conecte la ficción con lo sabido, con acontecimientos históricos o problemas sociales, por ejemplo, es la base del enfoque denominado educación literaria. Sobre todo cuando la selección de los textos o diseño del canon de aula se hace pensando en que se trate de textos que traigan al aula problemas sociales, que no solo apelen a la ética o la resolución de problemas (creatividad) de los estudiantes, sino que les resulten más sencillos de entender y analizar (comprensión lectora) al poder relacionarlos con asuntos concretos, conocidos, actuales o cercanos (esto es, claro, lo que se pretendía al escogerse la novela *Ensayo sobre la ceguera* y proyectarla en el problema del COVID-19, que se entiende, por cierto, que ha sido un acierto por el poder motivador en unos estudiantes que ni suelen ni les gusta leer libros de ficción).

Estos usos sociales en educación (Martín-Ezpeleta, 2020), como queda dicho, no son en absoluto ajenos a las prácticas docentes actuales, y cabe concluir que se trata de una manera de proceder que consciente o inconscientemente está contribuyendo a la

formación lecto-literaria (y acaso creativa) de forma natural y orgánica. En fin, las relaciones entre lectura y creatividad parecen probables (por mucho que en esta ocasión no haya podido demostrarse empíricamente); basta con apelar a la existencia de un dominio de la creatividad como es el verbal o lingüístico (Amabile, 1996), donde se incluyen aspectos como la divergencia léxica (leyendo se amplía la disponibilidad léxica), la resolución de problemas (que parten, tanto en las clases de Matemáticas como en la vida, de situaciones conceptualizadas lingüísticamente) o que no cabe la lectura crítica sin pensamiento creativo y divergente.

Por lo que respecta a la relación de los futuros maestros con la lectura, conviene tener muy presentes los mediocres resultados en las mediciones reales, que cabe relacionar con otros estudios afines citados empezando por Applegate y Applegate (2004), pero también con los que arrojan las Pruebas PISA de lectura (próximamente se podrá saber si también sucede lo mismo para el caso de la creatividad). Sin duda, esta situación sigue apelando a la necesidad de desarrollar con más intensidad y eficacia la lectura y la creatividad. Se ha citado el currículo actual español que impone, siguiendo el mandato de la OCDE, que la creatividad tenga mayor presencia en las aulas, pero falta desarrollar el procedimiento didáctico para todo ello. Una clave es entender que tanto la lectura como la creatividad son aspectos competenciales totalmente transdisciplinares, y que el entrenamiento en todos y cada uno de los niveles educativos (también el Superior) y asignaturas solo puede contribuir a mejorar estos pobres resultados.

En este sentido, hay que destacar que en este trabajo se ha implementado una misma secuencia didáctica en asignaturas de áreas distintas y hermanas, como viene a poner de relieve la existencia del ámbito lingüístico-social. Como mínimo, los maestros en formación han visto un modelo de aprender-enseñar que integra el desarrollo de competencias tan importantes como la lectura y la creatividad, que a buen seguro sabrán transponer didácticamente para contribuir ellos también a formar holísticamente a los estudiantes.

### ***Agradecimientos***

Proyecto PID2021-124333NB-I00 financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033/y por FEDER Una manera de hacer Europa.

### ***Conflicto de intereses***

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

### ***Contribuciones de los autores***

Conceptualización, A.M. y Y.E.; diseño de la secuencia didáctica, A.M.; implementación de la secuencia didáctica, A.M., C.F. y Z.V.; análisis de las videorreseñas, A.M., C.F. y Z.V.; análisis de datos, Y.E.; redacción, revisión y edición, A.M. y Y.E.; adquisición de financiación, A.M.

## Referencias

- Alcocer-Vázquez, E. y Zapata-González, A. (2021). Prácticas lectoras en la era digital entre estudiantes universitarios de ciencias sociales y ciencias exactas. *Ocnos*, 20(3). <https://doi.org/10.18239/ocnos.2021.20.3.2526>
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context: Update to the Socialpsychology of Creativity*. Westview Press.
- Applegate, A. J. y Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563. <https://www.jstor.org/stable/20205399>
- Beghetto, R. A. (2013). Killing Ideas Softly? The Promise and Perils of Creativity in the Classroom. Information Age Publishing, Inc.
- Benevides, T. y Peterson, S. S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291-302. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.497375>
- Bermejo, R., Hernández, D., Ferrando, M., Soto, G., Sainz, M. y Prieto, M.D. (2010). Creatividad, inteligencia sintética y alta habilidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 97-109.
- Carson, S. H., Peterson, J. B. y Higgins, D. M. (2005). Reliability, validity, and factor structure of the Creative Achievement Questionnaire. *Creativity Research Journal*, 17(1), 37-50. <https://doi.org/10.1207/s15326934crj1701.4>
- Chan, S. y Yuen, M. (2014). Personal and Environmental Factors Affecting Teachers' Creativity-Fostering Practices in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 69-77. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.02.003>
- Claxton, A.F., Pannells, T.C. y Rhoads, P.A. (2005). Developmental trends in the creativity of school-age children. *Creativity Research Journal*, 17(4), 327-335. <https://doi.org/10.1207/s15326934crj1704.4>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for Behavioral Sciences*. Erlbaum.
- Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M. y Goodwin, P. (2008). Primary teachers as readers. *English in Education*, 42(1), 8-23. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2007.00001.x>
- Díaz, M., Echegoyen, Y. y Martín-Ezpeleta, A. (2022a). Del lector ideal al mediador competente. Metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 21(2). <https://doi.org/10.18239/ocnos.2022.21.2.2967>
- Díaz, M., Echegoyen, Y. y Martín-Ezpeleta, A. (2022b). La lectura en medios digitales y el proceso lector de los docentes en formación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 63, 131-157. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91903>
- Díez, A., Güemes, L. y Molina, M. (2018). Preconceptions and education of the reading and writing in the initial training of the students of Magisterio. *Investigaciones Sobre Lectura*, 9, 105-120. <https://hdl.handle.net/10481/60407>

- Echegoyen Y. y Martín-Ezpeleta, A. (2021). Creatividad y ecofeminismo en la formación de maestros. Análisis cualitativo de cuentos digitales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 23-44. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.15290>
- Echevarría, M. y Gastón, I. B. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 59-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501006>
- Elisondo, R. C., Soroa, G. y Flores, B. (2022). Leisure activities, creative actions and emotional creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 45, 101060. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101060>
- Felipe, A. y Barrios, E. (2017). Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes. *Investigaciones sobre lectura*, 7, 7-21. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.177>
- Field, A. (2018). *Discovering statistic using SPPS*. Sage
- Garaigordobil, M. y Berruero, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608-618.
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers / El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de los futuros docentes. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.
- Jodeck-Osses, M., Tapia-Salinas, D. y Puente, A. (2021). Construcción y validación de una Escala de Motivación Lectora para Profesores de Lenguaje y Comunicación (EMLPLC). *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 20(3). <https://doi.org/10.18239/ocnos.2021.20.3.2525>
- Kaufman, J. C. (2012). Counting the Muses: Development of the Kaufman Domains of Creativity Scale (KDOCS). *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(4), 298-308. <https://doi.org/10.1037/a0029751>
- Kaufman, J. C. y Baer, J. (2004). Sure, I'm Creative –but not in Mathematics!: Self-Reported Creativity in Diverse Domains. *Empirical Studies of the Arts*, 22(2), 143-155. <https://doi.org/10.2190/26HQ-VHE8-GTLN-BJIM>
- Kaufman, J. C., Evans, M. L. y Baer, J. (2010). The American Idol Effect: Are Students Good Judges of their Creativity Across Domains? *Empirical Studies of the Arts*, 28(1), 3-17. <https://doi.org/10.2190/EM.28.1.b>
- Kaufman, J. C., Waterstreet, M. A., Ailabouni, H. S., Whitcomb, H. J., Roe, Ak. K. y Riggs, M. (2009). *Personality and Self-perceptions of Creativity across Domains. Imagination, Cognition and Personality*, 29(3), 193-209. <https://doi.org/10.2190/IC.29.3.c>

- Kaufman, J.C. y Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *American Psychological Association*, 13(1), 1-12.
- Larrañaga, E., Yubero, S., y Cerrillo, P. C. (2008). *Estudio sobre los hábitos lectores de los universitarios españoles*. CEPLI/Fundación SM.
- León, J. A. y Peñalba, G. E. (2002). Understanding causality and temporal sequence in scientific discourse. En A. C. Graesser (Ed.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 155-178). Lawrence Erlbaum.
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)
- Martín-Ezpeleta, A. (2020). Usos sociales en educación literaria. Convergencias críticas. En A. Martín-Ezpeleta, A. (Ed.). *Usos sociales en educación literaria* (pp. 15-26). Octaedro.
- Martín-Ezpeleta, A. y Echegoyen, Y. (2020). Percepción de la metacognición lectora en el grado de maestro. Un estudio de caso. En A. Díez Mediavilla, y R. Gutiérrez Fresneda (Eds.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 177-191). Octaedro.
- Merrotsy, P. (2013). A note on big-C creativity and little-c creativity. *Creativity Research Journal*, 25(4), 474-476.
- Mokhtari, K. y Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- OCDE (2019). *PISA 2021 creative thinking framework (third draft)*. OECD publishing.
- Ouyang, Y., Van Hoof, H., Sharma, A., Cueva, A., Estrella, M., Maldonado, G., Velez, X. y Gavilanes, J. (2020). Reading Behavior and Compliance Among Ecuadorian University Students: A National Study. *Journal of Hispanic Higher Education*, 19(4), 422-436. <https://doi.org/10.1177/1538192718822326>
- Plucker, J. A. y Kaufman, J. C. (2011). Intelligence and creativity. En R. J. Sternberg y S. B. Kaufman (Eds.), *Cambridge Handbooks in Psychology. The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 771-783). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.039>
- Pressley, M., Beard El-Dinary, P. y Brown, R. (1992). Skilled and not-so-skilled reading: Good information processing of not-so-good processing. En M. Pressley, K. Harris, y J. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 91-127). Academic Press.
- Rabanos, N.L. y Torres, P.A. (2012). Effects of a program to develop creative skills. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1139-1158.
- Runco, M. A. (2010). Testing Creativity. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (Eds.). *International Encyclopedia of Education*, 3ª edición (pp. 170-174). Elsevier Science. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00239-6>
- Saramago, J. (2010 [1995]). *Ensayo sobre la ceguera*. Trad. P. Del Río. Punto de Lectura.

- Scibinetti, P. y Tocci, N. (2011). Motor creativity and creative thinking in children: The diverging role of inhibition. *Creativity Research Journal*, 23(3), 262-272. <https://doi.org/10.1080/10400419.2011.595993>
- Slavich, G.M. y Zimbardo, P.G. (2012). Transformational Teaching: Theoretical Underpinnings, Basic Principles, and Core Methods. *Educational Psychology Review*, 24(4), 569-608. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9199-6>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó
- Torrance, P. (1976). *Tests de pensée créative*. Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Twenge, J.M., Martin, G.N. y Spitzberg, B.H. (2019). Trends in U.S. Adolescents' Media Use, 1976-2016: The Rise of Digital Media, The Decline of TV and the (Near) Demise of Print. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(4), 329-345. <https://doi.org/10.1037/ppm0000203>
- Wolfe, M.B.W. (2005). Memory for narrative and expository text: Independent influences of semantic associations and text organization. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 31, 359-364.
- Yates, E. y Twigg, E. (2017). Developing Creativity in Early Childhood Studies Students. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 42-57. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.11.001>



## El comentario de intertextos en clase de ELE: exposición y argumentación para el desarrollo del pensamiento crítico

María Teresa MARTÍN SÁNCHEZ

### Datos de contacto:

María Teresa Martín Sánchez  
Profesora titular  
Universidad de Salerno  
[tmartin@unisa.it](mailto:tmartin@unisa.it)

Recibido: 30/09/2022  
Aceptado: 13/12/2022

### RESUMEN

El propósito de este trabajo exploratorio es el de comprobar si los alumnos que han realizado una actividad de carácter intersemiótico y multimodal en la que se trabaja con textos narrativos, escritos y visuales, han aplicado las prácticas de pensamiento crítico que indican Paul y Elder. Se ha observado si durante la realización de la práctica los discentes, sin entrenamiento específico sobre el pensamiento crítico, han desarrollado implícitamente las bases de dicha habilidad. Para ello se ha utilizado un Corpus que reúne los resúmenes del episodio de los molinos de viento de Don Quijote de la Mancha, realizados con un input textual: el capítulo VIII de la obra de Cervantes y dos hipertextos filmicos. En el análisis se han relacionado los elementos del pensamiento crítico y los estándares intelectuales universales con las cualidades textuales fundamentales, en un intento de comprobar que dichos postulados pueden aplicarse a textos narrativos y expositivos. Los resultados han evidenciado que los discentes han inferido los elementos del pensamiento crítico de los textos literario y filmicos que han recibido como input y que en sus producciones los han desarrollado lingüísticamente, al igual que los estándares intelectuales universales. Por lo tanto, creemos que todas las tipologías textuales, y no solo la argumentativa, se desarrollan siguiendo dichos elementos y que los alumnos, de forma natural, interiorizan, cotejan y analizan inputs multimodales para crear nuevos textos que producen con sentido crítico.

**PALABRAS CLAVE:** Pensamiento crítico; Textos narrativos; Español Lengua Extranjera; Investigación-acción; Estudio exploratorio.

## ***The commentary of intertexts in SFL class: exposition and argumentation for the development of critical thinking***

### **ABSTRACT**

The purpose of this exploratory work is to verify if the students who have carried out an intersemiotic and multimodal activity involving narrative, written and visual texts, have applied the critical thinking practices indicated by Paul and Elder. During the practice, it has been observed whether the students, without a specific training on critical thinking, have implicitly developed the bases of said ability. For this, a Corpus has been used that compiles the summaries and narrations of the windmills' episode from Don Quixote de la Mancha, made with a textual input: chapter VIII of Cervantes' work and two filmic hypertexts. In the analysis, the elements of critical thinking and the universal intellectual standards have been related to the fundamental textual qualities, in an attempt to verify that these postulates can be applied to narrative and expository texts. The results have shown that the students have inferred the elements of critical thinking from the literary text and the filmic ones that they have received as input and have developed them linguistically in their productions, as well as the universal intellectual standards. Therefore, we believe that all textual typologies, and not only the argumentative one, are developed following these elements and that students internalize, collate and analyze in a natural way, multimodal inputs to create new texts that they produce with a critical sense.

**KEYWORDS:** Critical thinking; Narrative texts; Spanish as a foreign language; Research-action; Exploratory work.

### **Introducción**

El propósito de esta investigación exploratoria es comprobar si alumnado estudiante de Español como Lengua Extranjera en la Università degli Studi di Salerno que ha realizado una actividad de competencia en comunicación lingüística de enfoque intersemiótico y multimodal en la que se ha trabajado con textos narrativos, escritos y visuales, ha aplicado en su conformación de tales discursos las prácticas dialógicas de pensamiento crítico estandarizadas por Paul y Elder (2005) como competencias intelectuales para desarrollar tareas con autonomía.

Se trata de observar, como docente, si durante la realización de la práctica los discentes, que carecen de entrenamiento específico sobre el pensamiento crítico, han desarrollado implícitamente las bases de dicha habilidad, y de reflexionar sobre las incidencias al respecto. Por lo tanto, esta investigación se enmarca en el protocolo epistémico de la investigación-acción según los pasos que postula Whitehead (1989) y recurre a una metodología de análisis del corpus que reúne los resúmenes elaborados por tales discentes a partir de su recepción intertextual de tres versiones,

una literaria y dos cinematográficas, del episodio de los molinos de viento de *Don Quijote de la Mancha*. A los discentes se les ha facilitado el capítulo VIII de la citada obra de Cervantes, cuyo protagonista alegoriza en sus acciones el saber libresco de la caballería (Orduña, 2016) y el visionado mudo de la célebre secuencia en dos hipertextos fílmicos, uno de Orson Welles y otro de Ub Iwerks, con reinterpretaciones diversas del hipotexto clásico, pues la de Welles ahonda críticamente en la psicología frenética del caballero español en la actualidad (Volpi, 2005) y la de Iwerks usa el humor de los dibujos animados para criticar a los quijotes americanos (Caro Valverde, 2014). Las producciones resultantes -orales y escritas- son narraciones que se conforman gracias a la consideración atenta de las perspectivas de cada texto y a la conexión intertextual, por lo que se hace necesaria una interpretación personal que aúne, en un diálogo intertextual, los aductos.

Se trata, pues, de una práctica de aprendizaje auténtico en la que los discentes han empleado la intertextualidad para construir un discurso propio, lo cual constituye una iniciativa de innovación didáctica por desligarse de la tradición analítica donde se realiza el resumen y comentario de un texto único sin activar el sentido crítico del lector intérprete. En cambio, esta práctica es auténtica porque ha dinamizado la producción discursiva del modo que se suele hacer en la realidad de la comunicación cotidiana, donde, de forma natural, se interiorizan, se cotejan y se analizan intertextos para crear nuevos textos que producen, en dicha junción, sentido crítico.

El corpus analizado proviene de un trabajo precedente realizado por la autora (Martín-Sánchez, 2017) en el que se analizaban los textos narrativos para crear una rúbrica de evaluación que fuera de fácil aplicación tanto para docentes como para el alumnado.

En primer lugar, hay que explicar que, aunque las producciones finales sean textos narrativos y resúmenes, en realidad hemos observado que la macrofunción argumentativa está presente en la narración ya que los discentes desarrollan una lógica en sus relatos que llegan a una conclusión, la de presentar su propia opinión sobre el texto escrito y los textos visuales que han visionado y leído, sin necesidad de razonamiento prototípico del discurso argumentativo difundidos en la enseñanza del español a partir de los modelos pragmatolingüísticos de Adam (1992) y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (2006), que adaptan, con modificaciones pertinentes que provienen de la lingüística textual, el modelo lógico informal de Toulmin para la formulación de monólogos argumentativos (Toulmin, 1958), pues se configura de acuerdo con dos diadas: el silogismo cifrado en la estructura premisas, luego conclusión y la dialéctica elaborada como confrontación entre tesis y antítesis. Así que el proceso prototípico del PCIC encadena los siguientes procedimientos: cuestión polémica-opinión o tesis-regla general-argumento 1- fuente- contraargumentación-argumento 2-reserva-conclusión. También reconoce la inserción de secuencias narrativas dentro de un discurso argumentativo. Sin embargo, en esta investigación se estudia la situación comunicativa inversa: la argumentación está dentro del discurso narrativo.

Por tanto, tales textos, como relatos que hibridan selectivamente la narración de

tres textos en perspectiva, se han construido sin seguir el modelo argumentativo canónico y, no obstante, demuestran argumentos en su discurso que se revelan como habilidades propias del pensamiento propio de los estudiantes expresado en sus discursos espontáneos orales y escritos.

Dichas manifestaciones concuerdan con el enfoque lingüístico polifónico liderado por Ducrot (1986). Sus análisis sobre los encadenamientos lingüísticos le impulsaron a sostener que la finalidad fundamental y principal de cualquier texto es la argumentación (Anscombe & Ducrot, 1994). Esto se justifica porque en el mismo significado de los enunciados y de las palabras se pueden encontrar cadenas argumentativas y, por lo tanto, cualquier palabra hace alusión a posibles argumentaciones contenidas en sus tópicos, como lo expone en estos términos Ducrot (2008):

Defendemos, pues, que en el propio significado de las palabras y de los enunciados que forman el discurso pueden hallarse cadenas argumentativas. Por ello, toda palabra, se use o no con intención persuasiva, hace necesariamente alusión a posibles argumentaciones (p. 35).

La Teoría de los Bloque Semánticos ha reavivado la semántica argumentativa de Ducrot, pues expone que los esquemas argumentativos se concretan en la enunciación semiótica de expresiones lingüísticas correlacionadas (Carel, 2018; 2021).

Por lo tanto, en los textos narrativos analizados, el resumen oral del texto filmico contribuye en la construcción del texto escrito porque interviene como un intertexto previo cuya estructura enunciativa propicia, no solo la referencia de los contenidos del hipotexto literario resumido, sino también la perspectiva crítica de quien ha realizado dicho resumen, por lo que ello implica la conformación de un texto narrativo nuevo, por su sentido transformado desde el horizonte de expectativas del comentarista, en este caso el discente. En esta transformación se aúnan sistemas semióticos diferentes que contribuyen a construir un nuevo discurso, que puede analizarse en su secuencia argumentativa desde el nuevo enfoque transmodalizado (Doury, 2016) y en su interacción discursiva (Doury & Plantin, 2016).

## **2. Explicación y argumentación en textos narrativos basados en el *Quijote* de Cervantes en versiones escrita y filmica.**

De acuerdo con las teorías de semántica argumentativa sobre los tópicos que funcionan en cualquier texto, se postula aquí que la fama del episodio cervantino ha suscitado un arquetipo cultural internacional y de hipertextualidad multimodal (Canavaggio, 2006), y en especial de la cinematográfica (Pardo, 2011), cuyo mito ha sido asumido culturalmente por los discentes italianos para manifestar sus creencias sobre el episodio de los molinos de viento, que aquí se utiliza como excusa y modelo para la creación de nuevos textos.

En esta investigación, los discentes han inferido los elementos críticos de los textos originales (visuales y escrito) para, posteriormente poner en practica los estándares críticos en la creación de los propios resúmenes y de las narraciones en que debían confluir los elementos de todos los textos usados y pensados como input,

de manera que activasen su intertexto lector (Mendoza, 2001) para inferir y valorar los tópicos caballerescos que están presentes, bajo una nueva perspectiva crítica basada en la polifonía textual de este episodio.

En relación con el pensamiento crítico, nos remitimos a los postulados de Paul y Elder relativos a los estándares intelectuales universales destinados a estimular el razonamiento como un diálogo interno donde se ejerciten de modo autónomo las acciones de dirección, disciplina, regulación y corrección (Paul & Elder, 2003), pues estos implican el ejercicio de habilidades indispensables para estimular la reflexión del estudiante universitario en su contexto de aprendizaje metacognitivo y autorregulado (Poveda, 2010; Betancourth, 2015; Dwyer et al., 2017; Cangalaya, 2020).

### **3. Objetivos y preguntas de investigación**

El presente trabajo se plantea los siguientes objetivos:

- Elucidar la incidencia de los estándares del pensamiento crítico en la argumentación desarrollada en los resúmenes intertextuales de textos narrativos escritos y audiovisuales sobre el episodio quijotesco de los molinos de viento.
- Indagar en las posibilidades retóricas de la intertextualidad (comparación, selección y ensamblaje) para el desarrollo de interpretaciones críticas.

El desarrollo de tales objetivos permite valorar las siguientes cuestiones de investigación:

- ¿El pensamiento crítico existe en resúmenes intertextuales de textos narrativos?
- ¿La intertextualidad favorece la comparación, la selección y, por lo tanto, el ensamblaje? (por lo tanto, no hay reproducción, sino interpretación libre)

Así pues, la presente investigación se plantea sobre la anterior con un nuevo propósito interpretativo, ya que retoma el mismo corpus para realizar un análisis sobre la capacidad de pensamiento crítico que tienen los alumnos cuando realizan textos no científicos. Además, se han asociado las cualidades textuales fundamentales con los elementos del pensamiento crítico y los estándares intelectuales universales con el propósito de demostrar que en todo tipo de texto, y en especial en el narrativo, es fundamental el tratamiento estratégico de los estándares de pensamiento crítico (Mena-Araya, 2020), cuya enseñanza procedimental, sin embargo, a menudo solo se circunscribe a textualidades científicas (Oliveras & Puig, 2009).

### **Método**

Como hemos anticipado, el método de análisis se basa en los postulados de la investigación-acción y más concretamente en esta investigación se asumen los pasos sugeridos por Whitehead (1989), como se detalla seguidamente:

- sentir o experimentar un problema
- imaginar la solución del problema;
- poner en práctica la solución imaginada;
- evaluar los resultados de las acciones emprendidas;

- modificar la práctica a la luz de los resultados.

En nuestro caso nos encontramos en el primer paso, se trata de averiguar qué estrategias de pensamiento crítico poseen nuestros alumnos y cuáles son capaces de aplicar en la realización de un texto no argumentativo (aunque ya hayamos dilucidado que en la narración se observan cadenas argumentativas introducidas por marcadores y operadores discursivos argumentativos). El siguiente paso sería imaginar la solución del problema para, posteriormente, implementarla en el aula.

La metodología que hemos usado para analizar el corpus se basa en el concepto de pensamiento crítico desarrollado por Paul y Elder (2005). Si bien, no podemos evaluar el proceso que ha llevado a la producción de textos, como afirman los autores “al evaluar las capacidades y disposiciones del pensamiento crítico, los profesores pueden solamente evaluar los productos reales del pensamiento; pueden evaluar por ejemplo, lo que dicen los alumnos, lo que escriben, la retroalimentación que dan a los demás, etc” (p. 19), podemos, sin embargo, evaluar los resultados, ya que los discentes infirieron de los textos literarios y cinematográficos sus elementos críticos siguiendo los estándares críticos.

El análisis que aquí proponemos supone un paso ulterior para conocer las competencias de los discentes desde un punto de vista nuevo, pues no hemos tenido acceso a ningún trabajo que analice las competencias de pensamiento crítico en textos narrativos, aunque sí existen algunos trabajos que analizan las competencias en otras tipologías textuales desde el enfoque comunicativo de la lectura (Pablo-Díaz et al., 2015; Mena-Araya, 2020). Se trata, por lo tanto, de un trabajo innovador en el que intentamos demostrar que los discentes infirieron los elementos críticos cada vez que realizan una tarea.

En un trabajo precedente (Martín-Sánchez, 2017) se creó un modelo de análisis, para textos narrativos de nivel B2, basado en el de Caro-Valverde y González (2012) al que se le aportaron las modificaciones necesarias. En este nuevo modelo se recogían las cualidades textuales fundamentales (coherencia, cohesión y adecuación) siguiendo las indicaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), y del Plan curricular del Instituto Cervantes (2006). El modelo analítico del que procede el que aquí se propone, específicamente para el análisis de los textos, se ha tomado de Paul y Elder (2005), al que se han aportado las modificaciones necesarias para que sirva como referente de la evaluación del pensamiento crítico.

Para ello se ha creado un modelo de análisis que conjuga las cualidades textuales fundamentales con los elementos del pensamiento crítico y los estándares intelectuales universales.

Respecto de los elementos del pensamiento crítico se analizarán los siguientes puntos tanto en los resúmenes orales como en las producciones escritas:

Propósito: se refiere a la realización de un resumen oral y de un texto escrito que aúne los textos fílmicos y literarios.

Preguntas: proceso prototípico

Información: reconocen los aspectos más relevantes en los textos que producen.

Inferencias y conclusiones: los comentarios personales ¿se infieren de los textos?

Para las conclusiones la progresión temática es

Suposiciones: qué implicaciones culturales aparecen

Conceptos: identifican las ideas clave de cada sección del modelo prototípico ¿es congruente con los contenidos del referente textual?

Implicaciones: uso del lenguaje para expresar conceptos, elección del léxico

Puntos de vista: tiene que ver con la adecuación ¿los textos tienen un punto de vista objetivo y su función es informativa?

Como se sabe, los estándares. Intelectuales universales. Se usan para verificar la calidad del razonamiento sobre un asunto, un problema o una situación. Nosotros en este trabajo analizaremos los estándares de claridad, exactitud precisión relevancia profundidad amplitud lógica más concretamente solo algunos aspectos de cada estándar.

Respecto a la claridad, observaremos el planteamiento es confuso y si se siguen la sucesión de los hechos según los textos.

Respecto a la exactitud comprobaremos si los enunciados son ciertos, es decir, si se refieren exactamente a lo que han visto y han leído los alumnos o si aparecen elementos nuevos.

Con relación a la precisión veremos si las producciones podrían ofrecer más detalles se relaciona con a cohesión léxica.

Respecto de la relevancia, veremos la relación que tiene el producto final con el tema que se les ha pedido.

En relación con la profundidad se analizará si les producciones consideran todas las partes del asunto que se les ha ofrecido o si atienden solamente algunas de ellas.

En relación con la amplitud se examinará si las producciones contienen opiniones propias de los alumnos, si se han observado otros puntos de vista en este caso el suyo propio.

Con relación a la lógica se atenderá a la ordenación de las ideas y, en este caso, atenderemos a la coherencia del texto.

## **Participantes y contexto**

Los informantes que participaron en la investigación son alumnos universitarios italianos matriculados en el Grado de Lingue e Culture Straniere de la Universidad de Salerno, que cursan la asignatura de Lengua española III y están en proceso de adquisición del nivel B2+.

La única condición para participar en la investigación, de forma completamente voluntaria, era haber aprobado la asignatura de Lengua española II y haberse presentado al examen de Literatura española II en cuyo programa se incluía el estudio de Cervantes y su obra, además de la lectura de varios capítulos seleccionados de Don Quijote de la Mancha.

El grupo está formado por 17 informantes, todos ellos mujeres, de edades comprendidas entre los 20 y los 22 años, todos son italianos y residentes en la región Campania. La lengua materna es el italiano y todos hablan los dialectos de la zona.

Todas las actividades se realizaron en el Centro Linguistico di Ateneo de la Universidad de Salerno, durante las clases de lectorado.



## **Procedimiento.**

Con respecto a la obtención del corpus se implementó el siguiente procedimiento:

Visionado de los dos tráileres cinematográficos de las escenas del episodio de los molinos de viento (el corto de dibujos animados *Don Quixote de Ub Iwerks* y la misma secuencia de la película *Don Quijote* de Orson Welles). Tras la visión los discentes grabaron un resumen de lo que aparece en cada uno de los dos fragmentos.

En cuanto a la lectura del capítulo VIII de la primera parte del *Quijote*, los discentes lo leyeron en casa, sabiendo que la semana después se trabajaría sobre ese texto. En la siguiente sesión se les pidió que escribieran una narración propia y original, en la que podían relacionar todos los aductos recibidos, tanto escritos como visuales, la producción debía tener al menos 250 palabras.

Las producciones se recogieron y se etiquetaron para garantizar el anonimato. Respecto a la representatividad de la muestra se ha seguido el criterio de Labov (citado por Cestero, 1994, 73) quien considera que una muestra es representativa si corresponde al 0,025% de la población, los informantes corresponden al 0,149% del total de inscritos en Italia en el Grado de *Lingue Straniere*.

Las 15 producciones escritas del grupo contienen en total 5691 palabras, con una media de 379,4 palabras por alumno. La más larga contiene 453 palabras y la más corta, 254.

Respecto a las producciones orales grabó un total de 42 minutos y 58 segundos, con una media de 2,84 minutos por informante. La producción más larga consta de 4,35 minutos y la más breve 1,19.

## **Resultados**

El análisis de las producciones orales y escritas conjuga los elementos críticos que infirieron los alumnos de los textos literarios y cinematográficos, siguiendo los elementos del pensamiento crítico y los estándares intelectuales universales que hacen del desarrollo de su competencia comunicativa un producto de calidad.

Finalmente se analizará cuáles son las virtudes críticas que se han desarrollado y cuales no se han desarrollado.

### **Análisis de los elementos del pensamiento crítico**

Como se ha observado más arriba, en las producciones de los textos explicativos (concernientes a los resúmenes de los tráileres vistos) y narrativos (concernientes a las producciones escritas), en los que se ha visto que hay argumentación, aunque no se trate de textos argumentativos, pues la argumentación es una condición inseparable del lenguaje (García-Negroni y Tordesillas, 2001) aparecen los siguientes elementos del pensamiento crítico:

Propósito. En 14 de 15 los resúmenes orales de todos los participantes el propósito es claro: explicar qué han visto en los dos tráileres, solo una informante ha

explicado un solo vídeo. Mientras que en las producciones escritas todos los informantes tenían claro que lo que tenían que lograr era escribir un texto propio sobre la aventura de los molinos de viento. Todas las producciones escritas responden al tema que debían desarrollar, es decir, una narración personal basada en los hechos que se narran en dicho capítulo y en los tráileres que habían visto. La creación personal implica que podían elegir qué hechos desarrollar más o menos y que secuencias fílmicas insertar o no insertar.

Respecto a las preguntas, que se han relacionado con el proceso prototípico indicado en el Plan curricular (Instituto Cervantes, 2006), referentes al orden narrativo del texto y a la originalidad del mismo, se ha observado que, si bien, todas las producciones orales son congruentes con el orden narrativo del texto en ninguna de ellas aparecen elementos de originalidad. En las producciones escritas 11 de los 15 trabajos presentan rasgos de originalidad, pues, aunque siguen el texto que se les proporcionó introducen elementos propios, como se observa en el ejemplo 1:

Ejemplo 1

SA2EANSE (texto escrito)

Había una vez un hombre que creía ser un caballero que se llamaba Don Quijote, él tenía, como todos los caballeros, un escudero que era también su amigo que se llamaba Sancho Panza.

En relación con la Información en todos los textos orales aparecen los aspectos más relevantes de lo que han visto, aunque la profusión de detalles varía de uno a otro. En todas las producciones escritas se ha identificado la información relevante, siguen el proceso prototípico del orden narrativo del capítulo VIII y, si bien no se pueden considerar obras completamente originales, puesto que siguen el modelo que se les ha dado, si aparecen elementos originales, bien en la descripción de los personajes o en la introducción de la historia, como se puede ver en los ejemplos 2 y 3:

EJEMPLO 2:

SA3OANSE (texto oral)

en el segundo video (e:) he visto siempre la figura de don quijote de la mancha/ pero se trataba de un cartoon/ animado donde (e:) (e:) se veía don quijote de la mancha que estaba leyendo algunas novelas / mientras que (e:) (e:) / leía se (e:) / él imaginaba al caballero de la novela y a sus aventuras. (e:) decide de (e:) hacer lo que había hecho el caballero (e:) en la novela y (e:) / cuando llega un/ un hombre se enfrenta contro de ellos (e:) contro de él

EJEMPLO 3:

SA3EELMI (texto oral)

Durante una de sus varias aventuras, el Quijote se encuentra en aquel campo, dónde ve una gran cantidad de molinos de viento. Creyendolos gigantes muy peligrosos, se refiere a su fiel escudero y mejor amigo Sancho Panza, y le comunica su visión. Sancho, primero no entiende lo que su amo le está diciendo, y pues afirma que aquellos que él cree gigantes, son simples molinos de viento. Pero Don Quijote está convencido de lo que dice y quiere hacer una batalla con estos molinos; de hecho se dirige en dirección de ellos, con su escudero que quiere comunicarle de que todo lo que quiere hacer es fatal porque todo lo que está

mirando es solo su imaginación. Pero el Quijote no acepta otras motivaciones y se va, con orgullo y seguridad.

SA3EGRASC (texto escrito)

¡Nuevo día, nueva aventura! Aquella vez don Quijote y Sancho descubrieron un campo con treinta o cuarenta molinos, pero el hidalgo no pensaba que eran molinos: él decía que eran gigantes con los que tenía que hacer una batalla, pues Sancho, que no veía gigantes sino molinos, le preguntó al Quijote: “¿Dónde están los gigantes?”

Como se puede ver, en el primer texto se detalla mejor lo que se ha visto, mientras que en el segundo fragmento podemos observar un resumen de los hechos esenciales, y en el tercer texto se introduce la historia aportando un elemento original que implica el conocimiento previo de la obra cervantina (en la obra se narran diferentes aventuras de Don Quijote).

Respecto a las inferencias, se han relacionado con la coherencia en el plano del enunciado y con la progresión temática, se ha observado si los textos son congruentes con los contenidos del referente textual. Todas las producciones, tanto orales como escritas han identificado en los aductos las conclusiones y las han trasvasado en sus trabajos.

También se han tenido en cuenta los comentarios personales que aparecen en las producciones orales, esto significa que los discentes han sido capaces de relacionar los hechos que habían leído en el capítulo VIII que se les había proporcionado y los han insertado, de forma congruente, en los resúmenes orales. Sin embargo, esto solo aparece en el 40% de los resúmenes. En el ejemplo 4 ilustramos dos casos de inferencia:

Ejemplo 4:

SA3OPAES (texto oral)

entonces se puede ver que don Quijote/ no quiere ver l(a:) realidad // sino lo qu(e:) él había leído en(a:) // en los libros de caballería

SA3ONUCA (texto oral)

el vídeo: -el segundo vídeo is-el segundo vídeo/ es más próximo: al libro// porqué: acaba: a la misma:// acaba// (e:) exactamente como el libro porqué don Quijote ve que aquello no son gigantes pero son molinos de vientos/// y:// el vídeo-el segundo vídeo que hemos visto/ es/ mucho más próximo// mucho más igual a lo que está escrito en el libro de Cervantes que el primer vídeo de los dibujos animados// que es mucho más diferente// de (e:) de lo libro

En este ejemplo queda patente que los aprendientes son capaces de recoger información de varias fuentes y relacionarla entre ellas, en este caso se relaciona las escenas de cine con el texto cervantino.

En todas las producciones escritas aparecen las secuencias bien cohesionadas gracias a operadores y marcadores discursivos de diferente tipo, entre los que se encuentran numerosos marcadores argumentativos y contraargumentativos.

En la progresión temática de los textos ningún informante aporta nada en su redacción a las diversas partes de su organización prototípica, sin embargo, la progresión temática es coherente y se llega a una conclusión. Las inferencias que

aparecen se pueden relacionar con los filmes (1 solo caso, ejemplo 5) o con los conocimientos previos que tenían de la obra cervantina.

Ejemplo 5:

SA3EELMI (texto escrito)

En el momento en que spolea a su caballo Rocinante verso los molinos, gigantes enormes, con dos brazos largos, una cara terrible con dos ojos llenos de maldad

Respecto a los supuestos, los discentes han entendido cuáles eran las creencias de los autores de los textos filmicos y del texto literario (las novelas de caballería, la pragmaticidad del campesino inculto contra la locura de del hidalgo, la intertextualidad en relación con las pinturas negras de Goya en el caso de Wells o con otros personajes del mundo de los dibujos animados en el caso de Ub Iwerks). En las producciones aparecen implicaciones culturales relativas a los conocimientos previos que tienen del texto cervantino o a otros referentes culturales, como se ve en el ejemplo 5. Sin embargo, ninguno de los informantes ha relacionado la escena en la que Don Quijote come clavos que le dan fuerza con el referente de Popeye (que recibe su enorme fuerza gracias a las espinacas) a pesar de ser un personaje muy conocido en Italia.

Ejemplo 5:

SA3OELMI (texto oral)

quijote no quiere escuchar motivaciones que e(l:) n(o:) (m: ) ritiene ser muy importantes /

En los textos narrativos escritos, solo 7 de los informantes, cuenta la historia añadiendo detalles relacionados con los conocimientos que tienen de la obra cervantina que, recordamos aquí, habían estudiado durante el curso anterior, véase el ejemplo 6.

Ejemplo 6:

SA3ERIBR (texto escrito)

Don Quijote de la Mancha es un valeroso caballero. Él cree de serlo porque lee mucho sobre todo los romances caballerosos.

También en lo que se refiere a los conceptos todos los informantes han identificado la idea central del texto, la locura de Don Quijote y el pragmatismo de Sancho y en los textos se identifican las ideas clave de cada sección del modelo prototípico que son situación inicial: visión de los molinos / complicación: identificación de los molinos con gigantes / acción: encomienda a Dulcinea, ataque a los molinos, caída de Don Quijote / resolución: culpar a Frestón / situación final: Don Quijote cabalga de nuevo, y por lo tanto son congruentes con el referente textual.

Además, los alumnos han identificado las ideas clave de cada sección del modelo prototípico como el encuentro con los molinos, la identificación del molino como un gigante, la batalla, la derrota de Don Quijote o, en el caso del dibujo animado su victoria sobre los molinos, como se ilustra en el ejemplo 7 en el que, a pesar de la brevedad de texto, se puede observar que aparecen todas las ideas clave:

Ejemplo 7:

SA30CABA (texto oral)

don quijote / don quijote / (y:) sancho / (e:) (se:) encuentran en un campo de

grano / don quijote levanta a Sancho / (y:) y le dice / de / seguirlo para nuevas aventuras (a:) / los dos (s:) (e:) ponen en camino / a caballo / y se dirigen / hacia un (n:) campo donde (a:) algunos / a molinos de viento / (e:) / don quijote / q el cree qu(e:) sean gigantes / per(o:) Sancho / (le:) / (le:) / (le:) / intenta / convencerlo / de que son(a:) (a:) sol -son solamente / e molinos de viento / (e:) don quijote / no lo escucha (y:) y s(e:) y se va contro contra estes estos molino(s:) a para golpearlos pero (a:) (e:) (e:) (se:) levanta e(l:) viento y las aspas (a:) empiezan a girar / do jijote ca(e:) de caballo y ca(e:) en el suelo / y luego (se:) se levanta (y:)(n:) (y:) Sancho (a:) (a:) va (a:) contra de él par(a:) para ayudarlo ///

En lo concerniente a las implicaciones se ha tenido en cuenta el uso del lenguaje para explicar conceptos y, por ende, la elección del léxico. Hemos observado que en los textos aparecen numerosos sinónimos, sobre todo en lo que se refiere a las figuras principales, lo cual denota un conocimiento del léxico suficiente para hacer que la exposición se agilice y no resulte pesada por las repeticiones. Se puede observar un caso en el ejemplo 8.

Ejemplo 8:

SA3OANSP (texto oral):

hay don quijote y sancho que (e:) sobre sus (e:)caballos están en un campo y descubren los mulinos de vientos pero mientras que sancho (e:)ve (a:)los mulinos/ su / senor se imagina que/los mulinos de vientos son (m:) gigantes y (m:) por esto decide enfrentar (e:) -enfrentarlos-enfrentarse con e-con ellos (m:)-enfrentarse con ellos / (m:) (y:) (m:) -y lo hace // pero antes sancho (e:) intenta aconsejar (e:) a su padrón /

Como en los textos orales, en las producciones escritas se ha identificado las implicaciones con el uso del lenguaje para expresar conceptos y del léxico apropiado. La sustitución léxica se utiliza de manera eficaz en el 100% de las producciones, sobre todo en el uso de sinónimos, hiperónimos, deícticos y catáforas.

En relación con el punto de vista, reconocen los aspectos más relevantes en los textos que producen y 9 informantes mantienen un punto de vista objetivo, los otros 6 informantes introducen el punto de vista del texto cervantino como se puede observar en el ejemplo 9.

Ejemplo 9:

SA3OANSP (texto oral)

luego acude (e:) sancho panza para socorer a su padrón y le dice que la -in realidad era como (o:) le había dicho (e:) y (e:) don quijote responde que (m:) son la -los encantadores que (m:) dismi / -disminuyen (e:) todas las obras / que hace (m:) (m:) (m:)

Respecto al punto de vista es objetivo y, como se ha señalado, presentan una función informativa.

## **Análisis de los estándares intelectuales universales**

Los discentes han aplicado los estándares intelectuales universales tanto en los textos orales como en los escritos, a tal respecto, se hará un análisis conjunto de los

dos tipos de textos que ilustraremos con ejemplos de ambas tipologías de producciones.

Se han observado los estándares de claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica, atendiendo a los diversos aspectos de las producciones.

Tras haber realizado el análisis de los estándares intelectuales universales se han observado los siguientes resultados:

Todas las producciones presentan un planteamiento claro, no se confunden las distintas secuencias del proceso prototípico y la cantidad de información es la necesaria para que el texto se desarrolle coherentemente, aunque dos de los informantes han realizado un resumen oral de uno solo de los vídeos. Respecto a la cantidad de información se ha observado que en todos los textos narrativos todos los informantes narran los eventos principales sin divagaciones innecesarias y, como se ha ilustrado en el ejemplo 5, un discente aporta comentarios propios.

Respecto a la exactitud, todas las producciones orales y escritas se refieren exactamente a lo que han visto y leído, se ha comprobado que todos los textos aportan los elementos necesarios para dar una visión completa de la obra, en cierto aspecto ninguna de las obras es original pues, como se ha indicado, aunque siguen todas las fases del proceso prototípico no aportan nada nuevo. A tal respecto ilustramos en el ejemplo 10 un texto como muestra de lo anteriormente dicho:

Ejemplo 10:

SA3ELABA (texto escrito)

Mientras que Don Quijote y Sancho Panza estaban en un campo, el hidalgo se dio cuenta de algunos molinos de viento que había por allí. Pero él los confundió con unos treinta gigantes. Decidió hacer batallas con ellos y matarles a todos. Sancho intentó convencerlo de que ellos no eran gigantes sino simples molinos de viento. Pero esto no sirvió a nada. Don Quijote quiso combatir contra ellos, diciendo que no fuyesen. En aquel momento se levantó un poco de viento, y los palos de los molinos empezaron a moverse. Por lo tanto alcanzándose Don Quijote a los molinos, cuando golpeó uno de ellos con su lanza, él cayó de su caballo y rodeó por todo el campo, haciéndose grande daño. Sancho Panza lo socorrió. Reprendió a su amo porque él no había escuchado sus consejos. Pero Quijote le respondió que las cosas de la guerra seguían mudando. De hecho, según el hidalgo, fue culpa de aquel sabio Frestón, que le había robado los libros y el aposento y que transformó los gigantes en molinos, para hacerle un desaire. De todas formas, Sancho ayudó a su amo a levantarse y a subir sobre Rocinante. Los dos se dirigieron hacia puerto Lápice, porque Don Quijote decía que allí ocurrían a menudo muchas aventuras. Don Quijote a lo largo del camino, empezó a decir un cuento a Sancho: se acordaba de un caballero español, llamado Diego Pérez de Vargas, al que se rompió su espada. Entonces usó un tronco para combatir y consiguió machacar una tan grande cantidad de moros, que fue llamado el Machuca. Y también sus descendientes fueron llamados Vargas y Machuca. Luego Don Quijote explicó a Sancho que él también quería tener un ramo como el de Diego y hacer con ese ramo tales hazañas, que Sancho habría tenido que considerarse afortunado de haber sido testigo de esas heroicas hazañas. Sancho seguía creyendo a

todo lo que su amo le decía, pero le aconsejo que se enderecese un poco porque estaba aun desbarajustado por la caída. Don Quijote respondió que Sancho tenía razón, pero los caballeros no tienen que quejarse de sus dolores. Luego, Sancho replicó diciendo que, dado que él es un simple escudero podía quejarse del mínimo dolor también.

Con relación a la precisión, se ha tenido en cuenta la precisión léxica, pues como se ha mencionado más arriba los textos no aportan nada nuevo, sin embargo, aparecen numerosos detalles añadidos al texto, sobre todo en la descripción de los personajes y de las situaciones aparecen numerosos adjetivos, como se observa en el ejemplo 11:

Ejemplo 11:

SA3EPAES (texto escrito)

Pero, confiando más en lo que tiene en su cabeza loca que en lo que sus ojos le muestran

Respecto de la relevancia, es decir a la relación con la pregunta, se ha enfocado desde la perspectiva del enunciador y se ha relacionado con la coherencia y más concretamente se ha observado si en los textos está bien organizada la estructura de la información. Todos los textos, orales y escritos, siguen el orden narrativo de los aductos y todos los textos siguen con agilidad el proceso prototípico de los textos narrativos en sus asuntos funcionales necesarios.

En relación con la profundidad, que se refiere a si la respuesta atiende a los aspectos más importantes del tema, se ha observado que todas las producciones escritas consideran la lógica secuencial de la obra clásica que se estructura del siguiente modo en los textos escritos:

- Visión de los molinos
- Confusión con gigantes
- Voluntad de atacarlos
- Advertencia de Sancho
- Ataque
- [Encomienda a Dulcinea
- Caída
- Culpa a Frestón]\*
- Cabalga de nuevo
- Historia de Vargas Machuca
- Prohibición para los caballeros de quejarse del dolor

\*Estos tres puntos, que no son fundamentales para el desarrollo de los textos, pueden no aparecer en las narraciones realizadas.

En los resúmenes explicativos la lógica secuencial de los tráileres varía en cada uno de ellos y se estructura de la siguiente manera:

Secuencia del *Quijote* de Welles:

- Visión de los molinos
- Identificación de los molinos con gigantes
- Encomienda a Dulcinea
- Ataque ralentizado



- Caída
- Sancho socorre a Don Quijote
- Culpa a Frestón

#### Secuencia del Quijote de Iwerks

- Don Quijote cabalga solo
- El molino se convierte en un gigante
- El molino-ventilador ataca a Don Quijote
- El Molino da azotes al caballero
- Don Quijote ingiere unos clavos y ataca al molino
- Identificación de Don Quijote como Tarzán

En los textos escritos, todas las producciones siguen la lógica secuencial de la obra y la estructura temática progresa adecuadamente tanto en el plano de la coherencia gracias a los marcadores textuales y en el plano de la cohesión gracias a los conectores textuales.

En los textos orales la secuencia de tráiler de Iwerks en la que se ve a Don Quijote escupiendo clavos como una ametralladora aparece únicamente en dos de los textos y en ninguno de ellos aparece la secuencia que lo identifica con Tarzán. La cohesión de los textos se logra gracias a marcadores del discurso (explícitos e implícitos) y a las pausas.

En el análisis de la amplitud se examina si las producciones contienen opiniones propias de los alumnos, si se han observado otros puntos de vista además del suyo propio.

Con relación a la lógica todos los discentes han creado un texto unitario en los que las ideas están bien ordenadas y cohesionadas tanto en el nivel profundo como en el nivel superficial de los textos. Los discentes han utilizado numerosos mecanismos de cohesión léxica que evitan repeticiones inútiles y que agilizan el texto como el uso de la deixis o de sinónimos. Todo ello ha contribuido a la creación de un texto unitario coherente.

## **Conclusiones**

En este trabajo se ha tratado de comprobar si en textos expositivos y narrativos se desarrolla el pensamiento crítico. Para ello se han analizado treinta trabajos de alumnos aprendientes de ELE en la Universidad de Salerno que han realizado un resumen expositivo y una narración sobre la aventura de Don Quijote contra los molinos de viento.

Se ha partido de un hipotexto, el capítulo VII de la II parte del Quijote de Cervantes y de dos hipertextos fílmicos que hacen referencia a dicho episodio y que han servido como aductos para la creación de los textos orales y escritos.

Si bien los criterios del pensamiento crítico se han aplicado normalmente a textos argumentativos y científicos, el texto narrativo es un texto lógico, en el que aparecen cadenas argumentativas y, por lo tanto, tiene un sentido crítico se pueden aplicar al mismo los criterios del pensamiento crítico.

En este análisis hemos observado que los discentes han inferido los elementos del pensamiento crítico en los aductos y, a su vez, los han aplicado, aunque de forma no explícita a sus producciones.

La popularidad del episodio hace que los alumnos tengan sus propios supuestos previos sobre el mito literario y la visión de otros puntos de vista como los que se presentan en los textos fílmicos (la tortura psicológica en la obra de Wells y el aspecto cómico con referentes intertextuales en el caso de Iwerks) ha activado su intertexto lector y ha contribuido a la creación de nuevos textos.

Gracias al análisis hemos observado que la realización de resúmenes intertextuales aparece los elementos del pensamiento crítico, pues no se trata de una reproducción, sino de una interpretación libre de los textos y, por lo tanto creativa, en la que está presente el pensamiento crítico.

### **Agradecimientos**

Esta publicación se enmarca en el proyecto de I+D+i “Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera” / ayuda PGC2018-101457-B-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.

### **Conflicto de intereses**

La autora declara no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

### **Referencias**

- Adam, J. M. (1992). *Les textos: Types et prototypes: Recit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Anscombe, J. C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Editorial Gredos.
- Betancourth, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 238-252.  
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627/1162>
- Canavaggio, J. (2006). *Don Quijote, del libro al mito*. Espasa.
- Cangalaya, L. M. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur: Revista de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Científica del Sur*, 12(1), 141-153.  
<https://doi.org/10.21142/DES-1201-2020-0009>
- Carel, M. (2018). Les argumentations énonciatives. *Letrônica. Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS*, 11(2), 125-143.  
<http://dx.doi.org/10.15448/1984-4301.2018.2.30475>
- Carel, M. (2021). La Sémantique Argumentative. En Dans L. Behe, M. Carel, C. Denuc et J. C. Machado (Dir.), *Cours de sémantique argumentative* (pp. 11-21). Pedro & João Editores.

- Caro-Valverde, M. T. (2014). \_El Quijote en ocho minutos: una historieta bufa. En O. Cleger y J. M. de Amo (Eds.), *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción* (pp. 560-571). Universitat de Barcelona.
- Caro-Valverde, M. T. y González, M. (2012). *Comentario, detexto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad*. Espasa-Calpe.
- Cestero, A. (1994). Intercambio de turnos de habla en la conversación en lengua española. *Revista española de lingüística*, 24(1), 77-99.
- Doury, M. (2016). *Argumentation. Analyser textes et discours*. Armand Colin.
- Doury, M. y Plantin C. (2016). Un enfoque lingüístico e interaccional de la argumentación. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 11-46.  
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/808>
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Paidós.
- Ducrot, O. (2008). Argumentación retórica y argumentación lingüística. En M. Doury y S. Moirand (Eds.), *La argumentación hoy. Encuentro entre perspectivas teóricas* (pp. 25-42). Montesinos.
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., Harney, O. M. y Kavanagh (2017). Facilitating a student-educator conceptual model of dispositions towards critical thinking through interactive management. *Educational Technology Research and Development*, 65(1), pp. 47-73. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9460-7>
- García-Negroni, M. y Tordesillas, M. (2001). *La enunciación en la lengua: de la deixis a la polifonía*. Gredos.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm).
- Martín-Sánchez, M. T. (2017). *La textualización narrativa en el nivel B2 de competencia comunicativa en español. Análisis e interpretación de una investigación en ELE y ELM a partir de referentes fílmico-literarios* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia.
- Mena-Araya, A. E. (2020). Una taxonomía de medios educativos para el desarrollo del pensamiento crítico: Dominios de acción y tipologías textuales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 203-222. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100203>
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Oliveras, B. y Sanmartí, N. (2009). Lectura crítica, una herramienta para mejorar el aprendizaje de las ciencias, *Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias* (926-930). <https://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-926-930.pdf>
- Orduña, M. (2016). *Don Quijote y la retórica; una lectura desde las argumentaciones del protagonista* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

- Pardo, P. J. (2011). Cine, literatura y mito: Don Quijote en el cine, más allá de la adaptación. *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 18, 237-246. <https://dx.doi.org/10.3989/arbor.2011.748n2004>
- Pablo-Díaz, J., Aníbal, R. y Ortiz, M. C. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 44(176), 139-158.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. <http://www.criticalthinking.org/>
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Fundación para el pensamiento crítico. [http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPComp\\_Standards.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPComp_Standards.pdf)
- Poveda, I. (2010). Formación de pensamiento crítico en estudiantes de primeros semestres de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(3). <https://doi.org/10.35362/rie5331730>
- Toulmin S. (1958) *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.
- Welles, O. (1950). *Don Quijote*. <https://www.youtube.com/watch?v=VzOUyZlyGmg>
- Ub Iwerks (1934). *Don Quixote*. Producida por P. A. Powers y Celebrity Productions. [http://www.youtube.com/watch?v=Un1MAo8\\_d10](http://www.youtube.com/watch?v=Un1MAo8_d10)
- Whitehead, J. (1989). How do we improve research based professionalism in education. A question which includes action researchs educational theory and the politics of educational knowledge. *British Educational Research Journal*, 15 (1) 3-17.
- Volpi, J. (2005). La voz de Orson Welles y el silencio de Don Quijote. *Estudios Públicos*, 100, 169-192.

## Uso de modelos didácticos en España en el contexto del COVID-19: estudio comparativo entre cuerpos docentes

Alejandro RODRÍGUEZ-GARCÍA  
Ana Rosa ARIAS-GAGO

### Datos de contacto:

Alejandro Rodríguez-García  
Universidad de León  
[alrodg@unileon.es](mailto:alrodg@unileon.es)

Ana Rosa Arias-Gago  
Universidad de León  
[ana.arias@unileon.es](mailto:ana.arias@unileon.es)

Recibido: 15/02/2021

Aceptado: 26/09/2022

### RESUMEN

Las investigaciones que miden las diferencias en la utilización de modelos didácticos entre cuerpos docentes (maestros de Educación Infantil y Primaria, profesorado de enseñanza secundaria y universitario) en el contexto COVID-19 son exiguas a nivel nacional. Este trabajo tiene por objeto tanto describir la utilización general de modelos didácticos, como establecer diferencias en el grado de utilización entre los cuerpos docentes del territorio español durante la pandemia global. Para ello, se siguió un diseño cuantitativo no experimental de tipo descriptivo-comparativo, en el que se administró el cuestionario UMEPE a una muestra de 16902 docentes de los cuerpos citados. El análisis de datos, realizado por medio de análisis de frecuencias, estadísticos descriptivos y ANOVA de un factor, arrojó que los docentes perciben que el modelo de aprendizaje dirigido es más utilizado que modelos más comprensivos con el alumnado –activación cognitiva y aprendizaje activo–. Los resultados reflejan que, pese a los intentos de diversos organismos nacionales por promover la digitalización de la enseñanza y el cambio de paradigma, el aprendizaje dirigido continúa siendo el modelo más prevalente, aunque métodos como el e-learning o la autorregulación han experimentado un gran avance debido al COVID-19. Esta circunstancia, coincidente con la literatura vinculada, se traslada también a los docentes de universidad, que tienden a percibir una mayor utilización en los modelos dirigidos y cognitivos que maestros y profesorado de secundaria, quienes se decantan más por el modelo activo.

**PALABRAS CLAVE:** Modelo didáctico; Personal docente; Método activo; Método directo; Activación cognitiva; COVID-19.

## ***Didactics models usage in Spain in the COVID-19 context: comparative study among teaching staff***

### **ABSTRACT**

Research focused on measuring differences in the didactic models' usage among teachers of different educational stages (childhood and primary education teachers, secondary teachers, and university teachers) in the context of the COVID-19 are meager nationally. The purpose of this work is both to describe the general usage of didactic models and to establish differences among didactic models' usage in different Spanish teaching staff during the global pandemic. To this end, a descriptive-comparative non-experimental quantitative design was carried out, in which the UMEPE questionnaire was administered to a sample composed of 16902 Spanish teachers from the aforementioned teaching staff. Data analysis carried out through of frequencies analysis, descriptive statistics and one-way ANOVA, showed that teachers perceive that directed learning model is more used than more comprehensive models with students (active learning and cognitive activation). Results reflect that, despite the attempts of several national organizations to promote the digitization of teaching and the paradigm shift, directed learning continues being the most prevalent model, although methods such as e-learning or self-regulated learning have shown great progress due to COVID-19. This is consistent with the related literature, and it is also transferred university teachers, who tend to perceive a greater use of directed model than childhood, primary and secondary education teachers, who tend to use more the active model.

**KEYWORDS:** Teaching model; Teaching personnel; Active method; Direct method; Cognitive activation; COVID-19.

### ***Introducción***

La actual digitalización de la enseñanza motivada por la pandemia global, junto con el auge de las redes sociales y la apuesta por la continua renovación pedagógica e innovación educativa, han generado un aumento del interés en estudiar, desde una configuración empírica, la efectividad de los modelos didácticos utilizados por el profesorado (Pérez-Pueyo & Hortigüela, 2020; Rodríguez-García & Arias-Gago, 2020).

Estos modelos hacen referencia a los elementos educativos que se sustentan en una corriente pedagógica y permiten determinar tanto objetivos, métodos y recursos a implementar, como evaluación y organización a utilizar durante el proceso de enseñanza (Álvarez-Morán et al., 2018). En la principal literatura vinculada, se pueden distinguir 2 modelos diferenciados: el tradicional/instructivo y el moderno/innovador (Gil et al., 2018).

Esta clasificación sobre modelos didácticos es la más extendida, aunque, en estudios recientes y en documentos elaborados por asesores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se ofrece una clasificación alternativa y aceptada a nivel internacional en la que se distinguen 3 modelos (Álvarez-

Morán et al., 2018; Echazarra et al., 2016; Gil-Flores, 2017; OCDE, 2016):

(a) Aprendizaje dirigido, de carácter conductista y referido a las prácticas de enseñanza que se encuentran en gran medida influenciadas por la capacidad de planificación, organización y evaluación docente. El modelo se enfoca en el aprendizaje conceptual y procedimental del alumnado por medio de lecciones planificadas en las que recibe los contenidos de forma instructiva y es evaluado mediante pruebas objetivas.

(b) Activación cognitiva, vinculado al cognitivismo y con el objeto de implementar una enseñanza que conecte con los aprendizajes previos del alumnado. El profesorado modela en unas ocasiones y guía en otras al alumnado en el desarrollo de la autonomía, la autorregulación y la metacognición, a través de la solución de problemas, el trabajo autónomo, el compartido y el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Los principales métodos y estrategias asociados a este modelo son los siguientes: autorregulación, aprendizaje basado en problemas, visual thinking, estudio de casos, flipped classroom y e-learning.

(c) Aprendizaje activo, de carácter constructivista, en el que el docente actúa como guía y el alumnado es el protagonista, encargándose de organizar, desarrollar y evaluar sus propios procesos de aprendizaje. Los principales métodos y estrategias asociados son los siguientes: aprendizaje cooperativo, proyectos, indagación, aprendizaje basado en juegos, simulación, talleres, debates y aprendizaje servicio.

Los modelos, métodos y estrategias enunciados son utilizados por los docentes para llevar a cabo sus procesos de enseñanza. En España, tal y como aparece reflejado en la LOMLOE 3/2020 consolidada y en la LOU 4/2007, los docentes se integran en 3 cuerpos diferenciados: maestros de Educación Infantil y Primaria (maestros en adelante), profesores de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y enseñanzas de régimen especial (profesorado de secundaria en adelante), y profesorado de universidad.

La literatura vinculada a determinar la utilización metodológica que efectúan los 3 cuerpos citados ha aumentado ostensiblemente en los 2 últimos años, como consecuencia del contexto generado por el COVID-19. Esta literatura reciente, se dirige hacia el profesorado de un único cuerpo y/o etapa educativa (Alfallaj et al., 2021; Mahmood, 2020; Pérez-López et al., 2021; Torres-Martín et al., 2021; Vizcaya-Moreno & Pérez-Cañaveras, 2020), hacia la medición del uso de métodos y estrategias en estudios empíricos (Babinčáková & Bernard, 2020; Baena-Morales et al., 2020; Barlovits et al., 2021; Sugino, 2021) y/o de intervención (Prasetyo et al., 2021; Randazzo et al., 2021), y hacia la medición de la utilización metodológica que el profesorado efectúa de métodos específicos para la educación virtual y/o a distancia (Collado-Valero et al., 2021; Fonseca-Páez & Mancheno-Saá, 2021; Latorre-Coscolluela et al., 2021; Onecha-Pérez & Berbegal-Mirabent, 2020).

El aumento en la producción literaria no se traslada a las investigaciones en las que se analiza de forma comparativa la utilización que docentes de diferentes cuerpos o etapas educativas desarrollan (Gamazo et al., 2018). A este respecto, los estudios se caracterizan por la escasez, siendo reseñables algunas propuestas –que en ningún caso hacen referencia a metodología utilizada durante la pandemia– en las que se compara el uso de diversos modelos, métodos y estrategias entre diferentes tipologías docentes



en función de variables como la edad, experiencia, país de procedencia, asignatura impartida y etapa educativa (Belyaeva et al., 2019; Esmer et al., 2016; Milosevic-Zupancic, 2018; Nicolau et al., 2019).

Las fuentes localizadas no abordan simultáneamente profesorado de los 3 cuerpos citados (maestros, secundaria y universidad), ni tampoco diferencias en la utilización metodológica entre ellos, ya que se centran únicamente en establecer diferencias en un número reducido de métodos, entre uno o dos cuerpos docentes y, en ningún caso, en el escenario generado por el COVID-19 (Ramírez et al., 2016; Rodríguez-García, 2021).

De esta ausencia de producción literaria, se subraya la necesidad de llevar a cabo la presente investigación, con la finalidad de explorar la utilización que los docentes españoles efectúan de diferentes modelos, métodos y estrategias afines, en el contexto del COVID-19. Para ello, se estableció la siguiente pregunta de investigación: ¿qué diferencias existen en la autopercepción sobre la utilización de modelos didácticos, entre profesorado de diferentes cuerpos docentes (maestros, profesorado de secundaria y de universidad) del sistema educativo español, en el contexto producido por la pandemia COVID-19? De esta pregunta de investigación subyacen dos objetivos diferenciados: 1) describir la autopercepción que los docentes manifiestan sobre la utilización general de modelos, métodos y estrategias didácticas en el contexto del COVID-19, y 2) establecer diferencias en la autopercepción sobre la utilización de diferentes modelos, métodos y estrategias, en docentes del territorio español adscritos a los diferentes cuerpos (maestros, profesorado de secundaria y universidad), en el contexto del COVID-19.

## **Método**

### **Diseño de investigación**

Se llevó a cabo un diseño de investigación empírico, no experimental de tipología descriptiva-comparativa (Colás et al., 2009). Las variables independientes fueron los cuerpos de adscripción docente (maestros, profesorado de secundaria y profesorado de universidad) y las variables dependientes, los 3 modelos didácticos enunciados (aprendizaje dirigido, activación cognitiva y aprendizaje activo), así como los métodos y estrategias del modelo de activación cognitiva (autorregulación, aprendizaje basado en problemas, visual thinking, estudio de casos, flipped classroom y e-learning) y del modelo activo (aprendizaje cooperativo, proyectos, indagación, aprendizaje basado en juegos, simulación, debates, talleres y aprendizaje servicio). Los criterios de selección de las variables dependientes fueron, por un lado, la prevalencia en la literatura asociada a la temática y, por otro, aparecer en una clasificación utilizada por un organismo internacional como la OCDE (2016).

### **Participantes**

Para la selección de docentes adscritos a los 3 cuerpos mencionados se siguió un muestreo bietápico. Durante la primera etapa, la población objeto de estudio fue dividida en 19 estratos que se corresponden con las comunidades autónomas y las 2

ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. En cada estrato, se consideraron como conglomerados todos los centros educativos y universidades adscritas. Posteriormente, en la segunda etapa, el cuestionario UMEPE (Uso de Métodos de Enseñanza en el Profesorado Español) fue enviado a los equipos directivos y vicedecanatos de investigación de todos los centros mencionados, quienes lo reenviaron a los docentes.

El tamaño muestral resultante fue de 16902 docentes, representativo de la población de docentes españoles (n=847713) (MEFP, 2021a) con un nivel de confianza del 99% y un margen de error del 1%. De la muestra, el 35.25% de docentes pertenecen al cuerpo de maestros (n=5958), el 38.65% al de profesorado de secundaria (n=6532) y el 26.10% al cuerpo de profesorado universitario (n=4412). En la tabla 1, aparece la distribución de docentes por comunidades autónomas.

**Tabla 1**

*Distribución de la muestra por cuerpo docente y comunidad autónoma*

Comunidad	n	Maestros	Secundaria	Universidad
Castilla y León	2405	851	919	635
Andalucía	1920	762	858	300
Cataluña	1315	364	446	505
Extremadura	1114	358	567	189
Castilla-La Mancha	1009	375	480	154
Asturias	1002	420	450	132
Madrid	995	240	290	465
Navarra	989	423	432	134
Comunidad Valenciana	987	300	205	482
Cantabria	810	400	310	100
País Vasco	764	269	296	199
Canarias	743	270	285	188
Aragón	724	190	200	334
Galicia	637	201	234	202
La Rioja	461	170	190	101
Baleares	452	152	183	117
Murcia	344	98	102	144
Ceuta	117	62	38	17
Melilla	114	53	47	14
Total	16902	5958	6532	4412

### **Instrumento de medición**

Se administró el cuestionario UMEPE (Uso de Métodos de Enseñanza en el Profesorado Español) de elaboración propia y compuesto por 3 partes diferenciadas (ver anexo): a) parte sociodemográfica: en la que se miden las variables género, cuerpo docente, etapa educativa, tipología de centro, comunidad autónoma, provincia, entre otras; b) Escala Cuantificadora del Conocimiento y Utilización de Métodos y Estrategias

Didácticas: en la que se valora la autopercepción de los docentes sobre el conocimiento que disponen y el uso que efectúan de diversos modelos (aprendizaje dirigido, aprendizaje activo y activación cognitiva), métodos y estrategias didácticas con una escala cualitativa de 4 grados (0. Nada; 1. Poco; 2. Bastante; 3. Mucho); c) Escala Cuantificadora de las Opiniones y Concepciones Docentes hacia la Utilización de Metodologías Activas (OCDUMA) (Rodríguez-García y Arias-Gago, 2020): para cuantificar las concepciones y opiniones docentes hacia la utilización de métodos activos.

En esta investigación solamente se han considerado los datos asociados a las partes a) (sociodemográfica) y b) (cuantificación de la autopercepción sobre el uso de métodos y estrategias didácticas) por vincularse de forma explícita con los objetivos de la investigación. En el seno del modelo de aprendizaje activo, se midieron los siguientes métodos y estrategias afines: aprendizaje cooperativo, proyectos, indagación, aprendizaje basado en juegos, simulación, talleres, debates y aprendizaje servicio. De forma similar, la autorregulación, aprendizaje basado en problemas, visual thinking, estudio de casos, flipped classroom y e-learning fueron medidos como estrategias y métodos vinculados a la activación cognitiva. Para la inclusión de estos métodos se consideraron las bases teóricas, epistemológicas y clasificatorias que aparecen en la producción literaria de diversos organismos y autores (Álvarez-Morán et al., 2018; Echazarra et al., 2016; Gil-Flores, 2017; OCDE, 2016).

La validación del cuestionario se llevó a cabo mediante el método Delphi en el que 9 expertos (doctores-profesores universitarios con al menos 5 años de experiencia en las Ciencias de la Educación) efectuaron la valoración de la pertinencia, relevancia y univocidad de cada ítem. Tras efectuar las modificaciones y revisiones propuestas en el procedimiento anterior, el cuestionario fue administrado en la muestra de docentes para, posteriormente, implementar un análisis factorial confirmatorio [CFI=0.951] y un análisis factorial exploratorio [KMO=.897] que, una vez suprimidos 6 ítems por ajuste inadecuado, arrojaron unas propiedades psicométricas idóneas para los 50 ítems del cuestionario, según los parámetros establecidos por Calderón et al. (2018).

La fiabilidad de la totalidad del cuestionario se halló a través de la varianza promedio extraída [AVE=.623] y el coeficiente Alfa de Cronbach [R=.871], cuyos valores son considerados óptimos (Calderón et al., 2018).

## Procedimiento

Considerando el muestreo implementado, se recopilaron los correos de todos los centros educativos y universidades del estado español. Estos datos fueron recopilados durante los meses de abril y mayo de 2020, tanto por medio del registro español de centros docentes no universitarios (MEFP, 2021b), como por el registro de universidades, centros y títulos (MEFP, 2021c).

De forma análoga, se digitalizó el cuestionario utilizando el software Formularios de Google y, en el mes de junio, se envió masivamente para su administración a los directores de los centros docentes no universitarios y vicerrectores de investigación de las universidades de España, utilizando las direcciones de correo electrónico obtenidas en los registros citados. Junto al cuestionario, se adjuntó una misiva

explicativa de la investigación y el consentimiento informado que los directores y vicerrectores debían de reenviar al profesorado adscrito a sus centros, quienes respondieron al cuestionario de forma on-line, voluntaria y anónima, previa cumplimentación del consentimiento.

El cuestionario se envió masivamente durante la primera semana de junio de 2020 y el periodo de respuesta se cerró la última semana de diciembre del mismo año, asegurando, de esta forma, que las respuestas del profesorado se llevasen a cabo en el contexto singular que el COVID-19 ha generado. Durante el inicio de los meses de septiembre y noviembre, se enviaron correos de recuerdo a los centros y universidades de las que no se obtuvo respuesta hasta ese momento.

## **Análisis de datos**

Se implementó con la versión 26 del software SPSS, llevándose a cabo los siguientes análisis:

1) análisis de frecuencias y estadísticos descriptivos con los que definir las variables dependientes asociadas a los modelos didácticos. Para facilitar el análisis de la percepción de uso de los diferentes modelos, métodos y estrategias afines, se diseñó un sistema de categorías exhaustivo y mutuamente excluyente en el que la autopercepción sobre la utilización a nivel promedio ha sido categorizada de la siguiente forma: nivel bajo, para puntuaciones entre .01 y 1; nivel medio, para puntuaciones entre 1.01 y 2; y nivel alto, para puntuaciones entre 2.01 y 3.

2) análisis de normalidad a través de la observación de los valores de asimetría y curtosis en las variables dependientes.

3) contraste de diferencias por adscripción a cuerpo docente por medio del análisis ANOVA de un factor, con el que establecer diferencias en la utilización de modelos didácticos por cuerpo docente. Para observar diferencias entre los cuerpos se usó la subprueba POST-HOC Scheffe. También se calculó el tamaño del efecto de las diferencias entre los cuerpos docentes con el índice de Cohen ( $d$ ). En este sentido, considerando al propio autor (Cohen, 1992), los valores  $d$  inferiores a .20 indican la no existencia de efecto; valores en el rango .20 a .49, se refieren a un efecto pequeño; valores oscilantes entre .50 a .79 indican un efecto mediano; y los valores iguales o superiores a .80 señalan un efecto grande.

## **Resultados**

### **Utilización general de modelos, métodos y estrategias didácticas**

La autopercepción sobre la utilización que los docentes españoles efectúan de los 3 modelos didácticos se estableció por medio de puntuaciones promedio. En la tabla 2, se puede observar que los docentes perciben que el aprendizaje dirigido es el más utilizado a nivel promedio.

**Tabla 2***Estadísticos descriptivos de los 3 modelos didácticos*

Modelos	n	$\bar{x}$	SD	S <sup>2</sup>	Asimetría	Curtosis
Aprendizaje dirigido	16902	1.75	.71	.50	-.12	-.41
Aprendizaje activo	16902	1.11	.90	.81	-.41	-.81
Activación cognitiva	16902	1.11	.91	.82	.11	-.54

*Nota.* n: muestra;  $\bar{x}$ : promedio; SD: desviación estándar; S<sup>2</sup>: varianza

El modelo de activación cognitiva aparece reflejado en la tabla 3, en la que se puede observar que la autopercepción de uso de métodos como el e-learning, la autorregulación o el aprendizaje basado en problemas, se ubica en un nivel medio. Paralelamente, el estudio de casos y el flipped classroom obtienen una valoración de uso ubicada en un nivel bajo.

**Tabla 3***Estadísticos descriptivos de métodos y estrategias de activación cognitiva*

Métodos	n	$\bar{x}$	SD	S <sup>2</sup>	Asimetría	Curtosis
E-learning	16902	1.35	.92	.85	-.41	-.57
Autorregulación	16902	1.33	.87	.76	-.78	-.84
Aprendizaje basado en problemas	16902	1.32	.91	.83	-.11	-.90
Visual thinking	16902	1.07	.94	.88	.30	-1.01
Estudio de casos	16902	.79	.94	.89	.92	-.25
Flipped classroom	16902	.78	.87	.76	.87	-.15

*Nota.* n: muestra;  $\bar{x}$ : promedio; SD: desviación estándar; S<sup>2</sup>: varianza

De la misma forma que en la anterior casuística, el modelo activo dispone de una serie de métodos y estrategias afines cuya utilización por parte de los docentes se puede observar en la tabla 4. En ella, la autopercepción de uso de métodos como el aprendizaje cooperativo y los proyectos dispone de los valores promedio más altos, ubicados en un nivel medio de utilización. A su vez, la autopercepción de utilización de los docentes en métodos como los talleres y el aprendizaje servicio, se ubica en un nivel bajo.

**Tabla 4***Estadísticos descriptivos de métodos y estrategias de aprendizaje activo*

Métodos	n	$\bar{x}$	SD	S <sup>2</sup>	Asimetría	Curtosis
Aprendizaje cooperativo	16902	1.59	.93	.86	-.41	-.57
Proyectos	16902	1.52	.95	.81	-.20	-.92
Debates	16902	1.17	.92	.85	.26	-.86
Indagación	16902	1.11	.91	.83	-.32	-.94

Simulación	16902	1.10	.88	.77	.46	-.88
Aprendizaje basado en juegos	16902	.93	.90	.81	.65	-.75
Talleres	16902	.81	.86	.74	.08	-.94
Aprendizaje servicio	16902	.68	.87	.76	.89	-.49

*Nota.* n: muestra;  $\bar{x}$ : promedio; SD: desviación estándar;  $S^2$ : varianza

### Diferencias en la utilización de modelos, métodos y estrategias didácticas entre cuerpos docentes

Para llevar a cabo el análisis comparativo entre docentes adscritos a diferentes cuerpos docentes, se implementó un análisis de normalidad considerando los valores de asimetría y curtosis de las tablas anteriores. Todas las variables objeto de medición disponen de valores ubicados dentro de los rangos +1.5 y -1.5, indicadores de una distribución normal que, junto a las dimensiones muestrales (superiores a 100 participantes por grupo), permiten aplicar estadística paramétrica (Tabachnick & Fidell, 2012).

Los resultados obtenidos a través de la prueba ANOVA de un factor indican que se producen diferencias estadísticamente significativas ( $p < .01$ ) en la percepción sobre la utilización entre los cuerpos docentes en los 3 modelos (tabla 5). Estas diferencias son similares en los 3 modelos, aunque ligeramente más acentuadas en el de activación cognitiva.

A nivel de diferencias entre cuerpos docentes, los tamaños del efecto más amplios –pequeños– se producen, en todos los casos, entre el profesorado de universidad y los maestros. De forma opuesta, no se producen diferencias significativas entre el cuerpo de profesores de secundaria y los maestros en ninguno de los 3 modelos. Finalmente, las diferencias entre el profesorado de secundaria y el profesorado universitario disponen de un tamaño del efecto similar –pequeño– en los 3 modelos.

**Tabla 5**

*Diferencias en el uso de modelos didácticos por cuerpo docente*

Métodos	Cuerpo	$\bar{x}$	SD	F	Sig.	Diferencias entre:	d de Cohen
1	Maestros	1.67	.55	11.54	.00	Universidad y maestros.	.30
	Secundaria	1.71	.76			Universidad y secundaria	.22
	Universidad	1.88	.81			Secundaria y maestros	.06
2	Maestros	1.19	.95	12.63	.00	Maestros y universidad	.25
	Secundaria	1.18	.92			Secundaria y universidad	.24
	Universidad	.96	.85			Maestros y secundaria	.01
3	Maestros	.98	.90	15.94	.00	Universidad y maestros	.32
	Secundaria	1.07	.92			Universidad y secundaria	.22
	Universidad	1.27	.92			Secundaria y maestros	.09

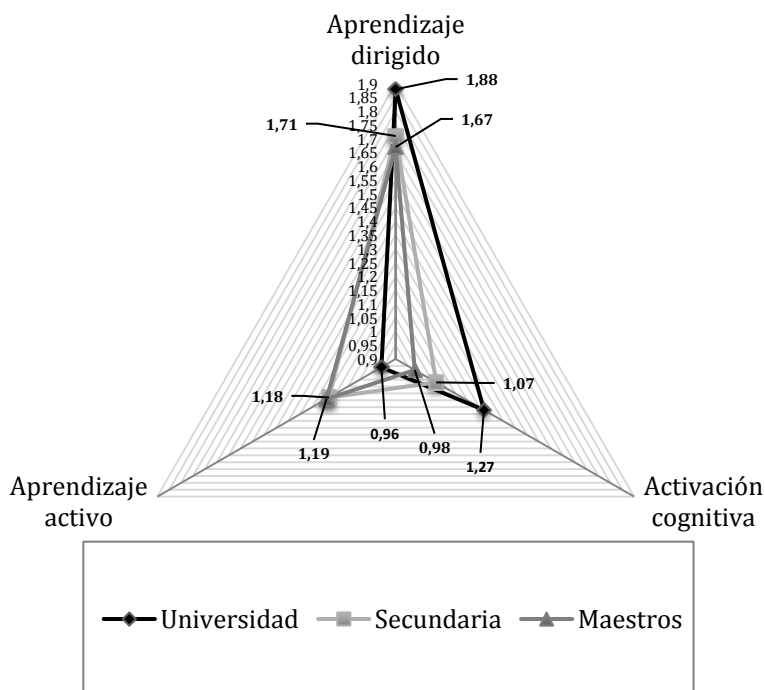
*Nota.* 1. Aprendizaje dirigido; 2. Aprendizaje activo; 3. Activación cognitiva;  $\bar{x}$ : promedio; SD: desviación estándar; F: estadístico Fisher ANOVA; Sig.: significación; d: tamaño del efecto

Las diferencias expuestas pueden visualizarse gráficamente en la figura 1, en la que

se aprecia con claridad, la ausencia de diferencias entre los maestros y el profesorado de secundaria.

### Figura 1

*Diagrama radial de puntuaciones promedio por cuerpo docente en uso de modelos didácticos*



El modelo de activación cognitiva aparece reflejado en la tabla 6, en la que se puede observar que se establecen diferencias estadísticamente significativas ( $p < .01$ ) en los 6 métodos y estrategias afines al modelo y que los docentes de universidad perciben un mayor uso en todos los métodos y estrategias que el resto de los docentes, salvo en el visual thinking.

El método que más nivel de diferencias dispone es el estudio de casos, produciéndose diferencias entre los 3 cuerpos docentes, siendo el tamaño del efecto grande entre el profesorado de universidad y los maestros, mediano entre el profesorado de universidad y el de secundaria, y pequeño entre el profesorado de secundaria y los maestros.

En el resto de los métodos y estrategias docentes de la tabla 6, se producen diferencias significativas con tamaño del efecto pequeño, bien entre los cuerpos de profesorado universitario y maestros, o bien entre el profesorado de secundaria y universitario. De forma diametralmente opuesta, entre el profesorado de secundaria y el cuerpo de maestros, no se produce tamaño del efecto en las diferencias en ninguno de los métodos y estrategias, salvo en el estudio de casos.

En un sentido similar, es necesario reseñar que, tanto en el flipped classroom como



en la autorregulación, las diferencias no disponen de tamaño del efecto entre el cuerpo de profesorado de secundaria y el universitario.

**Tabla 6**

*Diferencias en el uso de métodos y estrategias de activación cognitiva por cuerpo docente*

Métodos	Cuerpo	$\bar{x}$	SD	F	Sig.	Diferencias entre:	d de Cohen
1	Maestros	1.24	.90	16.48	.00	Universidad y secundaria	.28
	Secundaria	1.28	.94			Universidad y maestros	.33
	Universidad	1.54	.91			Secundaria y maestros	.04
2	Maestros	1.22	.85	13.73	.00	Universidad y secundaria	.19
	Secundaria	1.30	.89			Universidad y maestros	.29
	Universidad	1.47	.88			Secundaria y maestros	.09
3	Maestros	1.14	.92	24.18	.00	Universidad y secundaria	.38
	Secundaria	1.25	.93			Universidad y maestros	.49
	Universidad	1.58	.89			Secundaria y maestros	.11
4	Maestros	1.19	.98	15.94	.00	Maestros y universidad.	.30
	Secundaria	1.12	.96			Secundaria y universidad.	.23
	Universidad	.90	.95			Maestros y secundaria	.07
5	Maestros	.43	.92	45.06	.00	Universidad y maestros	.87
	Secundaria	.69	.93			Universidad y secundaria	.59
	Universidad	1.25	.97			Secundaria y maestros	.28
6	Maestros	.68	.82	10.99	.00	Universidad y maestros.	.23
	Secundaria	.78	.87			Universidad y secundaria	.11
	Universidad	.88	.93			Secundaria y maestros	.12

*Nota.* 1.E-learning; 2. Autorregulación; 3. Aprendizaje basado en problemas; 4. visual thinking; 5. Estudio de casos; 6. Flipped classroom;  $\bar{x}$ : promedio; SD: desviación estándar; F: estadístico Fisher ANOVA; Sig.: significación; d: tamaño del efecto

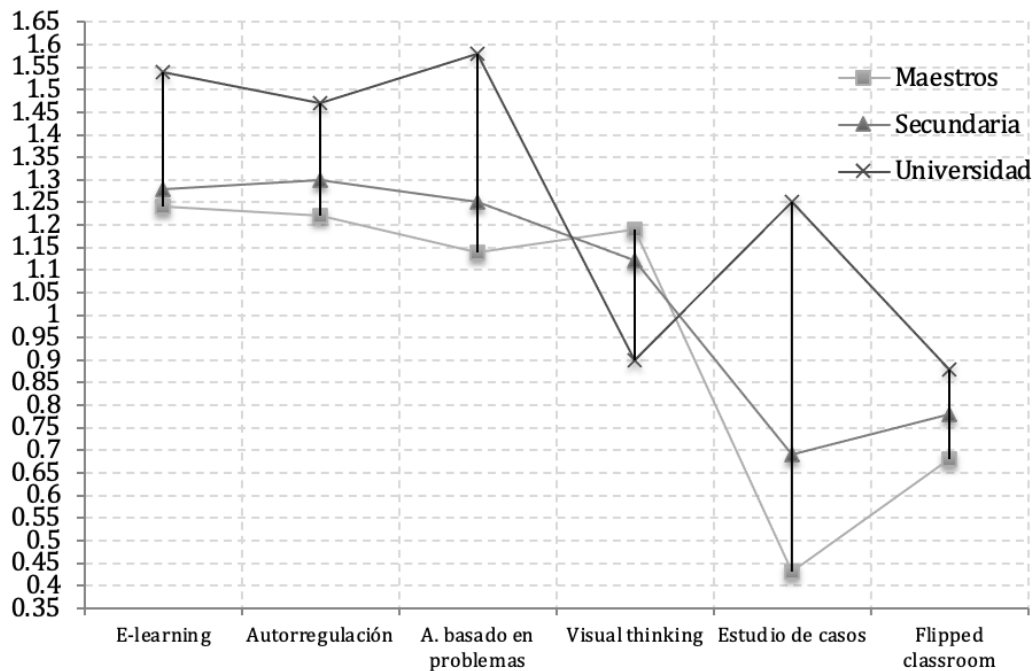
Todas estas diferencias, expuestas en párrafos anteriores, pueden visualizarse gráficamente en la figura 2.

El modelo de aprendizaje activo se puede observar en la tabla 7, en la que se producen diferencias estadísticamente significativas ( $p<.01$ ) en los 8 métodos y estrategias afines al modelo y en la que los maestros disponen de una autopercepción mayor, a nivel promedio, que el resto de los cuerpos docentes en 5 de los 8 métodos y estrategias. A nivel de cuerpos docentes, se producen diferencias estadísticamente significativas, con tamaño del efecto, entre el profesorado de los 3 cuerpos en los métodos y estrategias de simulación y talleres.

Los tamaños del efecto más amplios se producen en el método de aprendizaje basado en juegos, entre el profesorado de secundaria y el de universidad, y entre los maestros y el profesorado universitario. De forma similar, son destacables las diferencias con tamaño del efecto mediano, entre el profesorado de universidad y los maestros, en los métodos y estrategias de aprendizaje cooperativo, simulación y talleres. Este mismo tamaño del efecto se produce entre el profesorado de universidad y el de secundaria en el aprendizaje cooperativo.

**Figura 2**

Diagrama lineal de puntuaciones promedio de métodos y estrategias de activación cognitiva



De forma opuesta, entre el profesorado de secundaria y el cuerpo de maestros, no se produce tamaño del efecto en las diferencias en los métodos y estrategias de aprendizaje cooperativo, indagación, debates, aprendizaje basado en juegos y aprendizaje servicio. Esta misma circunstancia sucede, entre profesorado de secundaria y universidad, en los proyectos.

En el resto de las casuísticas, tal y como puede observarse en tabla 7, los tamaños del efecto son pequeños entre el profesorado de los 3 cuerpos citados.

**Tabla 7**

Diferencias en el uso de métodos y estrategias de aprendizaje activo por cuerpo docente

Métodos	Cuerpo	$\bar{x}$	SD	F	Sig.	Diferencias entre:	d de Cohen
1	Maestros	1.87	.88	36.81	.00	Maestros y universidad	.70
	Secundaria	1.70	.90			Secundaria y universidad	.52
	Universidad	1.20	1.02			Maestros y secundaria	.19
2	Maestros	1.67	.95	13.74	.00	Maestros y secundaria	.22
	Secundaria	1.46	.96			Maestros y universidad	.26
	Universidad	1.42	.93			Secundaria y universidad	.04
3	Maestros	1.01	.91	16.68	.00	Universidad y maestros	.38
	Secundaria	1.15	.93			Universidad y secundaria	.22

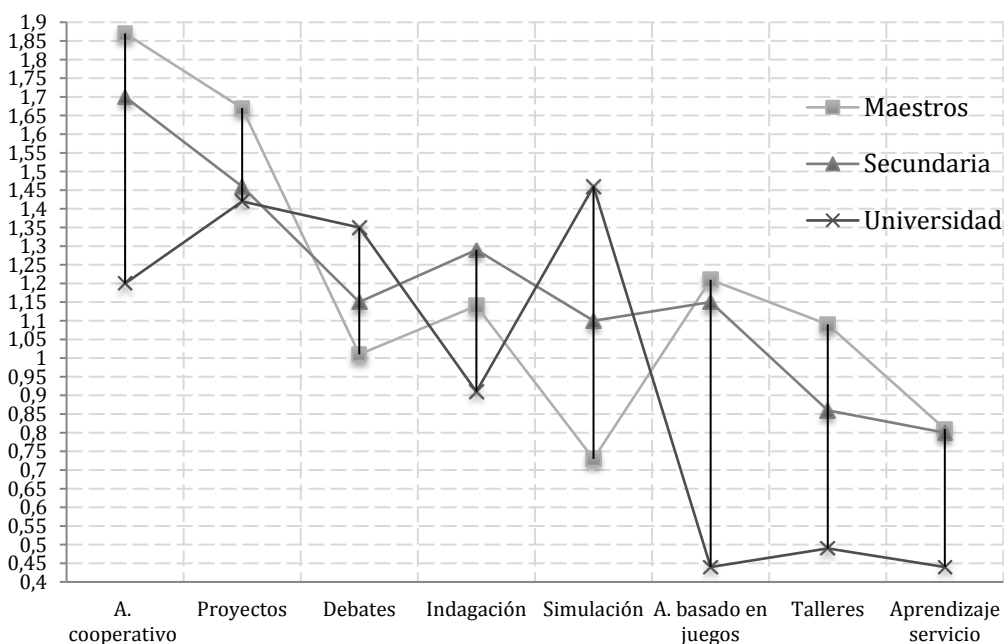
4	Universidad	1.35	.91	29.12	.00	Secundaria y maestros	.15
	Maestros	1.14	.97			Secundaria y universidad	.43
	Secundaria	1.29	.91			Maestros y universidad	.25
	Universidad	.91	.85			Secundaria y maestros	.16
5	Maestros	.73	.99	40.11	.00	Universidad y maestros	.75
	Secundaria	1.10	.75			Universidad y secundaria	.41
	Universidad	1.46	.96			Secundaria y maestros	.42
	Maestros	1.21	.99			Maestros y universidad	.88
6	Secundaria	1.15	.97	42.31	.00	Secundaria y universidad	.82
	Universidad	.44	.74			Maestros y secundaria	.06
	Maestros	1.09	.90			Maestros y universidad	.71
	Secundaria	.86	.94			Secundaria y universidad	.43
7	Universidad	.49	.79	32.97	.00	Maestros y secundaria	.25
	Maestros	.81	1.0			Maestros y universidad	.44
	Secundaria	.80	.98			Secundaria y universidad	.43
	Universidad	.44	.62			Maestros y secundaria	.01

*Nota.* 1. Aprendizaje cooperativo; 2. Proyectos; 3. Debates; 4. Indagación; 5. Simulación; 6. Aprendizaje basado en juegos; 7. Talleres; 8. Aprendizaje servicio;  $\bar{x}$ : promedio; SD: desviación estándar; F: estadístico Fisher ANOVA; Sig.: significación; d: tamaño del efecto

Al igual que en los casos anteriores, en la figura 3, se pueden observar gráficamente las diferencias que se han comentado en los párrafos anteriores.

**Figura 3**

*Diagrama lineal de puntuaciones promedio de métodos y estrategias de aprendizaje activo*



## **Discusión y conclusiones**

Los resultados han servido tanto para dar respuesta a la pregunta de investigación de la que se partía, como para alcanzar los objetivos que subyacen de esa pregunta.

A nivel descriptivo, se ha determinado que el aprendizaje dirigido es el modelo más utilizado, seguido por el aprendizaje activo y la activación cognitiva, los cuales disponen de un índice similar de utilización, aspecto que se asocia a la similitud pedagógica de ambos modelos (Le Donné et al., 2016; OCDE, 2016), lo que genera que, en diversas taxonomías, aparezcan agrupados en la misma categoría (Mohiuddin et al., 2020; Rodríguez-García & Arias-Gago, 2020).

Estos resultados, coincidentes con algunos estudios (Jiménez-Hernández et al., 2020; Pérez-López et al., 2021; Totlis et al., 2021), ponen de manifiesto que, a pesar de la apuesta de organismos nacionales por la renovación pedagógica y la adaptación de la docencia al contexto COVID-19, el modelo de aprendizaje dirigido todavía continúa siendo el más prevalente. Contrariamente, diversas investigaciones derivadas del COVID-19 han concluido que, el uso metodológico, se ha transformado significativamente como consecuencia del paso de un modelo de enseñanza presencial a otro virtual o semipresencial (Barlovits et al., 2021; Collado-Valero et al., 2021; Gangahagedara et al., 2021; Latorre-Coscolluela et al., 2021; Vizcaya-Moreno & Pérez-Cañaveras, 2020).

Otro hallazgo destacable es el avance de la utilización de métodos y estrategias de activación cognitiva, como el e-learning o la autorregulación en el ámbito universitario y, también, aunque en menor medida, en la enseñanza secundaria y primaria. Estos hallazgos son similares a los de algunas investigaciones (Fonseca-Paez & Mancheno-Saá, 2021; Prasetyo et al., 2021; Torres-Martín et al., 2021) efectuadas en el contexto del COVID-19 en las que, al igual que sucede en esta, métodos y estrategias que abogan por el trabajo autónomo y autorregulado del alumnado, a través de entornos virtuales de aprendizaje, han avanzado ostensiblemente. La menor autopercepción del profesorado de primaria y secundaria sobre el de universidad, con respecto a la utilización de los métodos citados, radica en el menor grado de desarrollo de las habilidades de autorregulación, autonomía y metacognición de su alumnado (Khan et al., 2021; Moreno-Guerrero et al., 2020; Viner et al., 2020).

Es llamativo que el método flipped classroom es el que los docentes perciben como el menos utilizado, aspecto que se opone a gran parte de las investigaciones implementadas en el contexto COVID-19 (Collado-Valero et al., 2021; Latorre-Coscolluela, 2021; Onecha-Pérez & Berbegal-Miravent, 2020; Vizcaya-Moreno & Pérez-Cañaveras, 2020), en las que se concluye que, este método, ha experimentado un gran avance desde la pandemia, debido a que sus postulados inductivos se adaptan perfectamente a la enseñanza virtual o semipresencial. Esta discrepancia en los resultados puede ser explicada tanto por el carácter reciente del método, como por las similitudes con métodos que se adecúan a la enseñanza virtual, tales como el blended learning o el e-learning (Pozo-Sánchez et al., 2021; Sánchez-Cruzado & Sánchez-Compañía, 2020).

En los métodos y estrategias vinculados al aprendizaje activo, se debe resaltar que el aprendizaje cooperativo, los proyectos, los debates y la indagación son los que el

profesorado percibe como los más utilizados. Estos hallazgos disponen de características comunes con algunas investigaciones recientes como, por ejemplo, la de Randazzo et al. (2021), en la que se concluye que los proyectos han experimentado un gran avance durante la pandemia, originando un aumento del compromiso del alumnado y un aumento de la implicación docente; la de Babinčáková y Bernard (2020), donde se establece que en Eslovaquia, durante el confinamiento, se produjo una proliferación en la utilización de un enfoque basado en la indagación desde entornos virtuales de aprendizaje, el cual generó satisfacción entre docentes y discentes; y la de Sugino (2021), en la que se reporta el aumento de la utilización del aprendizaje cooperativo, utilizado de forma sincrónica y concomitante con el método e-learning.

Esta concomitancia es clave para muchos autores, quienes establecen en sus investigaciones que, estos métodos y estrategias activas, deben utilizarse asociadas al método e-learning o flipped classroom para que sean eficaces (Collado-Valero et al., 2021; Valverde-Berrocso et al., 2021). De forma opuesta, otras investigaciones subrayan la necesidad de combinar modelos activos y tradicionales en modalidad semipresencial (blended learning) (Alfallaj et al., 2021; Pérez-López et al., 2021).

Por su parte, métodos y estrategias como el aprendizaje basado en juegos, los talleres y el aprendizaje servicio son los que los docentes perciben como los menos utilizados. Estos resultados contradicen a los de ciertas investigaciones como, por ejemplo, la de Valverde-Berrocso et al. (2021) o Vizcaya-Moreno & Pérez-Cañaveras (2020), en las que la utilización de algunos de los métodos y estrategias enunciados ha aumentado con la enseñanza virtual, con la finalidad, en muchos casos, de repasar los contenidos abordados y motivar al alumnado (Liesa-Orus et al., 2020, Milani et al., 2020)

A nivel comparativo, en el aprendizaje activo, se produjo un cambio de tendencia en los resultados, en el que los maestros manifestaron una autopercepción mayor sobre el resto de profesorado en métodos eminentemente activos como el aprendizaje cooperativo, los proyectos, el aprendizaje basado en juegos, los talleres y el aprendizaje servicio. Estos resultados siguen una línea similar a los de Rodríguez-García (2021), en los que estos métodos siempre son más utilizados por los maestros de educación infantil y primaria, como consecuencia de la mayor formación didáctico-pedagógica, las características de su alumnado y la menor profundidad de los contenidos de la etapa. A pesar de esto, Jiménez-Hernández et al. (2020) establecen que los métodos y estrategias activas han experimentado un gran avance en la última década en la Educación Superior, aspecto que ha sido potenciado a nivel de utilización, también, en la enseñanza secundaria durante esta pandemia (Randazzo et al., 2021; Vizcaya-Moreno & Pérez-Cañaveras, 2020).

En métodos de carácter dialógico, como los debates o la simulación, la autopercepción de los docentes universitarios es más alta, circunstancia que Castillo y Portilla (2020) asocian al mayor dominio de las habilidades comunicativas e interactivas de su alumnado. Además, en investigaciones recientes elaboradas en el contexto COVID-19, este tipo de propuestas metodológicas tienen una gran prevalencia y éxito educativo (Vílchez-Cáceda et al., 2021) aunque, en otras, se ha establecido que la prevalencia ha decaído con la pandemia, entre otras cosas, por la dificultad de

adaptar estas propuestas a un entorno virtual (Pérez-López et al., 2021; Totlis et al., 2021).

De una forma similar, el profesorado de secundaria hace una mayor utilización de la indagación, aspecto concordante con la investigación de Babinčáková & Bernard (2020), y cuyas diferencias con el profesorado de otros cuerpos son explicadas tanto por la mayor autonomía del alumnado con respecto al de primaria, como por la menor especialización y profundización de contenidos con respecto a la enseñanza universitaria (Cairns, 2019).

Los resultados señalados permiten concluir que a pesar del contexto COVID-19 ocasionado por la pandemia global, la entrada de la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior y el currículo competencial de la enseñanza no universitaria, el aprendizaje dirigido continúa siendo el modelo más utilizado. No obstante, la digitalización de la enseñanza ha hecho avanzar, ostensiblemente, a los métodos y estrategias de activación cognitiva, en los que se promueve el uso tecnológico, la autonomía y la autorregulación del alumnado. Los hallazgos de este trabajo también han posibilitado establecer un análisis exhaustivo y representativo de cómo es la autopercepción de los docentes españoles sobre la utilización de diferentes modelos, métodos y estrategias de enseñanza en el contexto del COVID-19. Esta información puede ser de gran utilidad para que las administraciones educativas establezcan políticas y programas educativos que permitan paliar las carencias de cada cuerpo docente en un contexto en el que la enseñanza transita inexorablemente hacia la digitalización, máxime, cuando la literatura que analiza comparativamente estas diferencias, entre cuerpos docentes, es prácticamente inexistente.

Estas implicaciones no hacen que la investigación esté exenta de limitaciones; la primera, se vincula con el hecho de que solamente se ha considerado una muestra general dividida en la variable cuerpo docente, sin considerar otras como la tipología de centro, las asignaturas que el profesorado imparte o el género. Esta limitación posibilita la apertura de una nueva línea de investigación en la que se mida la percepción del uso metodológico partiendo de las variables citadas. La siguiente limitación se asocia al posible matiz de deseabilidad social en las respuestas del cuestionario, teniendo en cuenta que la innovación pedagógica y el uso de modelos comprensivos con el alumnado se asocia a un mayor reconocimiento social. La resolución de esta limitación permite la apertura de una nueva línea de investigación enfocada en conocer la percepción del alumnado sobre la utilización metodológica de su profesorado y, de esta forma, triangular esta información con la autopercepción docente. La última limitación versa sobre la escasez de fuentes bibliográficas que comparen la utilización metodológica entre cuerpos docentes en el contexto del COVID-19. Esta circunstancia dota de un valor añadido a la presente investigación, ya que aporta novedad sobre una temática de gran calado y candente a causa de la transformación digital que el COVID-19 ha originado en los procesos de enseñanza.

### **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### **Contribuciones de los autores**

Conceptualización, A.R.G. y A.R.A.G.; metodología, A.R.G. y A.R.A.G.; software, A.R.G.; validación, A.R.G.; análisis formal, A.R.G.; investigación, A.R.G. y A.R.A.G.; recursos, A.R.G. y A.R.A.G.; análisis de datos, A.R.G.; redacción del borrador original A.R.G. y A.R.A.G.; redacción, revisión y edición, A.R.G. y A.R.A.G.; supervisión, A.R.G. Ambos autores han leído y estado de acuerdo con la versión final del manuscrito

### **Referencias**

- Alfallaj, H. A., Alkadhi, R. M., Alfuriji, S. N., Alfadley, A. A. y Aleksejūnienė, J. (2021). Dental Students and Faculty Perceptions of Teaching Methods: Traditional Classes, Online Virtual Classes, and Recorded Lectures. *The Open Dentistry Journal*, 15(1), 348–356. <https://doi.org/10.2174/1874210602115010348>
- Álvarez-Morán, S., Carleos, C.E., Corral, N.O. y Prieto, E. (2018). Metodología docente y rendimiento en PISA 2015: Análisis crítico. *Revista de Educación*, 379, 85-114. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-370>
- Arias-Gago, A. R. y Rodríguez-García, A. (2020). Validación de la escala OCDUMA para analizar las concepciones, opiniones y percepciones del profesorado hacia las metodologías activas. *Aula Abierta*, 49(4), 403-412. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.403-412>
- Babinčáková, M. y Bernard, P. (2020). Online experimentation during covid-19 secondary school closures: Teaching methods and student perceptions. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3295–3300. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00748>
- Baena-Morales, S., López-Morales, J. y García-Taibo, O. (2020). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19. *Retos*, 2041(39), 388–395. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80089>
- Barlovits, S., Jablonski, S., Lázaro, C., Ludwig, M. y Recio, T. (2021). Teaching from a distance—math lessons during covid-19 in Germany and Spain. *Education Sciences*, 11(8). <https://doi.org/10.3390/educsci11080406>
- Belyaeva, I. G., Samorodova, E. A., Voron, O. V. y Zakirova, E. S. (2019). Analysis of innovation methods <<effectiveness in teaching foreign languages for special purposes Used for the formation of future specialists>> Professional competencies. *Education sciences*, 9(171), 1-11. <https://doi.org/10.3390/educsci9030171>
- Cairns, D. (2019). Investigating the relationship between instructional practices and science achievement in an inquiry-based learning environment. *International Journal of Science Education*, 41(15), 2113-2135. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1660927>



- Calderón, A., Arias-Estero, J.L., Meroño, L. y Méndez-Giménez, A. (2018). Diseño y Validación del Cuestionario de Percepción del Profesorado de Educación Primaria sobre la Inclusión de las Competencias Básicas. *Estudios sobre Educación*, 34, 67–97. <https://doi.org/10.15581/004.34.67-97>
- Castillo, R. C. y Portilla, M. G. (2020). Teaching practices in generic competences and national test results in Colombia. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 161–182. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100161>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Colás, M. P., Buendía, L. y Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Davinci.
- Collado-Valero, J., Rodríguez-Infante, G., Romero-González, M., Gamboa-Tertero, S., Navarro-Soria, I. y Lavigne-Cerván, R. (2021). Flipped classroom: Active methodology for sustainable learning in higher education during social distancing due to COVID-19. *Sustainability (Switzerland)*, 13(10). <https://doi.org/10.3390/su13105336>
- Echazarra, A., Salinas, D., Méndez, I., Denis, V. y Rech, G. (2016). *How teachers teach and students learn: Successful strategies for school*. OECD Education Working Papers. OCDE Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en>
- Esmer, E., Güven, G., Aydin, O., Özden, B., Kadriye, E. y Senser, N. (2016). Perception of education faculty students on teaching methods and materials. *Educational Research and reviews*, 11(12), 1093–1109. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2783>
- Fonseca-Páez, P. M. y Mancheno-Saá, M. J. (2021). Elearning un efecto inesperado del covid 19. *Polo del Conocimiento*, 6(4), 970–994. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i4.2621>
- Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Miguelañez S. y Rodríguez-Conde M. J. (2018). Evaluación de los factores relacionados con la eficacia escolar en PISA. Un análisis multinivel. *Revista de Educación*, 379, 56–84. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369>
- Gangahagedara, R., Karunarathna, M., Athukorala, W., Subasinghe, S. y Ekanayake, P. (2021). Emergency teaching–learning methods (EtIm) during covid-19: Lessons learned from Sri Lanka. *Education Sciences*, 11(10). <https://doi.org/10.3390/educsci11100579>
- Gil, M., Cordero, J. M. y Cristóbal, V. (2018). Las estrategias docentes y los resultados en PISA 2015. *Revista de Educación*, 379, 32–55. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-368>
- Gil-Flores, J. (2017). Rasgos del profesorado asociados al uso de diferentes estrategias metodológicas en las clases de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(1), 175–192. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1970>

- Jiménez-Hernández, D., González, J. J. y Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Khan, M. A., Vivek, Nabi, M. K., Khojah, M. y Tahir, M. (2021). Students' Perception towards E-Learning during COVID-19 Pandemic in India: An Empirical Study. *Sustainability* 13(1). <https://doi.org/10.3390/su13010057>
- Latorre-Coscolluela, C., Suárez, C., Quiroga, S., Sobradie-Sierra, N., Lozano-Blasco, R. y Rodríguez-Martínez, A. (2021). Flipped Classroom model before and during COVID-19: using technology to develop 21st century skills. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(2), 189-204. <https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0137>
- Le Donné, N., Fraser, P. y Bousquet, G. (2016). Teaching strategies for instructional quality: insights from the TALIS-PISA link data. *OECD Education Working Papers*, 148(95). <http://dx.doi.org/10.1787/5jln1hlsr0lr-en>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Texto consolidado (BOE nº 340, 30/12/2020). <https://bit.ly/3pgRTiX>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Texto consolidado (BOE nº 89, 13/04/2007). <https://bit.ly/2w346Sc>
- Liesa-Orus, M., Latorre-Coscolluela, C., Cored-Bandrés, S. y Vázquez-Toledo, S. (2020). La orientación entre profesorado universitario para el desarrollo de experiencias de aprendizaje-servicio: un análisis desde las percepciones de los implicados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), 233-252. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.77519>
- Mahmood, S. (2020). Instructional Strategies for Online Teaching in COVID-19 Pandemic. *Human Behavior and Emerging Technologies*, (July), 1-5. <https://doi.org/10.1002/hbe2.218>
- MEFP (2021a, 8 de febrero). *Estadísticas de Educación*. MEFP. <http://bit.ly/3e5YqH9>
- MEFP (2021b, 8 de febrero). *Registro estatal de centros docentes no universitarios*. MEFP. <https://bit.ly/2WMMiFW>
- MEFP (2021c, 8 de febrero). *Registro de Universidades, Centros y Títulos*. MEFP. <https://bit.ly/3ocipc8>
- Milani, C., Scaglia, S. y Kiener, F. (2020). Diseño de juegos para el abordaje de lugares geométricos en la formación inicial de profesores de primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95 (34.2), 143-166. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77674>
- Milosevic-Zupancic, V. (2018). Taxonomy of teaching Methods and teaching forms for youth in non-formal education in the national young council of Slovenia. *Center*

- for educational policy studies Journal, 18(1), 117-137. <https://doi.org/10.26529/cepsj.491>
- Mohiuddin, K., Islam, M. A., Sharif, M., Nur, S., Talukder, M. S. y Alghobiri, M. A. (2020). Enumeration of Potential Teaching Methods in Higher Education: A Cross-Disciplinary Study. *Education Research International*, 2020. <https://doi.org/10.1155/2020/8870412>
- Moreno-Guerrero, A. J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, P. y Alonso-García, S. (2020). E-Learning in the Teaching of Mathematics: An Educational Experience in Adult High School. *Mathematics*, 8(5), 840. <https://doi.org/10.3390/math8050840>
- Nicolau, C., Matsiola, M. y Kalliris, G. (2019). Technology-enhanced learning and teaching methodologies through audiovisual media. *Education Sciences*, 9(3). <https://doi.org/10.3390/educsci9030196>
- OCDE (2016). *Teaching strategies for instructional quality. Insights from the TALIS-PISA Data*. OCDE publishing. <https://bit.ly/2yzHHg9>
- Onecha-Pérez, B. y Berbegal-Mirabent, J. (2020). La versatilidad del método de la clase invertida: Estudio de un caso de aplicación durante la crisis de la covid-19. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 49-66. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.14419>
- Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A. y Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Pérez-Pueyo, A. y Hortigüela, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos*, 37, 579-587. <https://bit.ly/2SpaE6u>
- Pozo-Sánchez, S., López-Belmonte, J., Fuentes-Cabrera, A. y López-Nuñez, J. A. (2021). Aplicación trietápica del Flipped learning en el área de las ciencias. *Campus virtuales*, 10(1), 35-47. <http://bit.ly/39VfEI4>
- Prasetyo, A. R., Nurtjahjanti, H. y Ardiani, L. N. (2021). Impact of Changes in Teaching Methods During the COVID-19 Pandemic: The Effect of Integrative E-Learning on Readiness for Change and Interest in Learning Among Indonesian University Students. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(2). <https://siap.undip.ac.id>
- Ramírez, E., Martín-Domínguez, J. y Madail, M. (2016). Análisis comparativo de las prácticas docentes con recursos TIC. Estudio de casos con profesores de Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Latinoamericana de tecnología educativa*, 15(1), 11-29. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.11>
- Randazzo, M., Priefer, R. y Khamis-Dakwar, R. (2021). Project-Based Learning and Traditional Online Teaching of Research Methods During COVID-19: An Investigation of Research Self-Efficacy and Student Satisfaction. *Frontiers in Education*, 6. <https://educ.2021.662850doi.org/10.3389/f>

- Rodríguez-García, A. (2021). *Metodologías activas: utilización del profesorado, eficacia e influencia en el rendimiento académico del alumnado* [Tesis Doctoral, Universidad de León]. Servicio de publicaciones de la Universidad de León. <https://bit.ly/3n5HqIj>
- Rodríguez-García, A. y Arias-Gago, A.R. (2020). Revisión de propuestas metodológicas: Una taxonomía de agrupación categórica. *Alteridad*, 15(2), 146-160. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.01>
- Sánchez-Cruzado, C. y Sánchez-Compañía, M. T. (2020). El modelo Flipped classroom, una forma de promover la autorregulación y la metacognición en el desarrollo de la educación estadística. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.2), 121-142. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77713>
- Sugino, C. (2021). Student perceptions of a synchronous online cooperative learning course in a japanese women's university during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(5). <https://doi.org/10.3390/educsci11050231>
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics (6ed)*. Pearson.
- Torres-Martín, C., Acal, C., Honrani, M. y Mignorance-Estrada, Á. C. (2021). Impact on the virtual learning environment due to covid-19. *Sustainability (Switzerland)*, 13(2), 1–16. <https://doi.org/10.3390/su13020582>
- Totlis, T., Tishukov, M., Piagkou, M., Kostares, M. y Natsis, K. (2021). Online educational methods vs. traditional teaching of anatomy during the COVID-19 pandemic. *Anatomy and Cell Biology*, 54(3), 332–339. <https://doi.org/10.5115/acb.21.006>
- Valverde-Berrocso, J., Fernández-Sánchez, M. R., Dominguez, F. I. R. y Sosa-Díaz, M. J. (2021). The educational integration of digital technologies preCovid-19: Lessons for teacher education. *PLoS ONE*, 16(8 August). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.025628>
- Vílchez-Cáceda, H. A., Cervantes-Ganoza, L. A., Rojas-Berastein, K. y Inocente-Camones, M. A. (2021). Role-play para la atención farmacéutica en la pandemia COVID-19 como método de enseñanza para los estudiantes de Farmacia y Bioquímica. *Ars Pharmaceutica (Internet)*, 62(3), 280–289. <https://doi.org/10.30827/ars>
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., ... Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(5), 397–404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Vizcaya-Moreno, M. F. y Pérez-Cañaveras, R. M. (2020). Social media used and teaching methods preferred by generation z students in the nursing clinical learning environment: A cross-sectional research study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 1–10. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218267>

## **Anexo**

Cuestionario UMEPE: <https://bit.ly/32w9pKb>

## ***Necesidades formativas en evaluación de materiales didácticos: percepciones de los maestros***

M.<sup>a</sup> Carmen SÁNCHEZ FUSTER

Datos de contacto:

M.<sup>a</sup> Carmen Sánchez Fuster  
[cfuster@um.es](mailto:cfuster@um.es)

Recibido: 14/10/2021  
Aceptado: 03/11/2021

### **RESUMEN**

En este trabajo se trata de detectar las necesidades formativas que el profesorado de Educación Primaria tiene en relación con la evaluación y el análisis de los materiales didácticos, en concreto con la elección del libro de texto. A través del análisis de un cuestionario estructurado, se ha realizado un estudio detallado de las percepciones de los maestros en función de la edad, el sexo y la experiencia docente. En la investigación han participado 124 maestros que imparten clase en el tercer tramo de Educación Primaria en la Región de Murcia. El instrumento se sometió a validación de expertos. En la *fase 1*, a través de la fiabilidad de jueces (contenidos y aspectos técnicos y metodológicos). En la *fase 2*, se abordó el estudio de la fiabilidad de cada una de las dimensiones y en la *fase 3* el estudio de la validez del constructo de las escalas. Los resultados de la prueba alfa Cronbach ( $\alpha = .867$ ) ponen en evidencia que el cuestionario gozaba de consistencia interna u homogeneidad moderada-alta. Los docentes participantes en el estudio afirman, de manera contundente, que necesitan que se pongan a su disposición herramientas sencillas que permitan realizar una evaluación integral de calidad didáctica del libro de texto. A su vez, consideran que la evaluación de la calidad de estos materiales es una tarea propia del profesorado.

**PALABRAS CLAVE:** materiales didácticos; libros de texto; necesidades formativas; evaluación; educación primaria.

## ***Teachers' perceptions in their training needs regarding the teaching materials evaluation***

### **ABSTRACT**

This article focuses on the detection of the Primary Education teachers' training needs regarding the evaluation and analysis of teaching materials. It specifically emphasizes the choice of textbook. A detailed study of the teachers' perceptions was carried out by means of a structured questionnaire based on age, sex, and teaching experience. One hundred and twenty-four teachers participated in the research. All of them teach in the third tier of Primary Education in the Region of Murcia, Spain. The instrument underwent several stages of experts' validation. In phase 1, they looked at content, technical, and methodological aspects of the judges' reliability. In phase 2, they approached the accuracy of each dimension and in phase 3 they studied the validity of the scale of the theoretical construct. The results of the Cronbach alpha test ( $\alpha = .867$ ) show that the questionnaire had internal consistency or moderate-high homogeneity. The teachers participating in the study strongly affirmed that they needed simple comprehensive evaluation tools to attain the didactic quality of the considered textbooks. Moreover, they addressed that the quality assessment of these materials should be carried out by the teaching staff.

**KEYWORDS:** teaching materials; textbooks; training needs; evaluation; primary education.

### ***Introducción***

La UNESCO (2015), en el documento oficial Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, destaca que la vía adecuada para alcanzar sus objetivos en materia de educación es que todos los niños tengan acceso a los materiales didácticos; en concreto, señala que las instituciones educativas deben contar con suficientes docentes y educadores de calidad que empleen enfoques pedagógicos colaborativos y activos con libros y otros materiales didácticos. Más aún, afirma que los alumnos necesitan los libros de texto como apoyo a sus experiencias de aprendizaje (UNESCO, 2016). La realidad actual de la escuela es que la presencia del libro texto impreso en las aulas sigue siendo hegemónica, pero nos preocupa conocer si los docentes tienen la formación, las herramientas y los conocimientos adecuados para poder seleccionar los materiales didácticos de forma adecuada, realizar un análisis profundo de los libros de texto y de los recursos didácticos que los complementan no se presenta como una tarea exenta de dificultad.

Con el fin de difundir y poner a disposición de los gobiernos, instituciones, profesionales del mundo de la educación y otros colectivos los resultados de sus estudios, la UNESCO publica anualmente tanto documentos técnicos como científicos y de divulgación. En esa línea de preocupación por la edición y evaluación de manuales escolares, la UNESCO editó en 1989 una guía de apoyo para la investigación del libro



de texto. Esta guía pretendía ser un instrumento útil para los expertos en educación, tanto para investigadores, autores de libros de texto, maestros o especialistas curriculares, que se encuentran involucrados en el análisis y comparación y el desarrollo de medios educativos en un contexto nacional o internacional, especialmente en países donde el desarrollo de libros de texto era incipiente. Una década después la institución ha reeditado la guía al hacer balance y considerar que ha sido una herramienta útil para los profesionales de la educación, investigadores y maestros el participar en el análisis y comparación de los recursos desarrollados en la enseñanza, tanto en el contexto nacional como internacional.

La evaluación de los libros de texto y otros materiales educativos es una línea de investigación que se ha consolidado en los últimos años en el ámbito internacional. Se han desarrollado principalmente estudios promovidos en el marco de organismos internacionales y difundidos a través de foros internacionales. Sin embargo, su presencia y desarrollo ha sido muy incipiente en el marco de las investigaciones académicas y en concreto en el ámbito nacional. La UNESCO ha organizado, entre el año 1951 y la actualidad, varios seminarios y encuentros de expertos internacionales especializados en los libros de texto y materiales de aprendizaje de Ciencias Sociales (geografía e historia) con el fin de realizar consultas bilaterales para mejorar los libros de texto de historia, organizando talleres con el fin de establecer un marco para la evaluación de los libros de texto de ciencias sociales y consultas internacionales para mejorar la presentación de ciertos contenidos históricos en los manuales y eliminar los estereotipos.

La UNESCO recomienda promover la investigación en el aula y que tanto los profesores como los alumnos evalúen sus propios libros de texto y que traten de buscar maneras adecuadas de representación que faciliten el aprendizaje acerca de los problemas del mundo, dejando atrás los estereotipos en los libros de historia.

La evaluación de los libros de texto y otros materiales educativos es una línea de investigación que se ha consolidado en los últimos años en el ámbito internacional. Se han desarrollado principalmente estudios promovidos en el marco de organismos internacionales y difundidos a través de foros internacionales. Sin embargo, su presencia y desarrollo ha sido muy incipiente en el marco de las investigaciones académicas y en concreto en el ámbito nacional.

La realidad actual de la escuela es que la presencia del libro texto impreso en las aulas sigue siendo hegemónica, pero su formato y utilización se han hecho más complejos. Por tanto, no se trata de obviar esta realidad sino de llevar a cabo un análisis profundo de los libros de texto y de los recursos didácticos que los complementan en el espacio de su utilización con el auge de las nuevas tecnologías, el trabajo de las competencias básicas, el tratamiento de la diversidad, la naturaleza de sus contenidos, etc. Teniendo en cuenta estas premisas iniciales, se hace necesaria la evaluación de los libros de texto y de los recursos con los que se complementan desde un enfoque holístico y que sea el docente el encargado de realizar la evaluación y selección de los materiales didácticos. Se detecta que en los foros internacionales existe una preocupación por el diseño del material escolar y también por su evaluación (Sánchez-Fuster et al., 2018). Sin embargo, la reflexión sobre los materiales escolares no constituye en España actualmente un tema de discusión pública, no existen programas

dirigidos a la evaluación de los libros de texto ni a conocer el uso que de ellos se hace en los centros escolares. Sánchez-Ibáñez et al. (2021) consideran que es de vital importancia conocer las percepciones de profesores de educación primaria y secundaria sobre sus necesidades formativas en ciencias sociales. Los conocimientos que los maestros posean están en relación con el dominio exitoso de su docencia (Berliner, 2001).

Prats (2012) plantea una serie de factores que deben ser tenidos en cuenta para una correcta elección del material didáctico para la asignatura de Historia en función de la práctica docente. También realiza el autor una precisa revisión de los principales criterios de valoración de los libros de texto. Los expertos en didáctica de las ciencias sociales alertan sobre la falta de publicaciones en el campo de la evaluación del material curricular, tema ante todo preocupante ante el peso que los materiales curriculares tienen en cualquier proceso de innovación y cambio. En concreto Parcerisa (2006) señala que faltan modelos de evaluación. Díaz, ya en el año 2007, avisaba de la necesidad de realizar una reflexión profunda sobre los materiales curriculares presentes en el aula y que ésta contemplara el auge de las nuevas tecnologías, la aparición de nuevos contenidos en el currículo y la situación actual caracterizada por la diversidad de necesidades e intereses de los alumnos.

Prats (2012) resalta que es primordial conocer en profundidad los libros de texto, tanto su funcionalidad y contenido, como los criterios de selección que sigue el profesorado. Destaca que buscar la calidad en los libros de texto es un requisito primordial para la correcta configuración de la acción didáctica de los docentes. Para ello, sin duda, se hace necesario disponer de herramientas que posibiliten que el profesor pueda valorar esos parámetros.

Prats (2003) propone también una línea de investigación basada en la experimentación y evaluación de materiales didácticos, en concreto la elaboración y evaluación de prototipos o diseños didácticos de diversa amplitud que sirvan de test y análisis de los materiales didácticos desde diversas perspectivas ligadas a los contenidos, a la iconografía, a los métodos y a las técnicas que conlleva su utilización; sin olvidar, por supuesto, el papel de las nuevas tecnologías de la comunicación en los procesos didácticos.

Son escasas las tesis sobre la evaluación de los libros de texto en la última década, sin embargo, en los últimos años se han presentado varias tesis en el marco de la Universidad de Huelva, en concreto las tesis defendidas por López Cruz en el año 2014 y Morón en 2016. La primera se centra en el análisis del tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales de enseñanza secundaria y la segunda en el análisis del paisaje para la misma etapa.

En cuanto a la formación del profesorado para Bolívar (2005), el reto que se plantea hoy en día es el de poder formar profesores que sean competentes a la hora de integrar sus contenidos, conocimientos pedagógicos y tecnológicos con el fin de mejorar los aprendizajes de sus alumnos, para ellos es de vital importancia que los profesores dispongan de los conocimientos y herramientas necesarias para realizar una selección adecuada de los materiales curriculares.

Desde hace ya mucho tiempo la selección y utilización de los libros de texto ha generado algunos debates y polémicas; son numerosos los artículos que tratan de

identificar cuáles son los factores que tienen mayor peso y determinan la elección de los libros de texto escolares. Trabajos como los de Parcerisa (1996), Prats (1997, 2012), Alcira y Conforti (2011) centran su investigación en este punto. Sin embargo, esta no es una tarea fácil, Gimeno (1988) constata la dificultad de analizar el material, porque dependerá de la función que dicho material ejerza en el aula y ofrece algunas pautas básicas para el análisis de materiales curriculares, estructurados en torno a los contenidos y a la estructuración pedagógica.

Pagès (2009) destaca que es de vital importancia que el profesorado disponga de criterios claros que le guíen en la selección de los libros de texto (Prats, 2012; Valls, 2008). Sin embargo, son pocos los trabajos que ofrecen instrumentos que permitan evaluar los manuales de una forma cualitativa y cuantitativa y de manera global. Mención especial merecen las propuestas de Rodríguez (1983), Rosales (1983), Cabero (1994), Prendes (2001, 2004), Valls (2008), pero todos ellos son trabajos de carácter general, que no se centran en las ciencias sociales ni en la etapa de Primaria. En concreto Martínez (1992) publicó en la revista *Cuadernos de Pedagogía* un cuestionario para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del currículo. Valls (2008) presenta una propuesta centrada en el análisis de libros de texto de historia. Para este autor, el valor de esta herramienta radica en que contempla aspectos muy variados (historiográficos, didácticos, epistemológicos) desde un punto de vista integrador.

Se puede concluir afirmando que no está muy desarrollada la línea de investigación centrada en los factores que influyen en la elección por parte de los profesores de unos u otros libros de texto, así como acerca del uso que hacen los profesores del libro en el día a día en el aula, en coordinación o no con otro tipo de recursos y especialmente con los vinculados a las nuevas tecnologías. Faltan estudios de tipo cuantitativo. La formación continua de los docentes es uno de los temas más candentes asociados a la demanda de actualización de conocimientos (Barnes et al., 2017; Cochran & Zeichner, 2005; Miralles et al., 2019; Sánchez-Ibáñez et al., 2021).

La presente investigación se enmarca en el contexto educativo de la Región de Murcia, en concreto en las asignaturas de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) del último tramo de la etapa de Educación Primaria. Con este trabajo se trata de detectar las necesidades formativas que el profesorado de Educación Primaria tiene en relación con la evaluación y el análisis de los materiales didácticos, en concreto con la elección del libro de texto tratando de responder a las siguientes cuestiones: ¿Cuenta el profesorado con herramientas precisas para abordar la evaluación de los manuales? ¿Creen los docentes que es una tarea de su responsabilidad? ¿Necesitarían tener una formación específica? Con el fin de dar respuesta a estas preguntas se han analizado las percepciones de los docentes sobre la evaluación que hacen de los libros de texto y acerca de las necesidades de formación que estiman que tienen en este ámbito según su género, edad y experiencia docente, bilingüismo del centro y su situación geográfica, todas ellas variables predictoras que se han considerado de alto interés (Tabla1). Se parte de la hipótesis de trabajo de que no existen diferencias entre las percepciones de los docentes sobre la evaluación que hacen de los libros de texto y acerca de las necesidades de formación que estiman que tienen en este ámbito según su género, edad y experiencia docente.

## **Metodología**

### **Enfoque y diseño**

La metodología es un instrumento dirigido a validar y hacer más eficiente la investigación científica (Maldonado, 2015). De ahí la importancia que se le debe prestar a escoger la que mejor se adapte a las características y objetivos de la investigación (Latorre et al., 2003).

La presente investigación ha adoptado un enfoque metodológico cuantitativo no experimental o ex post-facto con un carácter descriptivo-comparativo (Mateo, 2014). El metodológico cuantitativo de la investigación asume el diseño de una investigación básica, pero con una gran proyección aplicada, en cuanto que sus conclusiones nos permitirán ofrecer una visión global del contexto de la Región de Murcia en relación en torno a la problemática de estudio. Los resultados nos permitirán realizar un diagnóstico de la realidad objeto de estudio que podrá aportar información sobre sus fortalezas y debilidades en las que fundamentar futuras tomas de decisiones de mejora en el contexto de presente investigación y a definir los objetivos de nuevas investigaciones en esta línea.

Los estudios tipo encuesta no solo analizan la frecuencia de aparición de un fenómeno (niveles de una variable) tratando de identificar patrones de respuesta de una muestra (Matas, 2011), también nos permiten determinar las relaciones existentes entre las distintas variables de estudio (Martín, 2011; Serrano, 2008). Dentro de los estudios tipo encuesta, el cuestionario es la técnica más generalizada si se tiene el objetivo de conocer las percepciones y actitudes manifiestas por los protagonistas de los procesos sociales y educativos, y como ya se ha comentado este ha sido el instrumento utilizado en este trabajo (Casas et al., 2006). Los objetivos metodológicos de los estudios observacionales son los mismos que los de encuesta, pero su adecuación viene determinada por la naturaleza de la información que no sería posible conseguir de otra forma (Angrosino, 2012; Martín, 2011). En nuestro caso, esta información está contenida en los libros de texto que se han registrado mediante un protocolo de observación sistemática.

Por último, cabe destacar que el instrumento de recogida de información (Tabla 1) de esta investigación se han diseñado ad hoc para dar respuesta a sus objetivos e hipótesis, el proceso de validación del cuestionario ha supuesto la adopción de un diseño analítico, ha sido validado adoptando una perspectiva cuantitativa basada en la Teoría Clásica de los Test (Mateo & Martínez, 2008). El instrumento se sometió a validación de expertos, en la fase 1, a través de la fiabilidad de jueces (contenidos y aspectos técnicos y metodológicos). En la fase 2, se abordó el estudio de la fiabilidad de cada una de las dimensiones y en la fase 3 el estudio de la validez del constructo de las escalas. Analizando los resultados de la fiabilidad entre jueces, la consistencia interna y la validez de constructo. Los resultados de la prueba alfa Cronbach ( $\alpha = .867$ ) ponen en evidencia que el cuestionario gozaba de consistencia interna u homogeneidad moderada-alta. Se han realizado análisis correlacionales junto con otros de carácter

descriptivo para la garantizar la máxima fiabilidad y validez posible de los cuestionarios aplicados a los docentes de los colegios seleccionados.

En la Tabla 1 aparecen detalladas las variable predictivas y de criterio de los estudios de encuesta.

**Tabla 1.**

*Variables predictivas y criterio en los diseños de los estudios de encuesta*

<b>Cuestionario</b>	<b>Variables predictoras</b>	<b>Variables criterio</b>
CUELX-M	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Género</li> <li>■ Edad</li> <li>■ Experiencia docente</li> <li>■ Estudios realizados</li> <li>■ Titularidad del centro</li> <li>■ Participación del centro en programa bilingüe</li> <li>■ Localización del centro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ El libro de texto y otros recursos didácticos</li> <li>■ El libro de texto</li> <li>■ La elección de los libros de texto en el centro escolar</li> <li>■ La evaluación de los libros de texto por el docente</li> </ul>

## Contexto y participantes

Los maestros del último ciclo de Educación Primaria que impartían Ciencias Sociales (Geografía e Historia) en el año 2015 en centros públicos y de enseñanza concertada en la Región de Murcia. La muestra de maestros del último tramo de Educación Primaria de la Región de Murcia ha sido seleccionada según un procedimiento de muestreo bietápico caracterizado porque se realiza en dos etapas (Cubo, 2011). En nuestro caso, esta técnica de muestreo se ha utilizado combinando las estrategias de selección probabilísticas y no probabilísticas.

Teniendo en cuenta las cinco comarcas de la Región de Murcia que se han definido como estratos, de los 480 centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) censados en la Región de Murcia, se han seleccionado al azar los 55 centros participantes quedando representados 22 municipios (44 %) y la totalidad de las comarcas. A continuación, se invitó a los docentes de dichos centros a participar de manera voluntaria, por lo que la muestra productora de datos la constituyen 124 maestros.

El 46.77 % de los docentes participantes imparten Ciencias Sociales en 5.º curso de Educación Primaria, un 38.71 % en 6.º curso y un 10.48 % lo hace en ambos cursos.

El 69 % de los participantes trabaja en centros de titularidad pública y el 31 % restante en centros concertados. En cuanto a la confesionalidad del centro, tan solo el 22.58 % de los docentes manifiesta impartir docencia en centros religiosos. El 51.61 % de los profesores trabaja en un CEIP adscrito al programa de bilingüismo y solamente uno de los maestros encuestados trabaja en un colegio rural agrupado.

Los profesores tienen una edad media de 44.7 años (DT= 11.2), estando comprendidas sus edades entre los 24 y 64 años. En cuanto a la experiencia docente, la media es de 18.8 años (DT= 12.1), siendo la mínima de un año y la máxima de 42 años.

En cuanto al género de los maestros participantes, el 54.03 % son mujeres y el resto hombres.

## Resultados

Entre los motivos que justifican el peso que el libro de texto tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según la opinión de los encuestados, se encuentran “la falta de tiempo” del maestro para preparar otros recursos ( $M=2.53$ ,  $DT=.86$ ) y el hecho de que el libro de texto es un material didáctico muy completo y a la vez “contenedor de otros recursos didácticos” ( $M=2.45$ ,  $DT=.71$ ). Piensan también que los docentes no disponen de tiempo suficiente para desarrollar materiales y en cambio las editoriales cuentan con equipos especializados ( $M=2.53$ ,  $DT=.87$ ) y que el libro de texto sirve de “ayuda al profesor” para desarrollar su labor docente ( $M=3.08$ ,  $DT=.69$ ). Los maestros están de acuerdo en que el uso de los libros de texto como único recurso conlleva la pérdida de autonomía y “desprofesionalización del docente” ( $M=2.82$ ,  $DT=.99$ ). La Tabla 2 refleja estos resultados.

Los maestros no se muestran tan de acuerdo con que “las propuestas/ofertas de las editoriales tienen más peso del que sería deseable” ( $\bar{x}=2.04$ ;  $Sd=.089$ ) y con que “en muchas ocasiones se elige un libro de texto sobre la base de recomendaciones de otros docentes, sugerencias de directivos o propuestas de editoriales que resultan más interesantes que otras” ( $\bar{x}=2.59$ ;  $Sd=.082$ ).

**Tabla 2**

*Estadísticos de valoración que hacen los profesores a las causas de la presencia del libro de texto*

	Min	Max	Media	DT	C1	C2	C3	n
Falta de tiempo	1	4	2.53	0.86	2	3	3	121
Libro contiene otros recurso	1	4	2.45	0.71	2	3	3	121
Hecho por profesionales	1	4	2.53	0.87	2	2	3	117
Ayuda al profesor	1	4	3.08	0.69	3	3	3	120
Desprofesionalización	1	4	2.82	0.99	3	3	4	116

Fuente: elaboración propia.

El objetivo principal de esta investigación ha sido analizar las percepciones de los docentes sobre la evaluación que hacen de los libros de texto y acerca de las necesidades de formación que estiman que tienen en este ámbito según su género, edad. ¿Cuenta el docente con herramientas suficientes para evaluar los libros?, ¿Necesita herramientas sencillas para evaluar los manuales?, ¿Necesita formación en la evaluación de la calidad de los materiales didácticos o, por el contrario, piensa que no se trata de una tarea propia de los docentes?

Los docentes se han mostrado bastante de acuerdo en relación con la afirmación “necesitan que se pongan a su disposición herramientas sencillas, que les permitan realizar una evaluación integral de la calidad didáctica del libro de texto” ( $M= 3.08$ ,  $DT= .81$ ). Muestran menor grado de acuerdo con la variable “cuenta con herramientas suficientes para evaluar los manuales” ( $M= 2.66$ ,  $DT= .86$ ) y con que el maestro “necesita formación complementaria para la evaluación de la calidad didáctica de los libros de texto” ( $M= 2.32$ ,  $DT= .89$ ). Se manifiestan *muy en desacuerdo* con que “el maestro no debe evaluar el libro de texto” ( $M= 1.86$ ,  $DT= .92$ ). La Tabla 3 completa estos resultados y la Figura 1 presenta las valoraciones de los maestros sobre la evaluación que estos hacen de los libros de texto.

**Tabla 3**

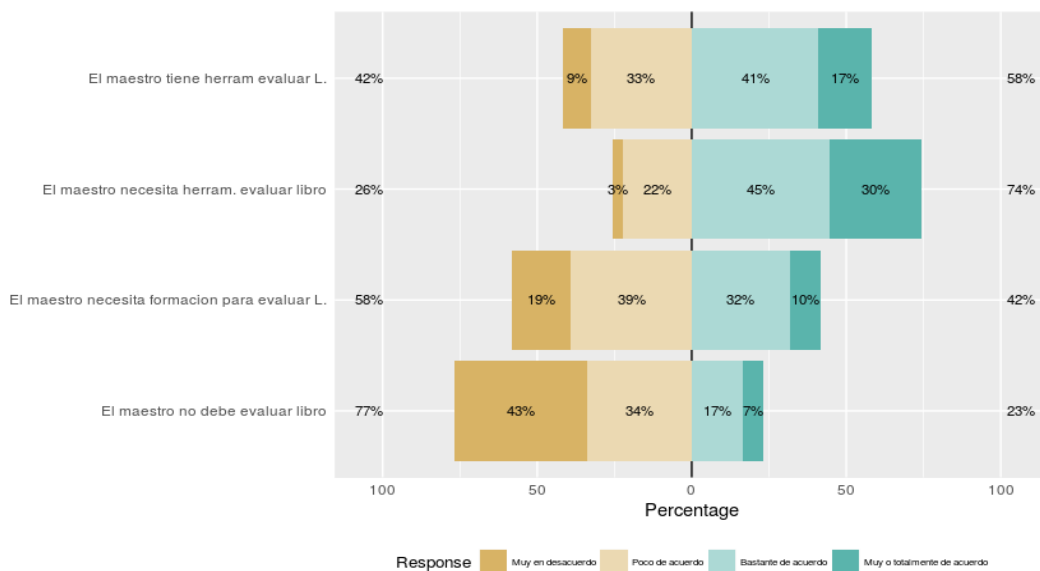
*Descriptivos de las variables sobre la evaluación de los libros de texto por el docente*

	Min	Max	Media	DT	C1	C2	C3	n
Tiene herramientas evaluación	1	4	2.66	0.86	2	3	3	122
Necesita herramientas evaluación	1	4	3.08	0.81	2	3	4	121
Necesita formación para evaluar	1	4	2.32	0.89	2	2	3	120
No debe evaluar libros	1	4	1.86	0.92	1	2	2	121

Fuente: elaboración propia.

**Figura 1**

*Valoración que hacen los maestros de la evaluación que estos hacen de los libros de texto (%).*



Fuente: elaboración propia.

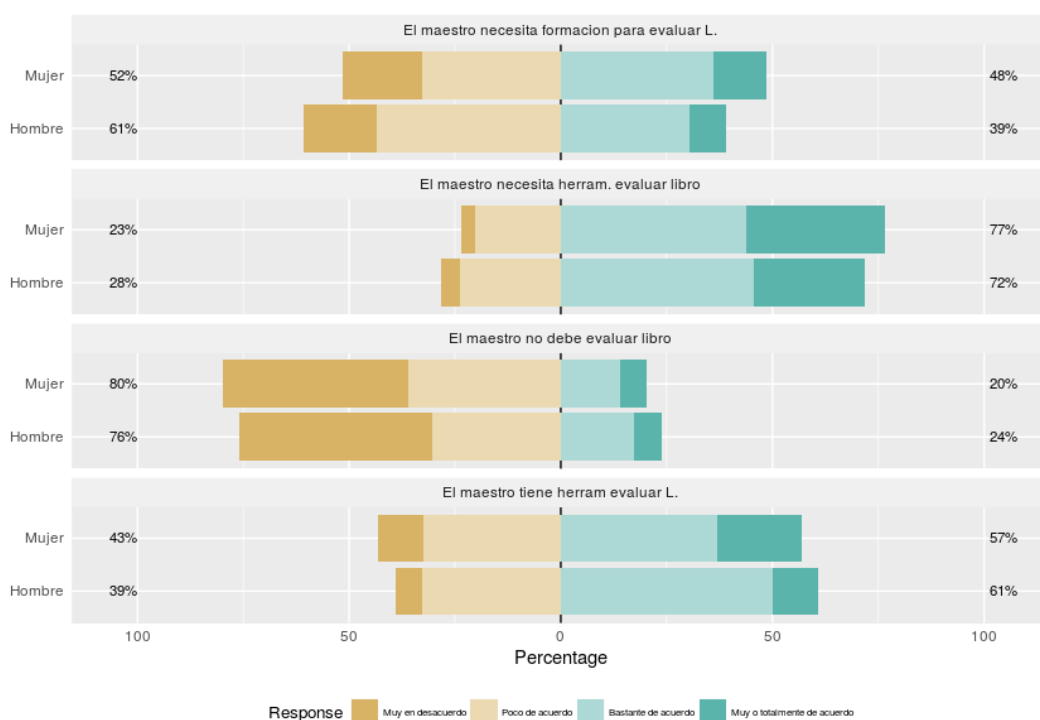


La opinión de los docentes no varía en función de su género (Figura 2). El 61 % de los maestros está entre *muy en desacuerdo* y *poco de acuerdo* con la variable “el maestro necesita formación para evaluar el libro”, compartiendo esta opinión sólo el 52 % de las maestras.

La edad introduce matices en la opinión de los encuestados en relación con la afirmación “el maestro tiene herramientas para evaluar”, ya que, si el 70 % de los profesores del grupo de mayor edad está entre bastante y totalmente de acuerdo con este ítem, entre el grupo de los más jóvenes, únicamente el 48 % del grupo de los más jóvenes está de acuerdo (Figura 3). Los maestros muestran un mayor grado de acuerdo en sus opiniones sobre el resto de las afirmaciones consideradas, en concreto, “el maestro necesita formación” y “el maestro necesita herramientas”.

**Figura 2**

*Valoración que hacen los maestros de la evaluación que estos hacen de los libros de texto según su género (%).*

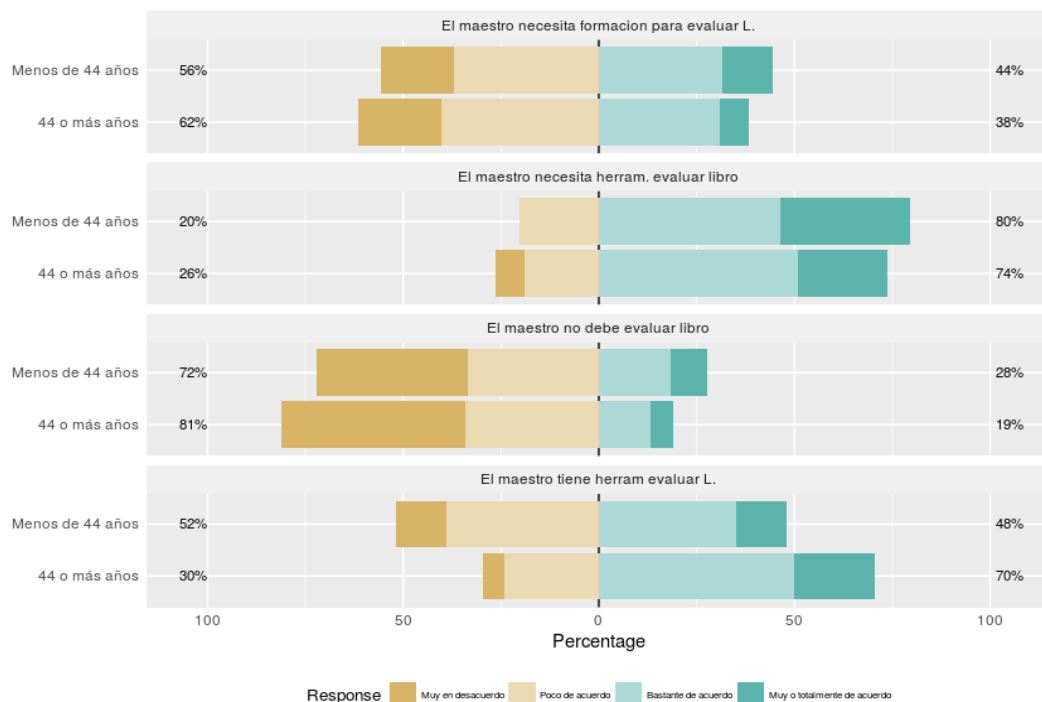


Fuente: elaboración propia.

En la Figura 3 aparecen detalladas las valoraciones que hacen los maestros de la evaluación de los libros de texto de acuerdo a la edad de los docentes.

**Figura 3.**

*Valoración que hacen los maestros de la evaluación que estos hacen de los libros de texto según su edad (%).*



Fuente: elaboración propia.

El 67 % de los profesores con mayor experiencia docente está de acuerdo con la afirmación “el maestro tiene herramientas para evaluar”, frente al 50 % de los docentes con menos experiencia.

Más contraste se percibe entre las opiniones de los encuestados dependiendo de la titularidad del centro en el que trabajan. Así, el 58 % de los profesores de centros concertados está de acuerdo con el ítem “el maestro necesita formación para evaluar”, frente al 35 % de los profesores de centros públicos. Por otro lado, el 87 % de los maestros de centros concertados están bastante o totalmente de acuerdo con que “el maestro necesita herramientas para evaluar”, mientras que esta opinión sólo es compartida por el 70 % de los docentes de los colegios públicos.

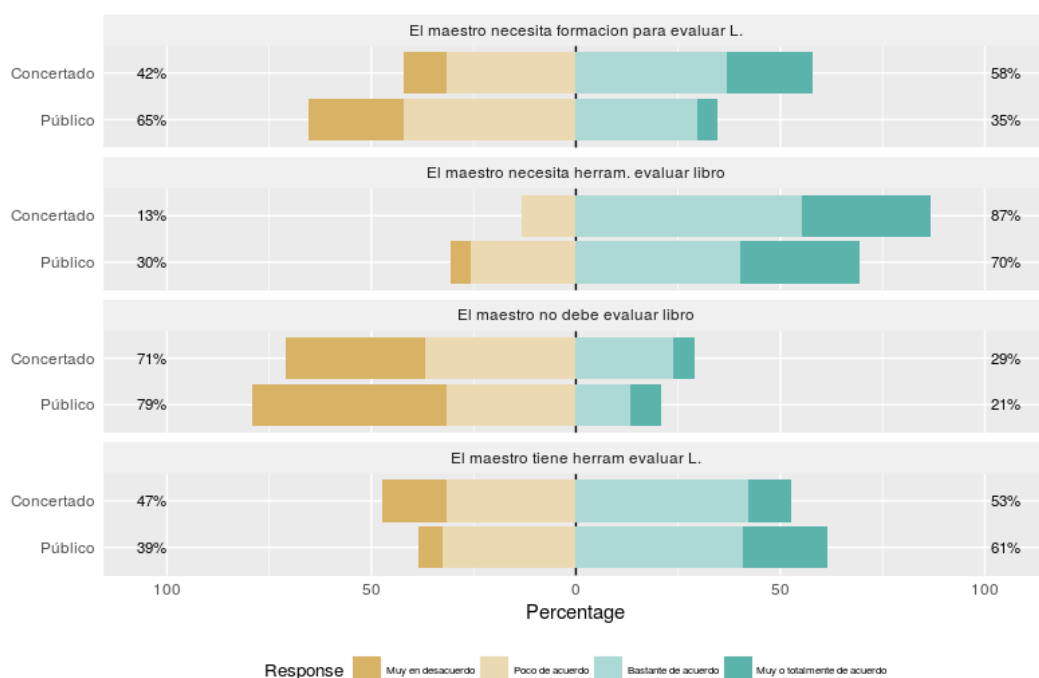
No se advierten diferencias en función del bilingüismo del centro. El 78 % de los profesores de centros bilingües y el 70 % de los no bilingües, está de acuerdo con que el maestro necesita herramientas para evaluar. En el resto de variables consideradas las opiniones entre los dos grupos de profesores encuestados muestran aún un mayor grado de coincidencia.

Las percepciones de los maestros varían más si atendemos a la ubicación geográfica de sus centros en las distintas comarcas. Los de la comarca del Guadalentín están entre muy en desacuerdo y poco de acuerdo con que “el maestro necesita formación para evaluar”. Por el contrario, son los maestros de la comarca de la Vega del Segura los que se muestran más de acuerdo con esta afirmación (53 %).

La totalidad de los maestros de la comarca del Altiplano está de acuerdo con que “el maestro necesita herramientas para evaluar”, frente a los docentes del Noroeste-Mula (62 %). Por otro lado, el 57 % de maestros de esta comarca (Noroeste-Mula) está entre bastante y totalmente de acuerdo con la afirmación “el maestro no debe evaluar el libro”, mientras que los de las otras comarcas muestran un porcentaje de acuerdo inferior al 30 %, en concreto, solo el 14 % de los docentes del Altiplano se muestra de acuerdo con el citado ítem.

#### Figura 4

*Valoración que hacen los maestros de la evaluación que estos hacen de los libros de texto según la titularidad del centro donde trabaja (%).*



Fuente: elaboración propia.

Todos los docentes de la comarca del Altiplano están entre bastante y totalmente de acuerdo con que “el maestro dispone de herramientas para evaluar”, opinión que sólo comparte el 40 % de los maestros de los colegios ubicados en la comarca del Guadalentín.

Las diferencias observadas entre los distintos niveles o grupo de las variables predictoras en la evaluación del libro de texto por parte de los docentes llevan al planteamiento de esta hipótesis para la que se ha creado la variable agregada “evaluación/libro” resultante que es la puntuación media de la suma de los valores de las variables de la dimensión del CUELX-M relativas a la evaluación del libro de texto por los docentes encuestados:

No existen diferencias entre las percepciones de los docentes sobre la evaluación que hacen de los libros de texto y acerca de las necesidades de formación que estiman que tienen en este ámbito según su género, edad y experiencia docente y la titularidad, adscripción al programa bilingüe y ubicación geográfica del centro donde trabaja.

Las pruebas U de Mann-Whitney revelan que no hay diferencias entre los rangos promedios de los grupos de las variables predictoras género ( $U=1426$ ,  $p>.05$ ), edad ( $U=1393$ ,  $p>.05$ ), experiencia docente ( $U=1394$ ,  $p>.05$ ) y bilingüismo del centro ( $U=1814$ ,  $p>.05$ ).

Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis revela que sí existen diferencias significativas entre los rangos promedios de los distintos grupos de profesores que trabajan en las cinco comarcas de la Región de Murcia en la variable agregada ( $H=10.07$ ,  $p<.05$ ).

Los resultados de las pruebas U de Mann-Whitney a posteriori entre los diferentes pares posibles de los niveles de la variable predictiva comarca revelan que realmente no hay diferencias significativas entre los rangos promedios de ningún par de grupos de docentes que trabaja en centros ubicados en las distintas comarcas, en la variable agregada, a pesar de haber ajustado el valor-p mediante la corrección BH (Benjamini, & Hochberg, (1995) para tratar de reducir la probabilidad global de error Tipo I originando interpretaciones erróneas de las conclusiones obtenidas. En consecuencia, se acepta la hipótesis nula. La investigación en ciencias sociales exige ser cautelosos considerando las evidencias detectadas; no hay que olvidar que cuando se aumenta el número de pruebas estadísticas realizadas, la probabilidad de encontrar significaciones bajas o “falsas significaciones” aumenta.

## **Conclusiones**

Las conclusiones obtenidas en relación con las necesidades formativas de los maestros y maestras en el campo de la evaluación de materiales curriculares, en concreto: ¿cuenta el maestro con materiales suficientes para evaluar los libros de texto?, ¿necesita que se pongan a su disposición herramientas sencillas que le permitan hacer una evaluación integral del libro de texto?, o por el contrario ¿necesita formación específica en evaluación de materiales didácticos?, ¿considera que no es una tarea propia de sus funciones?

- La mayoría del profesorado participante en el estudio afirma de manera contundente, que necesita que se pongan a su disposición herramientas sencillas que le permitan realizar una evaluación integral, de la calidad didáctica del libro de texto.
- Gran parte de los docentes encuestados sostiene que la evaluación de la calidad didáctica de los libros de texto es una tarea propia del profesorado.

- La mitad del profesorado considera que no cuenta con herramientas suficientes para evaluar libros de texto.
- Menos de la mitad de los encuestados se muestra de acuerdo con la necesidad de que el maestro precisaría de una formación específica para evaluar los libros de texto.

Se aprecian diferencias en cuanto a las opiniones vertidas por los encuestados en función de algunas de las características consideradas. En concreto, son las maestras, los docentes de mayor edad (>44años), los pertenecientes a centros concertados y a centros bilingües, y los maestros de la comarca del Valle del Segura los que muestran un mayor grado de acuerdo al considerar que el profesorado necesita herramientas y formación específica para evaluar los libros de texto.

Una aproximación a la variable considerada en función de la ubicación geográfica del centro muestra una mayor dispersión en cuanto a las opiniones de los docentes, en concreto:

- La totalidad del profesorado del Valle del Guadalentín considera que el maestro no necesita herramientas para evaluar los manuales escolares.
- La totalidad de los docentes del Altiplano sostiene que el maestro tiene a su disposición herramientas de evaluación de material docente.

Se puede concluir, que en función de la localización del centro se observan diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los docentes encuestados. En cambio, no se registran diferencias significativas para el resto de las variables consideradas (sociodemográficas, titularidad y bilingüismo).

## Referencias

- Alcira, N., y Conforti, N. (2011). Criterios para evaluar y seleccionar textos escolares. El bibliotecario escolar como asesor docente. *Actas de las 2ª Jornadas de Intercambios y Reflexiones acerca de la investigación en Bibliotecología*, 1-11. Universidad de la Plata. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/17633/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/17633/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Angrosino, M. V. (2012). Observation-based research. En Arthur, J., Waring, M., Coe, R., & Hedges, L.V. (eds.), *Research Methods and Methodologies in Education* (pp. 165-169). SAGE.
- Barnes, N., Fives, H., y Dacey, C. (2017). U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education*, 65, 107-116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.017>
- Benjamini, Y., y Hochberg, Y. (1995). Controlling de false discovery rate: A practical and powerful approach to multiple testing. *Journal of the Royal Statistical Society*, 57(1), 289-300.
- Berliner, D. C. (2001) Aprender y aprender de profesores expertos. *International Journal of Education Research* 35(5), 473-482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Bolívar, A. (2005). Nocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas.

- Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 9(2). <https://cutt.ly/wf0xU7h>
- Cabero, J. (1994). Evaluación en medios audiovisuales y materiales de enseñanza. En L. M. Villar Angulo (Coord.), *Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas*, 117-137.
- Casas, J., García, J., y González, F. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Odiseo, Revista electrónica de Pedagogía*. Recuperado de [http://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas\\_garcia\\_gonzalez-guia.htm](http://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas_garcia_gonzalez-guia.htm)
- Antonia Cochran, M., y Zeichner KM (2005) *Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education*.
- Cubo, S. (2011). Muestreo. En Cubo, S., Martín Marín, B. y Ramos, J.L. (coords.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 109-135). Pirámide.
- Díaz, F. (2007). Presente y futuro de los materiales curriculares. En *Avances de Supervisión Educativa; Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*. Materiales curriculares, 6, Materiales, Recuperado de [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=467&Itemid=465](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=467&Itemid=465)
- Gimeno, J (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, 194, 10-15.
- Latorre, A., Del rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.
- López Cruz, C. (2014). *La Educación patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de Texto de Ciencias Sociales en la Enseñanza Secundaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva. Recuperada de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7733>
- Maldonado, J. A. (2015). *La metodología de investigación (fundamentos)*. Recuperado de [https://issuu.com/joseangelmaldonado8/docs/la\\_metodologia\\_de\\_la\\_investigacion](https://issuu.com/joseangelmaldonado8/docs/la_metodologia_de_la_investigacion)
- Martín, B. (2011). Investigación descriptiva. En Cubo, S., Martín Marín, B. & Ramos, J.L. (coords.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 373-385). Pirámide.
- Martínez, J. (1992). Como analizar los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.
- Matas, A. (2011). *Introducción a la investigación en ciencias de la educación*. Bubok Publishing.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. La Muralla.
- Mateo, J. (2014). La investigación ex post-facto. En Bisquerra, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). La Muralla.
- Miralles, P., Gómez, C.J., Arias, V.B., & Fontal, O. (2019) Recursos digitales y metodología didáctica en la formación inicial de docentes de Historia. *Comunicar*, 61, 45-56. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-04>
- Morón, M. C. (2016). *El paisaje en la enseñanza Secundaria obligatoria. Análisis de libros de texto y del currículum oficial, el abordaje patrimonial* (Tesis doctoral). Huelva: Universidad de Huelva.
- Pagès, J. (2009). Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de las competencias ciudadanas. *Textos escolares de historia y ciencias*

- sociales. *Seminario Internacional* (pp. 24-56). Ministerio de Educación de Chile.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos*. Graó.
- Prats, J. (1997). El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto. En L. Arranz Márquez (Coord.), *Actas del 5º Congreso sobre el Libro de texto y materiales didácticos*, 1, 71-85. Universidad Complutense de Madrid.
- Prats, J. (2003). Las líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Historia & Ensino. Revista do laboratório de Ensino de História/UEL*, 9. [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lineas\\_investigacion\\_didactica\\_ciencias\\_sociales.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lineas_investigacion_didactica_ciencias_sociales.pdf)
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13.
- Prendes, M.P. (2001). Evaluación de manuales escolares I. *Pixel:Bit. Revista de medios y educación*, 16, 77-100.
- Prendes, M. P. (2004). El diseño y la producción de manuales escolares. En J. Salinas, I. Aguaded, I. y J. Cabero (Coords.), *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente* (pp. 47-68). Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, J.L. (1983). Evaluación de textos escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (2), 259-279.
- Rosales, C. (1983). Evaluación de textos escolares de primer ciclo de EGB. *Enseñanza*, 1, 193-208.
- Sánchez-Fuster, M. C., Serrano, F.-J., y Miralles, P. (2018). PROTOTEXT, un protocolo sistemático para la evaluación de libros de texto de Ciencias Sociales: diseño y validación. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (4), 60-73. <https://doi.org/10.1344/did.2018.4.60-73>
- Sánchez-Ibáñez, R., Guerrero, C., y Miralles, P. (2021). Primary and secondary school teachers' perceptions of their social science training needs. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8, 26. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00705-0>
- Serrano, F. J. (2008). El cuestionario en la investigación en ciencias sociales. *Seminario de la Asociación Extremeña de Ciencias Matemáticas*. Ventura Reyes Prosper.
- UNESCO (1989). *The elaboration of school textbooks a methodological guide*. Paris.
- UNESCO (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas Recuperado de [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S)
- UNESCO (2016). *Documento de política 23. Cada niño debería tener un libro de texto. Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002433/243321S.pdf>
- Valls, R. (2008). Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración. En J. Prats y M. Albert (Eds.), *Ells llibres de text i l'ensenyament de la Història* (pp. 63-72). Universidad de Barcelona.



## Maestras y maestros de hoy y de mañana: ¿Qué hacemos con los cuentos clásicos?

Núria OBIOLS-SUARI  
Santiago BAUTISTA-MARTÍN  
Emilio CABEZAS-HOLGADO  
Josep BATISTA-TROBALÓN

### Datos de contacto:

Núria Obiols-Suari  
Universitat de Barcelona  
[nobiols@ub.edu](mailto:nobiols@ub.edu)

Santiago Bautista-Martín  
Universidad de Alcalá  
[sabautis@uclm.es](mailto:sabautis@uclm.es)

Emilio Cabezas-Holgado  
Universidad Autónoma de Madrid  
[emilio.cabezas@uam.es](mailto:emilio.cabezas@uam.es)

Josep Batista-Trobalón  
Universitat de Barcelona  
[Josep.batista@ub.edu](mailto:Josep.batista@ub.edu)

Recibido: 01/12/2021  
Aceptado: 09/02/2022

### RESUMEN

En este trabajo indagamos en la percepción que tienen profesionales y estudiantes de magisterio sobre la supresión del cuento popular por sus supuestos contenidos sexistas. Los sujetos participantes son cien profesionales y cien estudiantes que han respondido un cuestionario. Se les planteaba la noticia de la supresión de un total de doscientos cuentos de una biblioteca escolar de Barcelona al atribuirles contenidos sexistas (2019). Los sujetos han expresado su posicionamiento al respecto, sus argumentos y su conocimiento sobre cuentos populares. Posteriormente, se han analizado los datos obtenidos y los resultados ponen de manifiesto, entre otras cuestiones, que para ambos grupos la supresión no es considerada una buena opción. Asimismo se encuentran diferencias en la percepción del sexismo en los cuentos, siendo más notoria en el alumnado. Por otra parte, se halla menor grado de indecisión en el grupo de profesionales, y una predisposición más clara a la modificación de los cuentos para adaptarlos a la época actual, por parte de las y los estudiantes. Este trabajo plantea cuestiones relevantes en cuanto a la consideración que actuales y futuros profesionales de magisterio otorgan al cuento y a su valoración desde una óptica actual. Los resultados obligan a plantear la necesidad de ampliar el conocimiento de los cuentos populares, así como la necesidad de reflexionar sobre la relevancia de los mismos en las acciones educativas escolares.

**PALABRAS CLAVE:** Cuentos populares; Cancelación; Educación lectora; Maestros en formación y en activo.

## ***School Teachers of Today and Tomorrow: What Shall We Do with the Folktales?***

### **ABSTRACT**

This paper focuses on the perception of both pre-service and in-service school teachers about suppressing folktales because of their sexist contents. The subjects of study, 100 pre-service and in-service school teachers, have completed an online questionnaire about the suppression of 200 folktales by a school library from Barcelona for promoting sexist contents (2019). The participants expressed their positioning and reasons about this issue and were tested about their folktales knowledge. A subsequent analysis was carried out and the results mostly show that the suppression is not deemed to be positive by none of the two groups of participants. Yet there are different perceptions about the presence of sexism in folktales, since for pre-service teachers this seems quite obvious. Regarding the degree of hesitation it is much smaller in the case of in-service teachers, while pre-service teachers have a clearer predisposition to modify folktales by updating them. This article deals with relevant questions related to the value that both current and future school teachers have about folktales as well as their view from a current perspective. Results analysis highlights the need to expand the knowledge on folktales as well as to reflect upon their relevance in school initiatives.

**KEYWORDS:** Folktales; Cancel Culture; Reading Education; Pre-service and In-service School Teachers.

### ***Introducción***

La consideración de una literatura para la infancia es un hecho muy moderno en la historia, al igual que la lectura generalizada como bien cultural común (Zhavit, 1999; Lluch, 2009). En consecuencia, su vínculo más o menos intenso con las imposiciones adultas se ha hecho evidente con el supuesto objetivo de proteger a sus lectores y velar por una educación adecuada (Díaz, 2020). Todas las épocas, y sus circunstancias, han incidido en la relación entre el lector y la literatura infantil (Colomer, 2010), imponiendo determinados cánones culturales (Cano & Pérez, 2003), censuras de diferente intensidad y por motivos diversos (Cerrillo & Sánchez, 2016), llegando incluso a protagonizarse controversias con obras clásicas (Aymerich, 2016), y casi siempre con un supuesto trasfondo ético (Mata, 2014; Ruzicka & House, 2020).

Es importante destacar que, si antes los criterios que amparaban estas acciones podían estar relacionados con ideología política o religiosa –a veces estrechamente vinculada al género (Guerreira & Maharg-Bravo, 2003; Tena et al., 2016)– actualmente convivimos con hechos relacionados con censura que bien pueden vincularse al género, aunque desde luego con un sentido completamente distinto que antaño. Sin ir más lejos, hace pocos meses se cuestionó el beso del príncipe a Blancanieves en una atracción en EEUU por ser un acto sin consentimiento (La Vanguardia, 2021). Estas situaciones, divulgadas a menudo a través de los medios y las redes sociales, tiene

origen con los inicios del uso del término que conocemos como lo políticamente correcto y que, desde un punto de vista irónico, trató James Finn Garner (1995) en su *Politically Correct Bedtime Stories*. En esta obra encontramos una Caperucita (descrita literalmente como una persona joven) a quien su madre ordenaba llevar a su abuelita fruta fresca y agua mineral, sobre lo que el autor nos advierte que nunca debe ser interpretado como algo propio de mujeres, sino que se trata de una acción para fomentar la solidaridad entre seres humanos.

Con menos ironía, en el año 2009 Geoffrey Hughes publicó un ensayo titulado *Political Correctness: A History of Semantics and Culture*. Hoy en día casi todas las personas se manejan con mayor o menor soltura con este término, cuya relación con la literatura infantil tiene antecedentes con los trabajos de Nodelman (1983), Davis (1990) y Layne (1995). En definitiva, la influencia de lo políticamente correcto en la literatura infantil se ha hecho notar y, en consecuencia, preocupa. A pesar de la necesidad ética indiscutible de romper legítimamente con la invisibilidad de identidades marginadas del circuito de la aceptabilidad social, así como de luchar contra racismo, sexismo y cualquier expresión denigrante, también es cierto que, en ocasiones, el término y el uso de lo políticamente correcto, en ocasiones, genera extremismos y hostilidades entre comunidades (Poole, 1998), además de influenciar la profesión docente de modo discutible (Encabo & Jerez, 2016).

Algunos hechos recientes nos hacen pensar que estas manifestaciones de hostilidad merecen una atención especial. Por ejemplo, los episodios de censura en diferentes estados de Norte América (Althouse, 2013), o la protagonizada por el alcalde de la ciudad de Venecia, Luigi Brugnaro, en el año 2015, que propuso retirar diversos libros infantiles, entre ellos el emblemático álbum *Pequeño azul y pequeño amarillo* (1959) por considerar que daba alas a la homosexualidad (Salas, 2015). Más recientemente, la purga a la que fue sometida una biblioteca escolar de Barcelona sobre la que, en pocos días, proliferó una cantidad considerable de opiniones en prensa y redes sociales y que es objeto de esta investigación.

Lo que parece estar claro es que todo ello ha supuesto malestar y confusión, así como un aumento de cuentos modificados en función de ciertos imperativos comerciales, a veces relacionados con la industria cinematográfica (Encabo et al., 2019). Además, el conocimiento sobre su amplio legado (García, 2020), así como su influencia literaria (Fernández, 2020), es sin duda bastante ignorado y parcialmente conocido (Aguilar, 2015; Nunura, 2020).

El objeto de este trabajo es indagar acerca de la percepción que tienen, tanto maestras y maestros en formación como profesionales, de uno de estos hechos. Específicamente, el sucedido en una biblioteca escolar de Barcelona en el año 2019, en el que se decidió suprimir 200 cuentos por considerar que sus contenidos eran sexistas. Sin duda, actuales y futuros profesionales del Magisterio tienen responsabilidad en la promoción de los cuentos, lo que nos hace recalcar la necesidad de conocer su punto de vista y los argumentos que esgrimen en relación con un tema tan controvertido como éste.

## **Método**

### **Muestra**

Se seleccionaron aleatoriamente 200 sujetos y se distribuyeron en dos grupos de 100, el grupo de profesionales y el de estudiantes de magisterio. En cuanto a las y los profesionales, ejercen en un total de 45 centros escolares de 18 municipios distintos pertenecientes a 3 comunidades autónomas. El alumnado proviene de formación de magisterio, 50 de la Universidad Complutense de Madrid y 50 de la Universidad de Barcelona, en distintas modalidades de grado único o doble.

La descripción de la muestra es la siguiente: el alumnado es mayoritariamente de primer y segundo curso (85%), nacidos en España (98%), de género femenino (88%) y con edades comprendida entre los 18 y los 21 años (79%). El grupo de profesionales se distribuye de forma equilibrada en los diferentes niveles educativos de infantil y de primaria, nacidos en España (97%), mayoritariamente de género femenino (87%) y con edades comprendidas entre los 30 y los 50 años (83%).

### **Instrumento**

El cuestionario constaba de un total de 17 preguntas de respuesta única o múltiple y una abierta en la que debían expresar las razones sobre su posicionamiento. En la parte inicial del cuestionario habían preguntas relativas al contexto (código postal del centro escolar, en el caso de las y los profesionales, y de lugar de residencia, en el caso del estudiantado) y características de los sujetos (sexo, grupo de edad, curso universitario en el caso del alumnado y curso en el que ejercen las y los maestras). Las siguientes preguntas del cuestionario eran de índole factual sobre “acontecimientos, hechos y comportamiento concretos que, en principio, podrían ser contrastados con una observación independiente” (Meneses & Rodríguez, 2011, p.12), a excepción de la pregunta abierta, de índole subjetiva, en que las personas expresaron pareceres derivados de su posicionamiento. Era interesante plantear una pregunta abierta para que los sujetos pudieran expresar con libertad sus argumentos, ya que, con respuestas cerradas, se hubieran visto influidas sus consideraciones. Tal como expondremos en los resultados, el tema de esta investigación no ha sido considerado previamente por la mayoría de los sujetos, con lo que nos interesaba saber las razones de su posicionamiento sobre las que debían reflexionar por sí mismos y, por ello, se concretó “mediante un espacio libre de respuesta verbal, con dimensiones no determinadas de una cierta extensión como para suscitar unas palabras o unas frases” (Meneses & Rodríguez, 2011, p.13). Su análisis posterior se basó en una codificación determinando los contenidos de un 25% de las respuestas (Rincón, 2014). Considerando que, para la realización de un buen análisis, es aconsejable un número limitado de categorías, se procedió a determinarlas con un total de tres en relación con propuestas de acción sobre los cuentos –educar, modificar, sin acción específica– y otras tres relativas a la percepción del sexismo –consta, no consta, se niega–.

En relación a las preguntas cerradas, la primera de ellas hacía referencia a qué tipo de conocimiento tenían los sujetos sobre la existencia de noticias relacionadas con la

censura, con la pregunta “¿Has escuchado últimamente alguna noticia relacionada con la supresión de películas, lecturas o estatuas conmemorativas por considerar que transmiten mensajes no aceptables?” y con la elección de respuesta única con “Sí”, “No”, “No estoy seguro/a”. El siguiente ítem planteaba con qué ámbitos estaban relacionadas dichas noticias, siendo de respuesta múltiple con las siguientes opciones: “Cine”, “Literatura (cuentos, novelas...)”, “Escultura” y “Otros”.

Posteriormente se les presentaba a los sujetos el enunciado de la noticia sobre la supresión con los siguientes términos: “En el mes de abril del año 2019, en una biblioteca escolar de Barcelona, se decidió eliminar un total de 200 cuentos por considerar que eran sexistas. Entre ellos estaban Caperucita Roja, Bella Durmiente y la leyenda de Sant Jordi”. Y se les planteaba la pregunta para conocer si sabían de su existencia, formulada de la siguiente manera: “¿Has tenido conocimiento de esta noticia a través de algún medio?”, con idénticas opciones que la pregunta de la censura en general. A continuación, se planteaba la siguiente pregunta: “En caso afirmativo ¿podrías especificar a través de qué medio tuviste conocimiento de ello?” y la respuesta era de elección múltiple con las opciones: “Televisión”, “Prensa”, “Redes Sociales” o “Me lo contaron”. Después, los sujetos debían expresar su posicionamiento al respecto mediante la pregunta siguiente: “¿Estás de acuerdo con la supresión de estos cuentos por considerar que son sexistas?”. La respuesta, de elección única, tenía como opciones: “Sí”, “No” y “No lo tengo claro”.

Una vez habían expresado su posicionamiento, se les invitaba a exponer argumentos a partir de una pregunta abierta, con la que se les pedía que elaboraran su respuesta. Después, se planteaba que completaran la siguiente premisa: “Tu conocimiento sobre cuentos clásicos se basa en” y tenían una respuesta de elección múltiple en que las opciones eran las siguientes: “Las películas que vi en mi infancia”, “Los cuentos que me contaron”, “Los cuentos que he leído en algún momento de mi vida”, “Mi interés por ellos se debe a mi formación”. Esta última opción no ha sido analizada, puesto que los resultados parecen indicar que no se entendió de forma adecuada.

Finalmente, se planteaban dos ítems a los sujetos como preguntas de control sobre su conocimiento, no ya de la noticia, sino de los cuentos. En concreto, se les planteaba como primera cuestión: “En caso de conocer la historia de Blancanieves, responde de qué modo se despierta”. La respuesta era de elección única, con las siguientes opciones: “Por un beso del príncipe”, “Por escupir un trozo de la manzana envenenada”, “Por la muerte de la madrastra”, “Lo desconozco”, “No me acuerdo”. Cabe añadir que la respuesta de “Por escupir un trozo de la manzana envenenada”, acostumbra a ser un detalle argumental poco conocido, con la excepción de especialistas en el área o aquellos que han leído la historia en ediciones tales como la de los hermanos Grimm. La opción “Por un beso del príncipe” es el final, como veremos, más conocido además del cierre de la famosa película de Walt Disney (1937). El otro ítem de control del conocimiento de cuentos era formulado del siguiente modo: “Blancanieves, Cenicienta y La Bella Durmiente son” y las opciones, de elección única, eran: “Cuentos populares recopilados por, entre otros, los hermanos Grimm”, “Historias creadas por Walt

Disney”, “Cuentos revisados por Jeanne-Marie Leprince de Beaumont en el siglo XVIII”, “Lo desconozco”.

Todas las preguntas eran de respuesta obligatoria, excepto las tres vinculadas a un ítem anterior que podía ser afirmativo o negativo, es decir, la que hace referencia a los ámbitos de las noticias relacionadas con la censura y medios a través de los cuales han tenido conocimiento de las noticias.

## **Procedimiento**

Los participantes firmaron un consentimiento informado, validado por el Comité Ético de la Universidad de Barcelona. En este documento se garantizaba, por un lado, su participación voluntaria, el tratamiento de sus datos anonimizado y se ofrecía la posibilidad de obtener más información sobre la investigación, así como el agradecimiento por su participación. Las personas participantes respondieron al cuestionario en línea que se encontraba ubicado en dos plataformas virtuales y previamente, haciendo uso de la opción que dan dichas plataformas, se eliminó cualquier registro de datos personales.

Una vez los datos del cuestionario fueron tabulados, mediante el programa estadístico SPSS se llevó a cabo un análisis descriptivo para las variables categóricas y, seguidamente, un análisis relacional Chi-cuadrado con tablas cruzadas, así como un análisis de contenido para la pregunta abierta.

## **Resultados**

### **Perfiles del grupo de estudiantes y de profesionales**

En cuanto al perfil general de los sujetos, el grupo mayoritario de edad del estudiantado es el de 18 a 21 años (78%) y, el del grupo de profesionales es de un 45% los que están entre los 31 y 50 años, un 39% los menores de 30 años y un 16% los de 51 a 60 años. En cuanto al sexo de los participantes, es prácticamente coincidente en los dos grupos con presencia femenina mayoritaria (88% estudiantes y 87% maestros/as). Por otra parte, en cuanto a los cursos que están realizando los estudiantes, 59 son de Dobles grados (Infantil y Pedagogía, Primaria y Pedagogía, Infantil y Primaria), 38 del grado de Primaria y 3 del grado de Infantil.

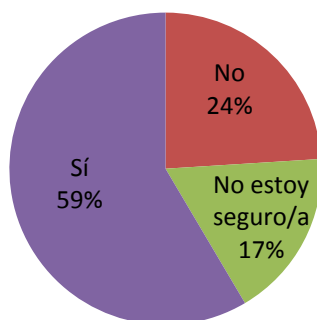
En cuanto al grupo de profesionales, todas y todos ejercen en este momento y, en referencia a los cursos en los que desempeñan su trabajo, un 19% son de educación infantil, 38% del primer ciclo de primaria, un 20% los del segundo ciclo y un 23% los del tercer ciclo.

Mayoritariamente, el 58,5% de los sujetos han tenido conocimiento sobre noticias relacionadas con la censura, aunque es remarcable que un 24% dicen no tener conocimiento, como puede observarse en la Figura 1.

## Figura 1

### *Porcentajes del conocimiento sobre supresión cultural*

**¿Has oído alguna noticia últimamente relacionada con la supresión de películas, lecturas o estatuas conmemorativas por considerar que transmiten mensajes no aceptables?**



Aunque, si comparamos los dos grupos de sujetos (profesionales vs estudiantes) respecto a dicho conocimiento, la prueba  $\chi^2$  no resultó significativa indicando así que ambos grupos tienen una distribución homogénea. Se observa un patrón de respuesta muy semejante entre los dos grupos.

Los ámbitos con los que mayoritariamente estaban relacionadas las noticias son literatura y escultura y, de un modo menor, el cine, en el caso de las y los maestros. En el caso del alumnado, se equilibran más los tres ámbitos.

En cuanto al medio a través del cual habían obtenido este conocimiento, las redes sociales destacan en los dos grupos y, en el caso del estudiantado, es notorio el hecho de que hayan tenido conocimiento de ello a través de alguna persona (30%).

Respecto al conocimiento específico de la noticia de la biblioteca escolar y la supresión de los cuentos, un 48% de los profesionales y un 31% del alumnado sí tenían conocimiento de ella.

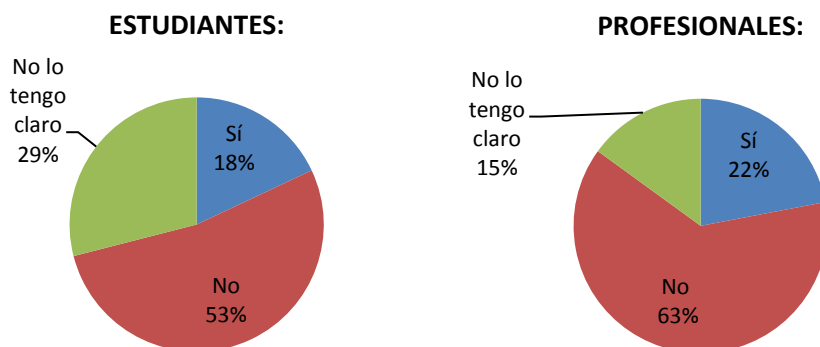
En referencia al parecer que tienen los dos grupos de sujetos (profesionales vs estudiantes) sobre la censura, la prueba  $\chi^2$  tampoco resultó significativa y puso de manifiesto la homogeneidad de ambos grupos. Aunque cabe destacar que el grupo profesional (63%) es algo más contundente en cuanto a su posicionamiento en contra de la supresión de los cuentos que el grupo estudiantil (53%). En los dos grupos, el posicionamiento mayoritario es el de estar en contra de la censura, tal como podemos ver en la Figura 2.



## Figura 2

### Porcentajes del posicionamiento de profesionales y estudiantes

¿Estás de acuerdo con la supresión de estos cuentos por considerar que son sexistas?

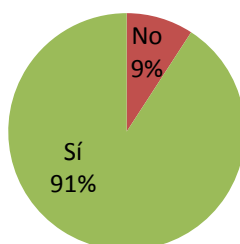


En los argumentos que exponen los sujetos hay varias cuestiones importantes que merecen ser destacadas. Una de ellas es sobre la percepción de sexismo en los cuentos, ya que un 91% sobre el total perciben sexismo en los cuentos y sólo un 9% dicen explícitamente que no lo hay (ver Figura 3). Pero si comparamos esta percepción de sexismo que tienen los dos grupos de sujetos (profesionales vs estudiantes), la prueba  $\chi^2$  no resultó significativa. Las respuestas dadas por profesionales y estudiantes son prácticamente idénticas: se perciben los cuentos como sexistas, no habiendo a penas diferencias entre maestras y maestros (95,1%) y alumnado (86,4%).

## Figura 3

### Porcentajes de percepción de sexismo en los cuentos

Percepción el sexismo en los cuentos



Los argumentos de quienes afirman percibir contenidos sexistas pueden ser muy explícitos, como lo muestran las opiniones de dos estudiantes que se posicionaron a favor de la censura: "Porque a través de *La bella durmiente* se transmiten mensajes sexistas como que las niñas tienen que esperar a que el príncipe les salve, en vez de

poder solucionarlo ellas” o “Porque se construyen unos roles de género que los niños y niñas adquieren e interiorizan”. En este sentido, otros ejemplos lo constituyen la opinión de dos maestros/as, que se han posicionado en contra, pero que dicen identificar contenidos sexistas en los cuentos: “Aunque se puede dar una lectura sexista, también está la opción de trabajarlo de una forma crítica y que los niños puedan debatir sobre los diferentes puntos de vista”/“Creo que hay que hablar sobre el sexismo que reflejan (...) pero no suprimirlos”. Por otro lado, también hay argumentos que demuestran su percepción del sexismo, pero implícitamente, tal como puede observarse en este ejemplo de un/a estudiante en contra de la supresión: “Creo que no es necesario suprimir estos cuentos ya que lo importante es el mensaje final. Sin embargo, sí que estaría de acuerdo en modificarlos”. En la misma línea tenemos la de dos profesionales, favorables a la censura: “Creo que hay otros cuentos que transmiten valores diferentes”, “Habitualmente una creación literaria está ligada a una época concreta y, estos cuentos no se escapan, de ahí su anacronismo. Eso no quiere decir que actualmente no podamos sacar ningún provecho, pero, personalmente creo que la carga de despropósitos, superan a la de propósitos. La cultura se ha de cuestionar diariamente, más todavía si va dirigida a la infancia. A menudo se asocia el término tradicional a algo incuestionablemente bueno. Eso no sirve para la cultura y mucho menos para una educación que tiene como objetivo responder las necesidades presentes y, con suerte, preparar para un futuro próximo”.

### **¿Qué hacemos con los cuentos?**

Los sujetos han expresado su parecer aportando algún tipo de solución o de propuesta de acción relativas a los cuentos. Estas propuestas (ver Figura 4) se pueden categorizar del siguiente modo: su uso educativo (31%), simplemente contarlos sin ninguna acción específica para con ellos (31%), su supresión (25,4%) o su modificación (12,7%).

Si comparamos la propuesta de acción que tienen los dos grupos de sujetos (profesionales vs estudiantes), la prueba  $\chi^2$  resultó significativa, por tanto, ambos grupos tienen una distribución heterogénea ( $\chi^2 = 8,005, p = 0,046$ ).

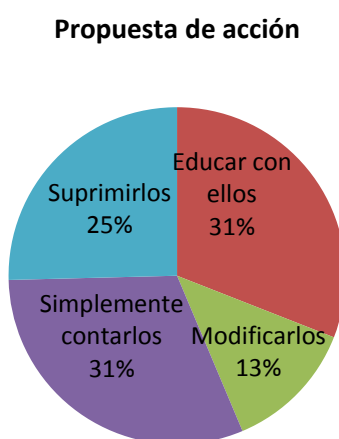
En la Figura 5 podemos observar comportamientos dispares donde la acción de “educar con ellos” es más preferida por el grupo de profesionales (59%) que por el de estudiantes (41%), justamente al contrario sucede con la acción de “modificarlos” que es más expresada por el alumnado (81%) que por profesionales (19%) o la de “simplemente contarlos” que también es más preferida por el alumnado (56%) que por el grupo profesional (44%). En cambio, con la acción de “suprimirlos” prácticamente no hay diferencias entre maestras y maestros (53%) y estudiantes (47%).

Un análisis más detallado del posicionamiento que tienen los sujetos se puede observar al comparar esta variable con la propuesta de acción (profesionales vs estudiantes). Evidentemente, el valor total  $\chi^2$  resultó significativo ( $\chi^2 = 8,005, p = 0,046$ ), pero el  $\chi^2$  que también resultó significativo, y es el realmente interesante, corresponde a los sujetos que respondieron que no estaban de acuerdo en suprimir los cuentos ( $\chi^2 = 8,261, p = 0,041$ ). Se pone de manifiesto, como hemos dicho

anteriormente, el comportamiento diferenciado entre los dos grupos. La acción de “educar con ellos” es algo más preferente en el grupo de profesionales (59%) que en el grupo estudiantil (41%), justamente al contrario sucede con la acción de “modificarlos” que está más presente en las respuestas del alumnado (90%) que entre las y los profesionales (10%) o la de “simplemente contarlos” que también está más presente en las respuestas del alumnado (62%) que en las del grupo profesional (38%). En cambio, con la acción de “suprimirlos” no hay diferencias entre maestras y maestros (50%) y estudiantes (50%).

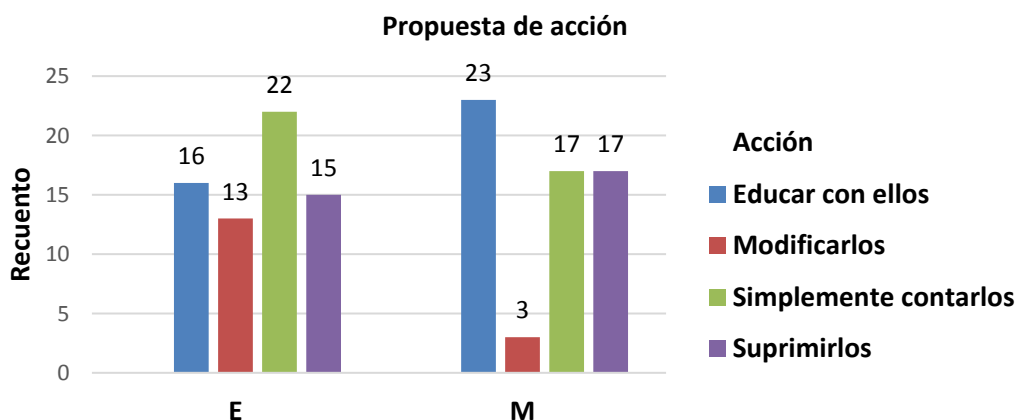
**Figura 4**

*Porcentajes sobre las acciones a realizar en los cuentos*



**Figura 5**

*Frecuencias de propuestas de acción de los cuentos*



Una medida de fiabilidad en la respuesta la podemos observar en aquellos sujetos que no quieren suprimir los cuentos, coherentemente, no dan como propuesta de acción la respuesta de suprimir y no hay diferencias entre los dos grupos. En cambio, aceptaríamos la hipótesis nula, pues el  $\chi^2$  no es significativo. Cuando los sujetos sí quieren suprimir los cuentos, coherentemente, la respuesta que dan como acción es la de suprimir y es claramente superior al resto de propuestas de acción, que podrían ser desestimadas, sin diferencias entre los dos grupos.

Respecto a las respuestas analizadas, de los sujetos que sí están a favor de su supresión, algunos comentan la necesidad de no perderlos y proponen modificarlos o adaptarlos a nuestra época, como puede observarse en esta respuesta de un/a estudiante: "Que se descataloguen cuentos no implica olvidarnos de ellos, quien sepa valorar estos cuentos será capaz de mejorarlos y adecuarlos a nuevas realidades". Este otro ejemplo de un/a estudiante, contrario a su censura, parece tener la solución al problema: "Algunos cuentos pueden ser sexistas, pero eso se soluciona fácilmente. Por ejemplo, en *La bella durmiente* puedes hacer una versión heterosexual y otra homosexual y así, a parte del mensaje que quiere transmitir el creador, aprenden que el amor también existe entre personas del mismo sexo, o en la pareja heterosexual pueden cambiar los roles y que el chico haga de bello durmiente y la chica de la persona que le salva".

En cuanto a su uso educativo, las respuestas giran en torno a acompañar el cuento de algún tipo de explicación. Así, por ejemplo, un/a estudiante argumenta que "La razón de que, en efecto, poseen características que los conviertan en relatos sexistas, no implica que niños y niñas no puedan nutrirse con sus moralejas. Además, tras la narración de estos cuentos podemos conversar en el aula y debatir sobre la historia formulando preguntas tales como: ¿Os parece bien que el príncipe besara a la bella durmiente sin su consentimiento? o ¿Se os ocurre alguna forma en la que se hubiera salvado sola?". Otras respuestas ponen en alerta el peligro de suprimirlos, a pesar de considerar su influencia como negativa: "Los cuentos son efectivamente sexistas, como lo son muchos de los elementos culturales del siglo pasado, puesto que pertenecen a un contexto histórico en el que este sesgo estaba plenamente aceptado. Si se retiran, se evita una posible influencia sexista en la infancia, pero a la vez se imposibilita su uso para la reflexión y el análisis del sexismo vivido durante muchos siglos, dando ejemplos de por qué se debe luchar contra este sesgo. En mi opinión es más valioso esto segundo que la erradicación de cualquier evidencia del machismo que hemos sufrido históricamente las mujeres".

Otra persona del grupo de profesionales comenta de un modo más conciso la misma idea: "Creo que son sexistas, pero toda la historia es sexista, así que quizá hay que contarlos y hacer después la reflexión". Sin embargo, hay dos estudiantes que, a pesar de estar de acuerdo con la supresión, han expuesto razonamientos optando a favor del valor del cuento y el esfuerzo de trabajar con ellos: "Creo que son novelas que forman parte de la cultura literaria, pero considero que no deben de exponerse en una biblioteca escolar. Desde el mundo de la educación no se tendrían que ofrecer estas historias para que los niños y niñas las lean de manera autónoma. Pero a nivel de grupo sí conocer su existencia y hacer una reflexión de la narrativa".

Finalmente, 22 estudiantes y 17 profesionales (un 31% del total) consideran que lo hay que hacer con los cuentos es, sobre todo, contarlos sin más añadiduras ni acciones específicas, siendo la respuesta especialmente remarcable en el caso de los que optan por posicionarse en contra de la censura. Sus argumentos se basan en su valor cultural: “Porque forma parte de nuestra cultura desde hace muchísimos años, además ya han sido bastantes modificados desde que se hicieron las primeras versiones” (estudiante). También se basan en lo absurdo de hacer una lectura contemporánea de algo propio del pasado: “Los cuentos están adaptados a la época en la que se vive, por ejemplo Hansel y Gretel son dos niños abandonados en el bosque y hace muchas décadas atrás así se actuaba por falta de recursos” (estudiante). Por otra parte aluden a la excesiva rigurosidad con la que se juzga en la actualidad, así como el sesgo de quien los transmite: “Creo que son clásicos que nosotros hacemos sexistas. Últimamente nos hemos vuelto muy quisquillosos con algunos temas hasta llegar al punto de eliminar cuentos clásicos y privar a los niños de ellos”, “Parece que todo se mira con lupa” o “El culpable no es el libro, sino la visión y explicación que se da de él” (maestros/as).

Si comparamos la propuesta de acción que tienen los sujetos con la percepción que tienen del sexismo en los cuentos, el valor  $\chi^2$  resultó significativo ( $\chi^2 = 12.440, p = 0,006$ ). Como hemos manifestado anteriormente, el 91% de los sujetos percibe los cuentos como sexistas teniendo como propuesta de acción la de continuar educando con ellos (39%), siendo el doble de respuestas a las dadas en las restantes alternativas.

Un análisis más detallado de la percepción que tienen del sexismo en los cuentos se puede observar al comparar esta variable con la propuesta de acción que tienen dichos sujetos (profesionales vs estudiantes). Evidentemente, el valor total  $\chi^2$  resultó significativo ( $\chi^2 = 8.443, p = 0,038$ ), pero el  $\chi^2$  que también resultó significativo, fue para los sujetos que sí perciben sexismo en los cuentos ( $\chi^2 = 8,483, p = 0,037$ ), se pone de manifiesto el comportamiento diferenciado entre ambos grupos. La acción de “educar con ellos” es claramente más preferida por el grupo de profesionales (62%) que por el grupo de estudiantes (38%), justamente al contrario sucede con la acción de “modificarlos” que se prefiere mucho más en el grupo estudiantil (81%) que en el de profesionales (19%). En cambio, las acciones de “suprimirlos” o la de “simplemente contarlos” no hay diferencias entre ambos grupos.

### **La inutilidad de la censura**

Las respuestas, tanto de aquellos que defienden la idea de actuar como de los que apuestan por no llevar a cabo actuación alguna, hay un número de sujetos (11 estudiantes y 23 profesionales) que destacan en sus argumentos la inutilidad de la censura: “la negación de su existencia no es el mejor camino ni soluciona nada” (maestro/a). Otros argumentos apuntan a lo absurdo de negar nuestra historia: “No podemos eliminar aquello que responde a una sensibilidad de años anteriores. En todo caso, si ahora lo consideramos anacrónico, hay que argumentar porqué y explicarlo a los niños y niñas” (maestro/a). Además de no poder juzgar el pasado con parámetros actuales: “No podemos juzgar un cuento de hace siglos en este siglo actual” (estudiante). Y terminaría por ser un círculo vicioso e interminable en el que se acabaría con todo, además de que el tiempo ya se ocupa de ponerlo todo en su lugar:

“La literatura igual que la música, moda, pintura, etc. va cambiando de estilo, forma y contenido. Aquellas que quedan modificadas crean un nuevo futuro. La Biblia, los hermanos Grimm... están llenos de páginas de odio, muerte, injurias, asesinatos... Con el paso de los años estos han quedado, o bien olvidados, o bien modificados” (maestro/a). Se entiende que la cultura es un valor “Son cultura y de la cultura se aprende” (estudiante) y, además, censurar es “una limitación de libertades, venga de donde venga” (maestro/as), incluso considerando relativa la influencia que pueda tener un cuento: “Estamos en una sociedad plural que ha sabido crecer, ser independiente y crítica a pesar de los estigmas. Hoy en día hay libertad, prácticamente total para aspirar a ser lo que queramos. La pregunta es ¿De verdad influye tanto un cuento como creemos?” (maestro/a). Se alude además a la contraproducente sobreprotección de la infancia: “Si bien es cierto que algunos cuentos pueden transmitir ideas desfasadas y a favor de la desigualdad social, cultural, religiosa y/o de género, censurar estos ejemplares no es más que otro ejemplo de sobreprotección. La infancia necesita conocer estas historias para poder trabajar los contenidos y poder desarrollar un espíritu crítico hacia lo que genera desigualdades” (maestro/a).

### **Algunos indecisos no son tan indecisos**

Otro de los resultados que hemos obtenido es que, lógicamente, la mayoría de indecisos no han expresado ningún argumento sobre su posicionamiento. Sin embargo, nos encontramos con algunos sujetos (4 estudiantes y 8 maestros/as) que han optado por decir que no lo tenían claro, cuando en realidad se deduce que sí tenían un posicionamiento al respecto, tal como se expresa en estas dos respuestas de dos estudiantes: “Pienso que estos cuentos son parte de la cultura que ha tenido el país y que se podrían mantener como eso, sin necesidad de suprimirlos, y usarlos también para trabajar lo que es sexismo y lo que no”/“Si es verdad que son sexistas, pero yo nos eliminaría simplemente los transformaría”. Incluso hay estudiantes indecisos que ajustan la etapa educativa en la que deberían trabajarse educativamente los cuentos estableciéndola en los 10 y los 12 años y, algún profesional que, aunque con indecisión por delante, apuesta por su uso como modelo que debe combatirse ya que “no son los modelos literarios más adecuados para fomentar la igualdad y romper con estereotipos sexistas” porque, en definitiva “de todo se puede aprender” (maestro/a).

### **Conocimiento de los cuentos**

En cuanto al conocimiento sobre los cuentos, tanto un grupo como el otro se encuentran bastante alineados al respecto. Por un lado, en cuanto a su origen fueron el 68% y el 64% los que localizaron la correcta respuesta, aunque sobre un detalle argumental fueron muy pocos los que acertaron. Así el despertar de Blancanieves es un gran desconocido (8 profesionales y 4 estudiantes). A pesar de que, si bien es cierto que algunas de las ediciones más conocidas del cuento muestran el final del beso del príncipe, muy pocos sujetos reconocieron en las respuestas el final de los Grimm. Por

otra parte, ambos grupos coinciden en atribuir el origen a Walt Disney, con un 9% de estudiantes y un 11% de profesionales.

Se incluyó un ítem para saber en qué se basaba su conocimiento sobre los cuentos y los resultados indican que las películas han tenido una incidencia muy significativa en todos ellos, con un 47% del grupo de profesionales y un 61% en el caso del alumnado.

## ***Discusión general***

En este estudio se ponen en evidencia cuestiones importantes en la formación y profesión del magisterio. La primera, una evidente necesidad de que informaciones relacionadas con la educación les lleguen y, sobre todo, les sirvan para su reflexión profesional. Su grado de conocimiento sobre la noticia, algo ligeramente más notorio en los profesionales con un 48% comparado con un 31% en el caso del estudiantado, no puede decirse que sea muy elevado, aunque es cierto que la proliferación de noticias divulgadas diariamente a través de diversos medios influye en el hecho de adquirir un conocimiento a menudo superficial y limitado de lo que acontece a nuestro alrededor. Además, cuando esta noticia irrumpió en prensa y redes, mucha parte del alumnado todavía no estaban inmersos en su formación universitaria. Sin embargo, sí pensamos que es interesante contemplar espacios en su formación, y en el seno de su profesión, para compartir noticias relacionadas con la educación que sean especialmente relevantes y puedan contribuir a su reflexión profesional.

No obstante, aunque solo la mitad del grupo profesional conocía la noticia, ello no impidió que se posicionaran al respecto, siendo más contundentes en su posicionamiento contra la supresión que el grupo de estudiantes, aunque todos mayoritariamente contrarios. Este resultado, aunque interesante, viene acompañado de un importante grado de indecisión, con un 29% en el caso del alumnado, lo que puede comprenderse como lógico si tomamos en consideración su edad. Además, en sus argumentos, parecen percibir más sexismo que los profesionales, lo que también es lógico teniendo en cuenta que han crecido en un contexto social en que este tema ha tenido mayor repercusión en todos los ámbitos. De hecho, cabe añadir que sólo un 9% de ambos grupos reconoce que no hay sexismo en los cuentos de un modo explícito. No sabemos de un modo exacto qué ven en ellos quienes sí lo perciben, lo que sería objeto de otra investigación. Múltiples factores pueden haber influido en este sentido, entre ellos, una clara predisposición a verlo, eso sí, amparada por la mejor de las intenciones, tal como se refleja en algunos estudios sobre las motivaciones de las y los estudiantes en las que “conseguir una mayor igualdad social y educativa” (Briones et. al., 2021, p. 60) es una prioridad.

Sin embargo, una cosa es preocuparse por la igualdad, algo que nos parece imprescindible tanto en cualquier sociedad como en cualquier profesión y especialmente las dedicadas a la educación, y otra muy distinta es atribuir sexismo (o a veces racismo) sin conocer en profundidad el universo de los cuentos (García, 2020).



La difusión de algunos de ellos, por fama de sus recopiladores o por incursión en la industria cinematográfica (Encabo & Jerez, 2016), ha generado una visión más bien sesgada de la realidad del cuento popular que contribuye a su mala fama sexista. Tachar de sexistas los cuentos, sin conocerlos en profundidad o, como mínimo, manteniendo la prudencia de no considerarlos de este modo sin conocerlos de un modo suficientemente amplio, es un ejercicio habitual (Martínez, 2017), además de que, tal como se plasmaba en una de las respuestas, habría que indagar en el valor que se le otorgan a los cuentos (Munita, 2018; Neira-Piñeiro & Martín-Macho, 2020) y, sobre todo, en su conocimiento. Conocerlos, estudiarlos, ampliarlos, contrastarlos contribuye sin duda a su conocimiento cultural (Fox & Short, 2003). Y precisamente velar por la formación cultural de los maestros es algo que nos parece fundamental para:

formar a seres humanos capaces de ejercer su autoridad sobre sí mismos con todas las consecuencias, ya sea para enfrentarse al mundo o para bajar la cabeza ante él. Porque, nos guste o no, en ambos casos estaremos hablando de personas dueñas de su propia voluntad. Por eso la educación no debe formar solo para trabajar. (Martínez, 2016, p.70)

Que la formación cultural se hace necesaria es algo indiscutible, y, de hecho, lo que los sujetos harían con los cuentos depende de lo que saben de ellos. Un porcentaje importante los mantendría tal como están, por su valor cultural, y simplemente los contaría sin ninguna acción específica sobre ellos (29 estudiantes y 22 maestros) lo que básicamente parte de la consideración de la inutilidad de la supresión. Así la consideran porque reconocen la necesidad de contextualizarlos, la imposibilidad de juzgar el pasado y la discutible sobreprotección a la infancia que, a la postre, son argumentos más que razonables. Por otra parte, la propuesta de modificarlos, más notoria en el grupo estudiantil, ha sido un tema muy estudiado (Hernández & Llamas, 2014) y, desde luego, presente a lo largo de la historia en la que los cuentos han sido transformados de múltiples maneras durante siglos. Y ello se ha hecho evidente en las respuestas de los sujetos con propuestas como versionar *La bella durmiente* en clave LGTBQI. Ello, como recreación artística, puede ser muy legítimo y ofrecer buenos resultados –recordemos los excelentes cuentos de Babette Cole–, pero, como recurso supuestamente educativo, acerca más el resultado a una herramienta educativa que a una creación, lo que los despoja de su naturaleza necesariamente creativa y artística. Una cosa son cuentos y, la otra, recursos educativos en forma de cuento. Son cosas distintas que, muy a menudo, se confunden.

En cuanto a los indecisos, cabe decir que, en algunos, sus dudas no son tan obvias en sus argumentos como en la opción elegida de “No lo tengo claro”, lo que nos hace pensar en una cuestión importante que los autores de este trabajo hemos constatado en nuestras tareas docentes: a menudo los estudiantes no se han planteado el tema y, a raíz de los comentarios recibidos en esta investigación, los profesionales tampoco. Entre otras cosas, porque la mitad de ellos no conocía la noticia, así como un 69% de

los estudiantes. Ello probablemente ha incidido en el hecho de que la primera respuesta es más emocional que racional (“estoy o no de acuerdo o tengo mis dudas”), pero cuando se debe argumentar al respecto, los profesionales indecisos modifican su parecer e incluso algunos parecen descubrir que sí lo tenían más claro de lo que pensaban, argumentando que algo hay que hacer con ello, aunque es un dato que debería explorarse mejor en futuras investigaciones.

Para finalizar, el conocimiento sobre cuentos se revela muy similar entre profesionales y alumnado. El cuento popular sigue siendo un gran desconocido, a pesar de que, gracias a la escuela, su difusión ha llegado a gran parte de la infancia. Cuando hemos tratado este tema en algún seminario los estudiantes han reivindicado una postura más bien beligerante por razones antisexistas. No obstante, en dichos seminarios les hemos presentado cuentos en los que el hombre es tan romántico como la mujer –*La serpiente blanca* o *Los doce cazadores* (Grimm & Grimm, 1985)–, donde se da la dualidad moral de la masculinidad y la feminidad –*El infortunio* (Afanasiev, 2015) o *El pájaro azul* (D’Aulnoy, 1982)–, que presentan a la mujer como salvadora del hombre –*El serpentón* (Basile, 1992)–, que retratan a la mujer dotada de una indudable fortaleza para labrar su destino –*La inteligente hija del campesino* o *La chica sin manos* (Grimm & Grimm, 1985)–, donde se trata el castigo al hombre abusador –*El cabrito negro* (Sánchez, 2000)– y en los que la existencia de príncipes encantados es pareja a la de princesas –*El príncipe oso*, (Sánchez, 2000) o *Ethna, la novia* (De Prada-Samper, 2008)–. Y lo cierto es que en todos estos casos la respuesta siempre es la misma: no los conocen.

Si bien solo el 11% del alumnado y el 9% del grupo de profesionales han atribuido su origen a Walt Disney, también es verdad que el cuento popular en general sigue siendo un gran misterio, a pesar de su indudable valor literario y educativo (Pelegrín, 2004; Morote, 2002), estando repleto, por supuesto, de injurias, odios, traiciones, amoríos y desengaños, aciertos y fracasos a lo largo de muchas generaciones (Folch, 2004), al fin y al cabo, como la vida misma. En definitiva, cargado de trazos de vida y de mensajes universales. Así, vivir es a veces complejo y difícil, pero, a pesar de ello, merece la pena y, con bondad e inteligencia, se puede salir de cualquier atolladero. Un legado más que fundamental para el ser humano y para la formación de las nuevas generaciones.

### ***Agradecimientos***

Los autores agradecen la colaboración e implicación de todas las personas que han participado en esta investigación.

### ***Conflicto de intereses***

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### **Contribuciones de los autores**

Conceptualización, N.O.S. y E.C.H.; metodología, N.O.S.; J.B.T. y S.B.M.; investigación, N.O.S.; E.C.H.; S.B.M. y J.B.T.; análisis de datos, J.B.T.; N.O.S. y S.B.M.; redacción del borrador original, N.O.S.; redacción, revisión y edición, N.O.S.; E.C.H. y S.B.M.

### **Referencias**

- Afanasiev, A. (2015). *Cuentos populares rusos*. Verдум.
- Aguilar, C. (2015). Princesas Disney. De los cuentos clásicos a las nuevas interpretaciones culturales. *CLIJ*, (266), 22-35.
- Althouse, S. (2013, junio). *14 Classic Children's Book that have been banned in America*. *Buzzfeed*. <http://www.buzzfeed.com/spenceralthouse/classic-childrens-books-that-have-been-banned-in-america>
- Aymerich, T. (2016). Censura en El mago de Oz de L. Frank Baum en Estados Unidos. En P.C. Cerrillo y C. Sánchez (Eds.), *Prohibido leer: La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea* (pp. 209-333). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Basile, G. (1992). *El cuento de los cuentos o el Pentamerón*. Olañeta.
- Briones, E., Palomera, R., y Gómez-Linares, A. (2021). Motivaciones, ideas implícitas y competencias del alumnado de Magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.1), 49-68. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.79976>
- Cano, A.G., y Pérez, C. (2003). *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Universidad Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P.C., y Sánchez, C. (2016). *Prohibido leer: La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colomer, T. (2010). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html)
- d'Aulnoy, Md. (1982). *El pájaro azul. Cuentos de hadas*. Bruguera.
- Davis, J.E. (1990). Understanding Present Censorship trends may give some Power in deciding our Future. *The Journal of education thought*, 24(3A), 114-116. <https://www.jstor.org/stable/23768201?seq=1>
- De Prada-Samper, J.M. (2008). *Cuentos populares irlandeses*. Siruela.
- Díaz Hanán, F. (2020). *Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles*. Universidad Castilla-La Mancha.
- Encabo Fernández, E., y Jerez Martínez, I. (2016). Censura implícita y profesorado de Educación infantil: la imposible manipulación y mutilación en el álbum ilustrado.

- En P.C. Cerrillo y C. Sánchez (Eds.), *Prohibido leer: La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea* (pp. 349-356). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Encabo, E., Hernández, L., y Sánchez, G. (2019). La literatura infantil y las narrativas híbridas. Canon, modos de pensamiento y educación. *Contextos educativos: Revista de educación*, 23, 199-212. <http://doi.org/10.18172/con.3496>
- Fernández, G. (2020). La loca de la casa: a la luz de los arquetipos de los cuentos tradicionales. *Revista de investigación teatral*, 10. <http://arribaeltelondemo.editorialmic.com/monografico/la-locade-la-casa/pagina1.html>
- Folch, Ll. (2004). *Anàlisi psicopedagògica dels contes tradicionals*. PPU
- Fox, D.L., y Short, K.G. (2003). *Stories Matter: The complexity of Cultural Authenticity in Children's Literature*. National Council of Teachers of English. [https://www.researchgate.net/publication/234718213\\_Stories\\_Matter\\_The\\_Complexity\\_of\\_Cultural\\_Authenticity\\_in\\_Children's\\_Literature](https://www.researchgate.net/publication/234718213_Stories_Matter_The_Complexity_of_Cultural_Authenticity_in_Children's_Literature)
- García Carcedo, P. (2020). *Entre brujas y dragones. Travesía comparativa por los cuentos tradicionales del mundo*. Verдум.
- Garner, J.F. (1995). *Politically correct bedtimes stories*. Macmillan Publishing.
- Grimm, J. y Grimm, W. (1985). *Cuentos de niños y del hogar* (Volumen I y II). Anaya.
- Guerreira, M.E., y Maharg-Bravo, F. (2003). De Niñas a Mujeres: Elena Fortún como semilla de feminismo en la literatura infantil de la postguerra española. *Hispania*, 2(86), 201-208. <https://doi.org/10.2307/20062830>
- Hernández, I., y Llamas, M. (Coord.) (2014). *Los hermanos Grimm en contexto. Reescritura e interpretación de un legado universal*. Síntesis.
- Hughes, G. (2009) *Political Correctness: A History of Semantics and Culture*. Wiley-Blackwey.
- La Vanguardia (7 de mayo de 2021). Piden eliminar el beso del príncipe a Blancanieves de una atracción de Disney por no ser consensuado. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/crìbeo/fast-news/20210507/7437583/piden-cancelar-beso-principe-blancanieves-atraccion-disney-consensuado.html>
- Layne, S.L. (1995). Censorship: the best defense is a good offense. *Contemporary Education*, 66(2), 103-113. <https://eric.ed.gov/?id=EJ509252>
- Lluch, G. (2009). *Literatura infantil y otras narrativas periféricas*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcjm2r9>
- Martínez Gómez, E. (2016). Por una formación cultural emancipadora. En F. Esteban (Ed.), *La formación del carácter de los maestros* (pp. 57-71). Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Martínez Pardo, E. (2017). *Bajo la piel del lobo: Acompañar las emociones con los cuentos tradicionales*. Graó.

- Mata, J. (2014). Ética, literatura y formación literaria. *Impossibilia. Revista internacional de estudios literarios*, 8, 104-121. <https://doi.org/10.32112/2174.2464.8.102>
- Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. UOC. Universitat Oberta de Catalunya. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista/cuestionario-entrevista.pdf>
- Morote Magán, P. (2002). El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura. En A. Mendoza (Coord.), *La seducción de la lectura en edades tempranas* (pp. 159-197). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Munita, F. (2018). Para mí todo eran cuentos: incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 6(3), 102-125. <https://core.ac.uk/reader/233061930>
- Neira-Piñeiro, M. R., y Martín-Macho Harrison, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 224-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>
- Nodelman, P. (1983). Editorial (on three degrees of censorship). *Children's Literature Association Quarterly* 8,1. <https://www.jstor.org/stable/4307574?seq=1>
- Nunura Maqui, T.L. (2020). ¿Quién escribió la cenicienta? Algunas relaciones entre literatura infantil y educación. *Revista Helios*, 3(2), 265-268. <http://doi.org/10.22497/Helios.32.3204>
- Pelegri, A. (2004). *La aventura de oír: cuentos tradicionales y literatura infantil*. Anaya.
- Poole, D.L. (1998). Politically correct or culturally competent? *Health & Social Work*; 23(3), 163-166. <http://doi.org/10.1093/hsw/23.3.163>.
- Rincón Gómez, W.A. (2014). Preguntas abiertas en encuestas. ¿Cómo realizar su análisis? *Comunicaciones en estadística*, 7(2), 139-156.
- Ruzicka Kenfel, V. y House, J. (Eds.) (2020). *Death in Children's Literature and Cinema and its Translation*. Peter Lang.
- Salas, M. (18 de agosto de 2015). Venecia quiere prohibir libros infantiles sobre gays en los colegios. *El País*. [https://elpais.com/internacional/2015/08/18/actualidad/1439915674\\_966165.html](https://elpais.com/internacional/2015/08/18/actualidad/1439915674_966165.html)
- Sánchez Pérez, J.A. (2000). *Cien cuentos populares españoles*. Olañeta.
- Tena Fernández, R., Martens, H. y Soto Vázquez, J. (2016). Dos modelos diferentes de escribir para niñas durante el franquismo. En P.C. Cerrillo y C. Sánchez (Eds.), *Prohibido leer: La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea* (pp. 75-82). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Zhavit, Z. (1999). The Concept of Childhood and Children's Folktales. Taste case: Little Red Riding Hood. En A. Dundes (Ed.), *Little Red Riding Hood. A casebook* (pp. 129-136). The University of Wisconsin Press.

# Revisión Sistemática acerca del Efecto de la Ludificación de la Enseñanza en la Motivación de Estudiantes de Educación Superior

Valeria Aylín INFANTE-VILLAGRÁN  
Jorge Ignacio MALUENDA-ALBORNOZ  
Yaranay LÓPEZ-ANGULO  
Alejandro DÍAZ-MUJICA

## Datos de contacto:

Valeria Aylín Infante-Villagrán  
Doctorado en Psicología,  
Departamento de Psicología,  
Facultad de Ciencias Sociales,  
Universidad de Concepción.  
Concepción-Chile.

Departamento de Psicología,  
Facultad de Ciencias de la  
Salud, Universidad Católica de  
Temuco. Temuco-Chile.

[valeria.a.infante.v@gmail.com](mailto:valeria.a.infante.v@gmail.com)

Jorge Ignacio Maluenda-  
Albornoz  
Facultad de Psicología, Universidad  
San Sebastian, sede Concepción-  
Chile.

[jorge.maluenda@uss.cl](mailto:jorge.maluenda@uss.cl)

Yaranay López-Angulo  
Departamento de Psicología,  
Facultad de Ciencias Sociales,  
Universidad de Concepción.  
Concepción-Chile.

[yaralopez@udec.cl](mailto:yaralopez@udec.cl)

Alejandro Díaz-Mujica  
Doctorado en Psicología,  
Departamento de Psicología,  
Facultad de Ciencias Sociales,  
Universidad de Concepción.  
Concepción-Chile.

[adiazm@udec.cl](mailto:adiazm@udec.cl)

Recibido: 28/12/2021

Aceptado: 27/03/2022

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue analizar los estudios que miden el efecto de la ludificación de la enseñanza en la motivación de estudiantes de pregrado de Educación Superior. Se realizó una revisión sistemática de artículos empíricos con diseño experimental y cuasi-experimental, publicados entre los años 2016 y 2021 en las bases de datos Web of Science (WoS), Scopus y SciELO. Se encontraron 223 estudios, de los cuales 12 cumplieron con todos los criterios de inclusión. Los resultados indicaron que existe una mayor cantidad de estudios que sugieren que la incorporación de ludificación en la enseñanza tiene un efecto en el aumento de la motivación. Solo una cantidad menor de estudios no reportaron mejoras en la motivación, lo cual podría ser resultado del diseño de la ludificación.

**PALABRAS CLAVE:** métodos de enseñanza-aprendizaje; variables cognitivo-motivacionales; universidad; estudio teórico.



## ***Systematic Review on the Effect of the Gamification of Teaching on the Motivation of Higher Education Students***

### **ABSTRACT**

The objective of this work was to analyze the studies that measure the effect of the gamification of teaching on the motivation of undergraduate students of Higher Education. A systematic review of empirical articles with experimental and quasi-experimental design, published between 2016 and 2021 in the Web of Science (WoS), Scopus and SciELO databases was carried out. 223 studies were found, of which 12 met all the inclusion criteria. The results indicate that there is a greater number of studies that suggest that the incorporation of gamification in teaching has an effect on increasing motivation and fewer studies that do not report improvements in motivation. It is possible that the results of studies that do not report improvements may be conditioned by the design of the gamification.

**KEYWORDS:** gamification; motivation; higher education; systematic.

### **Introducción**

Existe un interés creciente de parte de las instituciones de Educación Superior por mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, se ha dado mayor protagonismo al estudiantado, incorporando metodologías que favorecen el aprendizaje activo y que realzan la necesidad de trabajar aspectos cognitivos y motivacionales involucrados en el aprendizaje, contexto en el cual ha cobrado relevancia la necesidad de promover la motivación en el estudiantado (Cervantes et al., 2018; Garcia-Cabot et al., 2020; Hew et al., 2016).

Desde el punto de vista educativo, la motivación es una variable esencial para el logro académico, puesto que impulsa al estudiantado hacia el aprendizaje (Cervantes et al., 2018). La motivación se ha definido de diversas maneras, existiendo algunas visiones contrapuestas, ejemplo de esto es la Teoría de la Autodeterminación, que hace la distinción entre la motivación intrínseca y extrínseca, sosteniendo que la motivación está impulsada por las necesidades psicológicas innatas (competencia, autonomía y afinidad) y los entornos que fomentan o socavan la motivación (Ryan & Deci, 2000). Por otro lado, se encuentra la postura que señala que la motivación comprende aquellas razones que las personas tienen para iniciar y mantener voluntariamente un comportamiento, el cual es incentivado por objetivos intrínsecamente valorados y que la motivación extrínseca no existe, dado que todos los impulsos serían intrínsecos (Reiss, 2013).

La preocupación por aumentar la motivación del estudiantado se remonta al siglo pasado y sigue vigente hoy día, dados los acelerados cambios asociados principalmente al avance de la tecnología. En la actualidad, a diferencia del siglo pasado, existen

ventajosas herramientas ligadas principalmente a la tecnología digital, como el uso de computadoras, teléfonos celulares, entre otras que facilitan la difícil tarea de motivar (Graham & Weiner, 2012). Aun considerando las ventajas que ofrecen estas tecnologías, la problemática de cómo motivar sigue siendo relevante. Por esto, desde la docencia se han hecho constantes esfuerzos por dar respuesta por medio de innovaciones, que incluyen las tecnologías, estrategias participativas y prácticas, y más recientemente se ha incorporado al repertorio de metodologías activas el uso de la ludificación (Araujo, 2016; Garcia-Cabot et al., 2020; Tan, 2018).

La ludificación proviene del mundo de los videojuegos, por lo que a nivel teórico, esta se nutre de las teorías sobre videojuegos y las teorías motivacionales de la psicología (Marczewski, 2018). La literatura de videojuegos sostiene que existen cuatro ejes fundamentales en el diseño lúdico, estas son (1) la tecnología la cual se refiere al tipo de plataforma a utilizar, ya sea analógica o digital, (2) la narrativa, que hace mención a la historia que aborda el juego, (3) las mecánicas, que se refiere al uso de elementos y las reglas del juego y (4) la estética, es decir el arte visual y auditivo. Estos cuatro ejes resultan útiles para orientar el diseño lúdico y deben tener estricta coherencia entre sí para un óptimo funcionamiento (Schell, 2020). En la literatura también se ha propuesto que hay dos tipos de ludificación, por un lado se encuentra la ludificación superficial o de contenido, la cual es utilizada en actividades puntuales y por periodos cortos de tiempo. Y por otro lado se encuentra la ludificación estructural o profunda, la cual se presenta en diversas actividades a lo largo de un curso completo (Biel & García, 2015).

El concepto de ludificación cuenta con distintas definiciones. Ha sido referida como el “uso del diseño y elementos de juegos en contextos ajenos a éstos” (Deterding et al., 2011, p. 13). En el mundo empresarial ha sido considerada como el “uso de la mecánica del juego y el diseño de experiencias para involucrar y motivar digitalmente a las personas a lograr sus objetivos” (Burke, 2014, p. 6). Y desde una perspectiva más educativa se ha definido como “la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas” (Kapp, 2012, p. 9). Cabe señalar que los juegos, juegos serios, el Aprendizaje Basado en Juegos y la simulación son diferentes a la ludificación (Marczewski, 2018). En este trabajo la ludificación se comprenderá como una metodología basada en la incorporación de mecánicas (Burke, 2014), narrativas y estéticas (Kapp, 2012; Schell, 2020) propias de los juegos para motivar, lograr aprendizajes y comportamientos de acuerdo a objetivos predeterminados (Burke, 2014; Kapp, 2012) en contextos que no son lúdicos (Deterding et al., 2011). Cabe señalar que en ludificación el uso de recompensas es una de las mecánicas más utilizadas (Burke, 2014; Deterding et al., 2011) como una forma de brindar reconocimientos (Reiss, 2013).

Considerando que hace varias décadas se ha discutido en torno a las consecuencias, ya sean positivas o negativas, del uso de recompensas en los procesos de aprendizaje (Reiss, 2013), la ludificación ha vuelto a dar realce a esta discusión. Existen investigaciones que han mostrado beneficios derivados del uso de ludificación sobre la motivación (Pinter et al., 2020; Sailer & Sailer, 2021), sin embargo, también existen estudios que no han reportado cambios en la motivación (Brom et al., 2018; Facey-

Shaw et al., 2019). Este fenómeno en las investigaciones puede darse por la escasa teorización que existe sobre la ludificación en el área educativa, lo cual influye en la manera en que se diseña y organiza la implementación de esta metodología (Hung, 2017).

En un estudio donde se incorporó la ludificación en Moodle por medio de insignias digitales, se encontraron resultados positivos del uso de elementos de juego en ambientes educativos. De acuerdo a los reportes del grupo de participantes, la mecánica del juego tuvo un impacto positivo en motivarlos a participar más en la plataforma, subiendo notablemente su cantidad de publicaciones en foros digitales (Hew et al., 2016). Tal como se aprecia en los resultados de este estudio, una de las ventajas del uso de la ludificación es el cambio conductual, en este caso, la mayor aportación en los foros. Los beneficios de la ludificación en la motivación se han mostrado en diversas experiencias, donde se han incorporado elementos de juego como insignias, puntos y premios para motivar al grupo de estudiantes (García-Cabot et al., 2020; Hew et al., 2016). Sin embargo, existen algunas investigaciones que sostienen que el uso de motivadores externos, como las recompensas en ludificación, no es beneficioso. De acuerdo con esto, un estudio longitudinal sugirió que, en estudiantes universitarios, las recompensas adicionales se interpretan como un mecanismo de control, provocando inseguridad y menor nivel de satisfacción (Hanus & Fox, 2015). Investigaciones como la señalada anteriormente están sustentadas principalmente en la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000). Esta teoría comprende uno de los argumentos que se utilizan para sostener la idea de que el uso de recompensas socava la motivación intrínseca, haciendo que quienes aprenden guíen su comportamiento con refuerzos externos (Reiss, 2013).

Por definición, la ludificación tiene el objetivo de promover la motivación (Burke, 2014; Marczewski, 2018), sin embargo, existen investigaciones que respaldan y contradicen los beneficios de la ludificación de la enseñanza sobre la motivación. En este contexto, es necesario esclarecer los hallazgos al respecto, con la finalidad de fundamentar su uso en contextos de aprendizaje, lo cual podría resultar un aporte a la mejora de la calidad de la enseñanza y del fomento de la motivación. Por lo anterior, el objetivo general de este estudio es analizar los estudios que miden el efecto de la ludificación de la enseñanza en la motivación de estudiantes de pregrado de Educación Superior, por medio de la revisión sistemática de artículos científicos con diseño experimental y cuasi-experimental. Para alcanzar este objetivo general se plantean como objetivos específicos describir: (1) el diseño de investigación, (2) las definiciones conceptuales de la variable motivación y la variable ludificación, (3) los instrumentos de medida y (4) los principales hallazgos relacionados al efecto de la ludificación de la enseñanza en la motivación en las investigaciones revisadas.

## **Método**

El método utilizado en esta investigación es una revisión sistemática de artículos científicos publicados entre el año 2016 y el año 2021 en las bases de datos WoS, Scopus y SciELO. La última búsqueda se realizó en el mes de abril de 2021 en estas bases con las palabras clave (“gamification” (ludificación) AND “motivation”

(motivación), AND “higher education” (“Educación Superior”) OR (“gamification”) (ludificación) AND “motivation” (motivación), AND “university” (universidad) siguiendo los lineamientos (PRISMA) (Moher et al., 2015).

Los criterios de inclusión para los artículos fueron: (1) artículo empírico sobre la motivación con diseño experimental o cuasi-experimental, (2) la motivación debe ser una variable dependiente, medida de manera cuantitativa antes y después de la intervención y la ludificación debe ser la variable independiente o estar inserta en esta, (3) el grupo de participantes de la investigación debe estar conformado por estudiantes de pregrado de Educación Superior y (4) el contexto debe ser de aprendizaje. La búsqueda y selección de artículos de la revisión sistemática se llevó a cabo en cinco fases (Tabla 1).

**Tabla 1**

	Identificación	Selección	Elegibilidad	Inclusión	Sesgos
Wos	110	53	11	4	La información fue verificada por cuatro investigadores
Scopus	109	107	28	8	
SciELO	4	3	0	0	
Total	223	163	39	12	

Fase de identificación. Se buscó en las bases de datos WoS, Scopus y SciELO. La sintaxis de búsqueda fue la siguiente: <TITLE-ABS-KEY(gamification) AND TITLE-ABS-KEY(motivation) AND TITLE-ABS-KEY(higher education) OR TITLE-ABS-KEY(gamification) AND TITLE-ABS-KEY(motivation) AND TITLE-ABS-KEY(university)) AND ( LIMIT-TO ( PUBYEAR,2021) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR,2020) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR,2019) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR,2018) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR,2017) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR,2016) ) AND ( LIMIT-TO ( DOCTYPE,"ar") )>

Fase de selección. Fueron eliminados aquellos artículos que estaban duplicados. Para esto se utilizó Microsoft Excel, por medio de la función “eliminar duplicados” de acuerdo al DOI.

Fase de elegibilidad. Se revisaron los resúmenes y se seleccionaron los artículos que indicaron emplear un diseño experimental o cuasi-experimental con la participación de estudiantes de pregrado de Educación Superior en contextos de aprendizaje.

Fase de inclusión. Se revisó el método de los artículos y se seleccionaron aquellos que trabajaron la motivación como una de sus variables dependientes, medida en pre y postest, y la ludificación como variable independiente o como parte de esta. Fueron incluidos solo 11 de los 12 artículos en el análisis, dado que uno de los artículos (acceso cerrado) no fue accesible por vía institucional.

Fase de evaluación de sesgo. La información fue verificada por cuatro investigadores, quienes analizaron los artículos incluidos.

## Resultados

**Tabla 2**

### Sistematización de artículos

Artículo	Diseño	Definición conceptual		Instrumentos de medida	Principales hallazgos
		Variable dependiente	Variable independiente		
Brom et al. (2018)	Experimental. Muestra de 98 estudiantes universitarios checos, distribuidos aleatoriamente en 3 grupos: (1) intervención con estilo formal no ludificado, (2) con estilo conversacional no ludificado y (3) grupo experimental ludificado. Se utilizaron MANCOVAS, ANCOVAS y Pruebas <i>t</i> .	Se sustenta en la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000)	Uso de elementos de diseño de juegos en contextos ajenos al juego (Deterding et al., 2011). Acuñan el término de Edu-ludificación, refiriéndose al uso de elementos de juego en materiales y métodos educativos que no son del juego (Brom et al., 2018). La ludificación se basó en una interfaz de simulación sobre cómo elaborar una cerveza, utilizando cuatro elementos: (1) objetivo de juego, (2) elección de tareas, (3) puntos que se convierten en "dinero" virtual y (4) recompensas verbales en forma de elogio. La intervención duró 2,8 horas.	Se midieron cinco estados: (1) interés situacional, se midió con cinco ítems tipo Likert de siete puntos del Cuestionario sobre motivación actual, (2) fluidez, medida con la Escala corta de flujo compuesta por diez ítems tipo Likert de siete puntos, (3) participación en el aprendizaje, con un cuestionario diseñado por los autores, compuesto por ocho ítems tipo Likert de siete puntos, (4) afecto positivo generalizado, con un cuestionario que consta de dos escalas de estado de ánimo de diez ítems tipo Likert de cinco puntos y (5) disfrute, con el cuestionario post hoc utilizando dos elementos de tipo Likert.	No se revelaron efectos beneficiosos ni perjudiciales de los elementos de ludificación sobre los estados motivacionales. La única diferencia significativa entre la simulación con juegos y las versiones de simulación sin juegos fue la dificultad percibida. Se percibió que la simulación con juegos de video era más fácil que las versiones sin juegos de video.

Campillo-Ferrer et al. (2020)	Cuasi-experimental. Muestra de 101 estudiantes universitarios españoles, de edad promedio de 20,94 (DT = 2,77), pertenecientes a la carrera de educación primaria. Se emplearon las pruebas Wilcoxon, U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis.	No presenta una definición conceptual de motivación.	No presenta una definición conceptual clara, confunde la ludificación con el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ). La ludificación se basó en Kahoot! y se extendió por 4 meses, dos veces por semana.	Para medir motivación se empleó un apartado que constaba de cuatro ítems en Escala Likert sobre el nivel de motivación con la plataforma online utilizada en la investigación. El instrumento, incluyendo el apartado de motivación, fue validado originalmente por expertos externos.	La implementación de Kahoot en la unidad de enseñanza de las ciencias sociales aumentó significativamente la motivación del estudiantado. Existe un impacto de las plataformas lúdicas en la mejora de la motivación y la promoción de experiencias de aprendizaje relevantes para los estudiantes. Específicamente Kahoot, atrae a los estudiantes gracias a su interfaz y la música animada.
Facey-Shaw et al. (2019)	Cuasi-experimental. La muestra total fue de 362 estudiantes universitarios de programación españoles, de edad promedio de 20,94 (DT = 2,77), pertenecientes a la carrera de educación primaria. El grupo de 2014 fue tomado como grupo de control y los grupos de 2015, 2016 y 2017 como experimentales. Se utilizaron pruebas <i>t</i> .	Se sustenta en la Teoría de la Autodeterminación, (Ryan & Deci, 2000).	Uso de elementos de diseño de juegos en contextos ajenos al juego (Deterding et al., 2011). Para la ludificación se utilizaron 27 insignias diferentes implementadas en Moodle, principalmente referidas a la asistencia a clase, la participación y el conocimiento sobre programación. La intervención se realizó en diferentes grupos durante 4 años.	Se utilizó Intrinsic Motivation Inventory (Ryan, 1982), un instrumento multidimensional que se utiliza para evaluar la experiencia subjetiva de los participantes mientras realizan una actividad. Se recopiló información a través de grupos focales y una encuesta.	Los resultados de la encuesta no confirman la efectividad de las insignias como factor motivacional intrínseco. Los resultados cualitativos revelaron un aumento de las interacciones informales entre los estudiantes cuyo interés en las insignias surgió después de las conversaciones con sus compañeros.

Ferriz-Valero et al. (2020)	<p>Cuasi-experimental. La muestra total fue de 127 estudiantes universitarios de edad promedio de 22 años (SD= 3.5). 57 del año 2018-2019 y 71 del año 2019-2020. 65 del grupo de control y 62 del grupo experimental. Se utilizó la prueba U de Mann-Whitney.</p>	<p>Se sustenta en la Teoría de la Autodeterminación, (Ryan &amp; Deci, 2017).</p>	<p>Uso de elementos de diseño de juegos en contextos ajenos al juego (Deterding et al., 2011). La plataforma en que se empleó ludificación fue digital (Aplicación ClassCraft) El tiempo de intervención fue de 5 semanas, 30 horas en total.</p>	<p>El cuestionario sobre la motivación en las clases de educación física (CMEF). Este cuestionario consta de 20 ítems, agrupados en cinco factores, que medían la motivación intrínseca, la regulación identificada, la regulación introyectada, regulación externa y desmotivación. Estos ítems tenían una opción de respuesta cerrada, siguiendo una Escala Likert de 1 a 5, con 1 = Totalmente en desacuerdo, a 5 = totalmente de acuerdo.</p>	<p>Los grupos no presentaron diferencias motivacionales en el pretest. Los resultados muestran un aumento significativo en los valores de la motivación extrínseca, específicamente en el factor “regulación externa” en el grupo que se sometió a ludificación. No hubo cambios en la Motivación intrínseca en el grupo experimental.</p>
Jiménez-Hernández et al. (2020)	<p>Experimental. Muestra: 62 alumnos licenciatura en Ingeniería en Sistemas Computacionales (CSE) en una institución de educación superior en México. (Grupo control: clases presenciales. Grupo experimental: clases presenciales + MiniBool) Se utilizaron Pruebas <i>t</i>.</p>	<p>Se basa en ARCS: un modelo de instrucción que se centra en la motivación (Keller, 2009). Este modelo conceptualiza la motivación en base a cinco dimensiones: (1) Atención (A), (2) Relevancia (R), (3) Confianza (C) y (5) Satisfacción (S).</p>	<p>La ludificación se refiere al uso de mecánicas de juego en contextos ajenos al juego (Jo et al., 2018; Nowostawski et al., 2018) utilizada con el objetivo de aumentar la participación (Jurgelaitis et al., 2019). Esta definición se asemeja a la de Deterding et al. (2011). La ludificación implicó blended learning, donde se combinó</p>	<p>Se empleó un cuestionario creado por el equipo investigador, basado en la Encuesta de Interés del Curso para determinar qué tan motivado estaba el grupo de estudiantes de acuerdo con los cuatro factores ARCS. El cuestionario consta de 34 preguntas: ocho ítems para el componente Atención, nueve para la Relevancia, ocho para la Confianza y nueve para la</p>	<p>Los resultados del análisis estadístico de este estudio muestran un efecto positivo y motivador en el aprendizaje, ya que en tres de los cuatro factores evaluados en cuanto a la motivación de los estudiantes (atención, relevancia y satisfacción), los estudiantes del grupo experimental estuvieron significativamente más motivados durante el proceso de enseñanza-</p>



			Minibool y clase presencial. MiniBool es un software para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la simplificación de funciones booleanas.	Satisfacción. Cada pregunta cuenta con niveles de respuesta de 1 al 5 en una escala Likert, en la que 1 corresponde a "No es cierto" y 5 corresponde a "Muy cierto".	aprendizaje en comparación con los del grupo de control.
Jurgelaitis et al. (2019)	Experimental La muestra estuvo compuesta de 137 estudiantes de tercer año de ingeniería de software. Se utilizó la Prueba W de Shapiro-Wilk, prueba t de Student, análisis de regresión, un modelo de regresión lineal (mínimos cuadrados ordinarios), prueba U de Mann-Whitney.	Se sustenta en la Teoría de la Autodeterminación, (Ryan & Deci, 2000).	No presenta una definición conceptual de ludificación. La ludificación implicó uso de dos complementos de Moodle: Stash y Level up!	Se utilizó Intrinsic Motivation Inventory (IMI) para medir aspectos tales como interés / disfrute, competencia percibida, esfuerzo, valor / utilidad, presión y tensión sentidas, elección percibida. Se seleccionaron cuatro de los siete grupos de escala IMI: interés / disfrute, competencia percibida, esfuerzo / importancia y valor / utilidad. En total, se incluyeron 14 preguntas en cada cuestionario.	El curso ludificado aumentó la motivación intrínseca de los estudiantes. El cambio más grande se da en el grupo de Interés / Disfrute (1,47 puntos), mientras que el cambio más pequeño está en el grupo de Esfuerzo / Importancia (0,556 puntos). El análisis de datos muestra que la ludificación mejoró significativamente la motivación intrínseca del estudiantado y el puntaje promedio de la evaluación.
Liu & Lipowski (2021)	Experimental. La muestra estuvo compuesta por un total de 150 estudiantes de educación física. Utilizaron pruebas de comparación de grupos.	No presenta una definición conceptual de motivación, pero se refieren a la motivación deportiva (James et al., 2019)	No presenta una definición conceptual de ludificación, pero se refieren al término de ludificación deportiva, la cual combina las actividades deportivas con	El equipo investigador diseñó un cuestionario de motivación tenística, el cual consiste en una Escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta. Contiene 25 preguntas y	El grupo de estudiantes del grupo experimental han aumentado significativamente su motivación intrínseca y regulación introyectada, mostrando así mejores

		Toman fundamentos de la Teoría de la Autodeterminación, pero no la citan.	juegos. Como ludificación incluyeron tres tipos de juegos: juegos de calentamiento, juegos para practicar una habilidad y juegos relajantes.	estaba dividido en cuatro niveles: participación, atención, entusiasmo y negatividad del tenis. Validaron el cuestionario a través de evaluación de expertos. La confiabilidad fue estimada a través del te-retest.	resultados que el grupo de control. El grupo experimental mostró diferencias significativas en las diferentes variables de evaluación de la motivación, entre las que "interés vital" y "input activo" mostraron diferencias muy significativas, y $p < 0,01$ . Esto muestra que los juegos deportivos tienen un efecto significativo en la motivación de los estudiantes para aprender tenis.
Milenković et al. (2019)	Experimental La muestra de 40 estudiantes del curso "Tecnologías biométricas", divididos aleatoriamente en dos grupos igualmente numerados. Realizaron análisis por medio de Prueba t simples independientes, prueba de Shapiro-Wilk.	No presenta una definición conceptual de motivación.	Uso de elementos de diseño de juegos en contextos ajenos al juego (Deterding et al., 2011). Utilizan una plataforma de aprendizaje en línea empleando insignias, tablas de clasificación, misiones y elementos de ludificación de competencia.	Midieron la motivación por medio de un cuestionario con 12 preguntas. Contenía una combinación de preguntas relacionadas con el contenido y basadas en el proceso de aprendizaje. El objetivo era captar motivacionales intrínsecas y extrínsecas. Para el cuestionario se utilizó una escala Likert con siete grados de concordancia.	Los resultados mostraron que el uso de la ludificación en un curso biométrico tiene un impacto significativo en el resultado del aprendizaje de los estudiantes y también mejora su motivación para aprender sobre tecnologías biométricas. Elementos específicos de ludificación influyen en la motivación de los estudiantes: los estudiantes señalaron la importancia de ganar puntos, escalar en la clasificación y especialmente la posibilidad de competir con otros.

Sailer & Sailer (2021)	Experimental La muestra estuvo compuesta por 205 estudiantes. Se utilizaron pruebas <i>t</i> .	Se sustenta en la Teoría de la Autodeterminación, (Ryan & Deci, 2000).	Uso de elementos de diseño de juegos en contextos ajenos al juego (Deterding et al., 2011). La plataforma en que se empleó la ludificación fue digital (Quizalize, con aula invertida). La intervención se realizó solo en una clase 1 sesión.	Se midió motivación con una Escala Likert de 7 puntos. Se midió la motivación intrínseca con tres ítems de The short scale of intrinsic motivation (Wilde et al., 2009).	El grupo de estudiantes del grupo de ludificación mostró una mayor motivación intrínseca que el grupo de control.
Ahmad et al., (2021)	Experimental La muestra estuvo compuesta por 128 alumnos de tres clases de fin de año. 65 en grupo experimental y 63 en grupo de control. Se realizó un análisis de Pruebas <i>t</i> , y ANOVA.	Se sustenta en la Teoría de la Autodeterminación, (Ryan & Deci, 2000).	La ludificación es la adopción de mecánicas y elementos de juego en un entorno que no es de juego (de Freitas et al. 2017). El grupo experimental fue expuesto a un entorno ludificado que constaba de puntos, insignias, recompensas, niveles, rangos y tablas de clasificación.	La motivación se evaluó mediante una escala de 4 ítems (alfa de Cronbach = 0,65).	Los estudiantes en un entorno ludificado estaban más motivados en entornos individuales y de grupos pequeños, pero permanecieron igualmente motivados en el caso de los estudiantes de grupos grandes en comparación con el entorno de clase tradicional. La ludificación mejoró el interés y la motivación de los estudiantes individuales y de grupos pequeños, pero no logró ninguna mejora en entornos de grupos grandes.
Pinter et al. (2020)	Experimental La muestra estuvo compuesta por un total de 570 estudiantes. 288 estudiantes entre 2017 y 2018; y 282 estudiantes	Se sustenta en la Teoría de la Autodeterminación, (Ryan & Deci, 2000).	Uso de elementos de diseño de juegos en contextos ajenos al juego (Deterding et al., 2011). La plataforma en que se	Encuesta con 12 ítems en Escala Likert, donde 1 significa "completamente en desacuerdo" y 5 "completamente de acuerdo". 4 ítems evaluaron	El grupo de estudiantes del grupo experimental estuvo más motivado por ir a clases que aquellos del grupo de control.

entre 2018 y 2019.	empleó ludificación fue digital (Sistema BeHere). Se realizó la intervención en un periodo de 15 semanas.	la motivación para asistir a clases. Los ítems estaban redactados apuntando a la ludificación como factor motivador en la asistencia regular a clases. También se consideró el porcentaje de asistencia como una métrica.
--------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La información recopilada de los artículos revisados se encuentra sintetizada en la Tabla 2. Esta tabla muestra: 1) diseños de investigación empleados en los estudios, 2) definiciones conceptuales de la variable motivación y la variable ludificación, 3) instrumentos de medida y 4) principales hallazgos relacionados al efecto de la ludificación sobre la motivación.

De acuerdo a los artículos incluidos, 8 investigaciones emplearon un diseño experimental (Ahmad et al., 2021; Brom et al., 2018; Jiménez-Hernández et al., 2020; Jurgelaitis et al., 2019; Liu & Lipowski, 2021; Milenković et al., 2019; Pinter et al., 2020; Sailer & Sailer, 2021) y 3 investigaciones emplearon un diseño cuasi-experimental (Campillo-Ferrer et al., 2020; Facey-Shaw et al., 2019; Ferriz-Valero et al., 2020). Todos los artículos realizaron análisis con estadística descriptiva y pruebas de comparación de grupos (Ahmad et al., 2021; Brom et al., 2018; Campillo-Ferrer et al., 2020; Facey-Shaw et al., 2019; Ferriz-Valero et al., 2020; Jiménez-Hernández et al., 2020; Jurgelaitis et al., 2019; Liu & Lipowski, 2021; Milenković et al., 2019; Pinter et al., 2020; Sailer & Sailer, 2021). Los tamaños muestrales variaron de 40 a 570 estudiantes y los tiempos de intervención variaron de una actividad a acciones longitudinales de 4 años.

Respecto a las definiciones conceptuales, 3 investigaciones no explicitan las definiciones conceptuales de la variable dependiente “motivación” (Campillo-Ferrer et al., 2020; Liu & Lipowski, 2021; Milenković et al., 2019), 7 se basaron en la definición de la Teoría de la Autodeterminación que divide la motivación en intrínseca y extrínseca de Ryan & Deci (2000, 2017) (Ahmad et al., 2021; Brom et al., 2018; Facey-Shaw et al., 2019; Ferriz-Valero et al., 2020; Jurgelaitis et al., 2019; Pinter et al., 2020; Sailer & Sailer, 2021) y 1 se basó en la teoría ARCS (Jiménez-Hernández et al., 2020).

En cuanto a las definiciones de la variable independiente ludificación, 3 investigaciones no ofrecieron una definición conceptual (Campillo-Ferrer et al., 2020; Jurgelaitis et al., 2019; Liu & Lipowski, 2021), 6 investigaciones se basaron en la definición de Deterding et al. (2011) (Brom et al., 2018; Facey-Shaw et al., 2019; Ferriz-Valero et al., 2020; Milenković et al., 2019; Pinter et al., 2020; Sailer & Sailer, 2021) 1 se basó en Freitas et al. (2017) (Ahmad et al., 2021), 1 investigación referenció a Nowostawski et al. (2018), Jo et al. (2018) y Jurgelaitis et al. (2019) en su definición (Jiménez-Hernández et al., 2020), la cual se asemeja a la de Deterding et al. (2011). Cabe señalar que hubo dos estudios que presentan una escasa distinción entre

ludificación y otros tipos de metodologías que utilizan juegos, aplicando el Aprendizaje Basado en Juegos (Campillo-Ferrer et al., 2020) y la simulación (Brom et al., 2018) sin diferenciarlos de la ludificación.

Ninguna investigación reportó el proceso de diseño ludificado. Sin embargo describieron la plataforma de soporte, 9 de las investigaciones implementaron ludificación por medio de plataformas digitales (Ahmad et al., 2021; Brom et al., 2018; Campillo-Ferrer et al., 2020; Facey-Shaw et al., 2019; Jiménez-Hernández et al., 2020; Jurgelaitis et al., 2019; Milenković et al., 2019; Pinter et al., 2020; Sailer & Sailer, 2021), 1 investigación implementó además componentes analógicos (Ferriz-Valero et al., 2020) y 1 fue sólo analógica, por medio de ludificación deportiva (Liu & Lipowski, 2021).

Los instrumentos de medida utilizados fueron variados, sin embargo, existe un punto en común, todos fueron de autorreporte, administrados en Escala Likert (Ahmad et al., 2021; Brom et al., 2018; Campillo-Ferrer et al., 2020; Facey-Shaw et al., 2019; Ferriz-Valero et al., 2020; Jiménez-Hernández et al., 2020; Jurgelaitis et al., 2019; Liu & Lipowski, 2021; Milenković et al., 2019; Pinter et al., 2020; Sailer & Sailer, 2021). En 2 investigaciones se midió la motivación por medio de Intrinsic Motivation Inventory (Facey-Shaw et al., 2019; Jurgelaitis et al., 2019). En 5 estudios se midió por medio de cuestionarios con varias dimensiones e ítems creados por el equipo investigador (Brom et al., 2018; Jiménez-Hernández et al., 2020; Milenković et al., 2019; Pinter et al., 2020). Otros instrumentos fueron específicos, como el caso de la medición de la motivación en las clases de educación física (Ferriz-Valero et al., 2020). Otros 2 estudios tomaron algunos ítems de instrumentos más amplios (Ahmad et al., 2021; Campillo-Ferrer et al., 2020) y un estudio utilizó The short scale of intrinsic motivation (Sailer & Sailer, 2021).

En cuanto a los principales hallazgos relacionados con la motivación, 2 estudios no reportaron un aumento en la motivación del grupo de participantes (Brom et al., 2018; Facey-Shaw et al., 2019). Uno de estos estudios señaló que la sensación de control de las recompensas podría dañar la motivación fundamentándose en la Teoría de la Autodeterminación. Sin embargo, en la parte cualitativa de este mismo estudio se señala que hubo un aumento de las interacciones informales entre los estudiantes cuyo interés en las insignias surgió después de las conversaciones con sus compañeros (Facey-Shaw et al., 2019). El otro estudio que no reportó aumento en la motivación sugirió que se debe tener cuidado al gamificar una experiencia educativa, ya que se debe tener en cuenta el público objetivo considerando los pros y los contras (Brom et al., 2018). Los 9 estudios restantes mostraron aumento en la motivación (Ahmad et al., 2021; Campillo-Ferrer et al., 2020; Ferriz-Valero et al., 2020; Jiménez-Hernández et al., 2020; Jurgelaitis et al., 2019; Liu & Lipowski, 2021; Milenković et al., 2019; Pinter et al., 2020; Sailer & Sailer, 2021). También se destacó que de acuerdo con los principios pedagógicos del socioconstructivismo y el humanismo, la ludificación permite construir un sistema instruccional con aprendizaje activo, autorregulado y orientado a la resolución de problemas que permita el aprendizaje conceptual y de habilidades (Jiménez-Hernández et al., 2020)

## Discusión

Considerando el objetivo del artículo se puede sostener que la ludificación parece tener un efecto positivo sobre la motivación en estudiantes universitarios (Ahmad et al., 2021; Campillo-Ferrer et al., 2020; Ferriz-Valero et al., 2020; Jiménez-Hernández et al., 2020; Jurgelaitis et al., 2019; Liu & Lipowski, 2021; Milenković et al., 2019; Pinter et al., 2020; Sailer & Sailer, 2021) y es principalmente implementada por medio de plataformas digitales (Ahmad et al., 2021; Brom et al., 2018; Campillo-Ferrer et al., 2020; Facey-Shaw et al., 2019; Jiménez-Hernández et al., 2020; Jurgelaitis et al., 2019; Milenković et al., 2019; Pinter et al., 2020; Sailer & Sailer, 2021). Sin embargo, se debe tener en cuenta que los estudios empíricos experimentales que miden el efecto de la ludificación sobre la motivación son escasos.

En cuanto a los dos estudios que no mostraron un aumento en la motivación (Brom et al., 2018; Facey-Shaw et al., 2019), se puede señalar que es posible que sus resultados puedan estar condicionados por la propia variable independiente, considerando que la ludificación ha comenzado a ser estudiada recientemente, esta cuenta con escasos modelos teóricos sólidos que guíen su correcta implementación y pocas veces se tiene en cuenta el público objetivo cuando se implementa (Brom et al., 2018; Hung, 2017).

Resulta interesante que en el caso del estudio de Brom et al. (2018) se implementa una intervención ludificada acotada, la cual podría categorizarse como ludificación superficial, mientras que en el caso de Facey se realizó una ludificación profunda, de todo un tema y con mediciones longitudinales (Biel & García, 2015). No obstante, en lo que se asemejan estos dos estudios es en el escaso uso de mecánicas (Schell, 2020), ya que en el caso del estudio de Brom et al. (2018), solo se usaron insignias, y en el caso del estudio de Facey-Shaw et al. (2019) solo se emplearon puntos, señalando que se dejó el objetivo de juego claro, se podían elegir tareas y había recompensas verbales, aspectos que no se diferencian con claridad de una clase tradicional. Esto puede sugerir que el aumento en la motivación no depende del tipo de ludificación, ya sea superficial o profunda, sino en la complejidad del uso de mecánicas de juego, dado que, en los demás estudios, existía mayor variedad, reportándose el uso de puntos, tablas de clasificación, misiones, formación de equipos y en un caso el uso de plataformas especializadas de ludificación como ClassCraft, que cuenta con los 4 ejes (tecnología, narrativa, mecánicas y estética) propuestos por Schell (2020).

Por otro lado, en cuanto a las definiciones conceptuales de motivación, se observa una inclinación a vincularla con la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), lo cual puede sesgar la operacionalización de la variable, considerando que esta teoría es precisamente un argumento a partir del cual se basan las investigaciones que critican el uso de recompensas en el aprendizaje, siendo estas unas de las mecánicas más usadas en ludificación (Burke, 2014; Deterding et al., 2011), por lo que en este estudio se sugiere la definición de Reiss (2013), dada su afinidad con las mecánicas en ludificación. En cuanto a la definición conceptual de ludificación, se observa una inclinación a destacar el uso de elementos de juego para perseguir algún objetivo de cambio comportamental, en este caso un cambio motivacional, aludiendo principalmente a la definición dada por Deterding et al. (2011). Otro aspecto relevante

de destacar es que en algunos estudios se trabajó la ludificación como si fuese lo mismo que la simulación (Brom et al., 2018) o el Aprendizaje Basado en juegos (Campillo-Ferrer et al., 2020), lo cual puede conllevar a confusiones conceptuales y operacionales de la variable y por lo tanto a conclusiones erradas, por lo que es relevante diferenciar las metodologías para diseñar y aplicar correctamente la ludificación (Marczewski, 2018).

Los instrumentos de medida son otro aspecto a considerar en este estudio, ya que, la mayor parte de estos midieron la motivación por medio del autorreporte, apuntando a la percepción de las personas sobre su propia motivación. A esto se suma el hecho de que la mayor parte de los instrumentos utilizados fueron encuestas hechas por los propios investigadores para sus estudios, de las cuáles no se cuenta con datos suficientes sobre sus propiedades psicométricas.

Este estudio se realizó con base en la bibliografía científica disponible en tres bases de datos, por lo que existe un número importante de investigaciones que no fueron incluidas, lo cual constituye una limitación. En este contexto se identificó escasez de investigaciones publicadas en revistas científicas de corriente principal en psicología, alojadas en WoS, Scopus y Scielo.

## **Conclusiones**

A partir de esta revisión se puede concluir que: (1) la ludificación de la enseñanza tiene efectos favorables en la motivación. (2) Aunque ha sido ampliamente estudiada, existen divergencias en el concepto y en la operacionalización del constructo motivación. (3) Los resultados de los estudios que no reportan cambios pueden estar condicionados por el diseño de la ludificación, puesto que son escasos los modelos teóricos para guiar su aplicación en el campo educativo y escasos los estudios que reportan el protocolo de diseño de la ludificación. (4) Hay cuatro aspectos que según esta investigación requieren mayor atención científica: a) son necesarios los estudios con diseños de investigación experimentales que permitan evaluar el efecto de la ludificación de la enseñanza en variables cognitivo-motivacionales del aprendizaje, b) es necesario realizar mediciones en la muestra objetivo con instrumentos que demuestren adecuadas propiedades psicométricas, c) se debe basar el diseño de la ludificación en algún modelo teórico que permita replicar el proceso con la finalidad de aportar la fundamentación científica de metodologías lúdicas que puedan brindar beneficios a los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior y d) se requiere comparar la ludificación de alta y baja complejidad en sus mecánicas con la finalidad de averiguar si el aumento en la motivación depende de ello.

## **Agradecimientos**

Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, Chile. CONICYT/Doctorado Nacional/Beca número 21202382.

Doctorado en Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, Chile.

Proyecto ANID COVID1012: Desarrollo e implementación de procedimientos docentes para facilitar la disposición al aprendizaje en condiciones de distanciamiento físico por pandemia de Covid-19, en asignaturas de primer año universitario con mediano o alto riesgo de fracaso.



## Referencias

- Ahmad, A., Zeeshan, F., Marriam, R., Samreen, A., y Ahmed, S. (2021). Does one size fit all? Investigating the effect of group size and gamification on learners' behaviors in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 33(2), 296–327. <https://doi.org/10.1007/s12528-020-09266-8>
- Araujo, I. (2016). Gamification: methodology to engage and motivate students in the learning process. *Education in the Knowledge Society*, 17(1), 87–107. <https://doi.org/10.14201/eks201617187107>
- Biel, L., y García, A. (2015). Gamificar: El uso de los elementos del juego en la enseñanza de español. *Actas Del L Congreso Internacional de La AEPE (Asociación Española de Profesores de Español). La Cultura Hispánica: De Sus Orígenes Al Siglo, 21*, 73–84.
- Brom, C., Stárková, T., Bromová, E. y Děchtěrenko, F. (2018). Gamifying a Simulation: Do a Game Goal, Choice, Points, and Praise Enhance Learning? *Journal of Educational Computing Research*, 57(6), 1575–1613. <https://doi.org/10.1177/0735633118797330>
- Burke, B. (2014). *Gamify: How Gamification Motivates People to do Extraordinary Things*. Routledge.
- Campillo-Ferrer, J.-M., Miralles-Martínez, P. y Sánchez-Ibáñez, R. (2020). Gamification in Higher Education: Impact on Student Motivation and the Acquisition of Social and Civic Key Competencies. *Sustainability*, 12(12), 4822. <https://doi.org/10.3390/su12124822>
- Cervantes, D. I., Valadez, M. D., Valdés, A. A. y Tánori, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología Desde El Caribe*, 35, 7–17. <https://doi.org/10.14482/psdc.33.2.7278>
- de Freitas, S., Gibson, D., Alvarez, V., Irving, L., Star, K., Charleer, S. y Verbert, K. (2017, 3-7 de abril). *How to use gamified dashboards and learning analytics for providing immediate student feedback and performance tracking in higher education* [Sesión de conferencia]. Proceedings of the 26th international conference on world wide web companion, Perth, Australia.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification.” *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Facey-Shaw, L., Specht, M., van Rosmalen, P. y Bartley-Bryan, J. (2019). Do Badges Affect Intrinsic Motivation in Introductory Programming Students? *Simulation & Gaming*, 51(1), 33–54. <https://doi.org/10.1177/1046878119884996>
- Ferriz-Valero, A., Østerlie, O., García Martínez, S. y García-Jaén, M. (2020). Gamification in Physical Education: Evaluation of Impact on Motivation and Academic Performance within Higher Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4465. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124465>
- Garcia-Cabot, A., Garcia-Lopez, E., Caro-Alvaro, S., Gutierrez-Martinez, J.-M. y De-

- Marcos, L. (2020). Measuring the effects on learning performance and engagement with a gamified social platform in an MSc program. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(1), 207–223. <https://doi.org/10.1002/cae.22186>
- Graham, S. y Weiner, B. (2012). Motivation: Past, present, and future. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (pp. 367–397). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13273-013>
- Hanus, M. D. y Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152–161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Hew, K. F., Huang, B., Chu, K. W. S. y Chiu, D. K. W. (2016). Engaging Asian students through game mechanics: Findings from two experiment studies. *Computers & Education*, 92–93, 221–236. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.010>
- Hung, A. C. Y. (2017). A critique and defense of gamification. *Journal of Interactive Online Learning*, 15(1), 57–72.
- James, T. L., Wallace, L. y Deane, J. K. (2019). Using Organismic Integration Theory to Explore the Associations Between Users' Exercise Motivations and Fitness Technology Feature Set Use. *Computer Science*, 43(1), 287–312. <https://doi.org/10.25300/MISQ/2019/14128>
- Jiménez-Hernández, E. M., Oktaba, H., Díaz-Barriga, F. y Piattini, M. (2020). Using web-based gamified software to learn Boolean algebra simplification in a blended learning setting. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(6), 1591–1611. <https://doi.org/10.1002/cae.22335>
- Jo, J., Jun, H. y Lim, H. (2018). A comparative study on gamification of the flipped classroom in engineering education to enhance the effects of learning. *Computer Applications in Engineering Education*, 26(5), 1626–1640. <https://doi.org/10.1002/cae.21992>
- Jurgelaitis, M., Čeponienė, L., Čeponis, J. y Drungilas, V. (2019). Implementing gamification in a university-level UML modeling course: A case study. *Computer Applications in Engineering Education*, 27(2), 332–343. <https://doi.org/10.1002/cae.22077>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Keller, J. M. (2009). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. Springer Science & Business Media.
- Liu, T. y Lipowski, M. (2021). Sports Gamification: Evaluation of Its Impact on Learning Motivation and Performance in Higher Education. In *International Journal of Environmental Research and Public Health* (Vol. 18, Issue 3, p. 1267). <https://doi.org/10.3390/ijerph18031267>
- Marczewski, A. (2018). *Even Ninja monkeys like to play*. Unicorn Edition.
- Milenković, I., Šošević, U., Simić, D., Minović, M. y Milovanović, M. (2019). Improving student engagement in a biometric classroom: the contribution of gamification.

- Universal Access in the Information Society*, 18(3), 523–532.  
<https://doi.org/10.1007/s10209-019-00676-9>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L. A. y Group, P.-P. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1), 1. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- Nowostawski, M., McCallum, S. y Mishra, D. (2018). Gamifying research in software engineering. *Computer Applications in Engineering Education*, 26(5), 1641–1652.  
<https://doi.org/10.1002/cae.21994>
- Pinter, R., Čisar, S. M., Balogh, Z. y Manojlović, H. (2020). Enhancing higher education student class Attendance through gamification. *Acta Polytechnica Hungarica*, 17(2), 13–33.
- Reiss, S. (2013). *Myths of intrinsic motivation*. IDS Publishing Corporation.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450–461. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.450>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Sailer, M. y Sailer, M. (2021). Gamification of in-class activities in flipped classroom lectures. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 75–90.  
<https://doi.org/10.1111/bjet.12948>
- Schell, J. (2020). *The Art of Game Design: A book of lenses* (3rd ed.). CRC press.
- Tan, L. (2018). Meaningful gamification and students' motivation: A strategy for scaffolding reading material. *Online Learning*, 22(2), 141–156.  
<https://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1167>

## Factores que inciden en la elección de la enseñanza como carrera: un análisis en Iberoamérica

Miriam ARRIBAS DE FRUTOS  
Katherine GAJARDO ESPINOZA  
Anahí REYES HERNÁNDEZ  
Pablo VARGAS ROJAS

### Datos de contacto:

Miriam Arribas de Frutos  
Universidad de Valladolid  
[miriam.arribas.frutos@alumnos.uva.es](mailto:miriam.arribas.frutos@alumnos.uva.es)

Katherine Gajardo Espinoza  
Universidad de Valladolid  
[katherine.gajardo@uva.es](mailto:katherine.gajardo@uva.es)

Anahí Reyes Hernández  
Universidad Católica Silva  
Henríquez  
[areyesh@ucsh.cl](mailto:areyesh@ucsh.cl)

Pablo Vargas Rojas  
Universidad Católica Silva  
Henríquez  
[pvargasr@ucsh.cl](mailto:pvargasr@ucsh.cl)

Recibido: 19/01/2022  
Aceptado: 22/06/2022

### RESUMEN

Cada año en Iberoamérica miles de estudiantes ingresan a carreras del área de Educación. En el presente estudio, y a raíz de la carencia de investigaciones documentales sobre el tema, realizamos una revisión sistematizada de la literatura en la que se identifican aquellas razones por las cuales el estudiantado elige la profesión docente. El estudio identificó, mediante un análisis de contenido cualitativo, elementos facilitadores y barreras para la elección de la carrera. Además, caracterizó los estudios desde un plano inclusivo. Los resultados evidencian un corpus de investigación eminentemente exploratorio y descriptivo, centrado en la identificación y descripción de factores motivadores y carentes de profundizaciones cualitativas desde un enfoque social y crítico. Los estudios señalan que las motivaciones extrínsecas no tienen tanto peso como las motivaciones intrínsecas al momento de la elección de la carrera. Se recomienda generar acciones que identifiquen las motivaciones intrínsecas del público objetivo y fomentar proyectos, programas y políticas públicas inclusivas (no selectivas) que trabajen en el acercamiento del estudiantado juvenil a aquellas experiencias que involucren el trabajo docente.

**PALABRAS CLAVE:** motivación para los estudios; pedagogía; profesión docente; elección de carrera.

## ***Factors influencing the choice of teaching as a career: an analysis of Ibero-America***

### **ABSTRACT**

Every year, thousands of students enrol careers in the field of Education. Due to the lack of documentary research on the subject, this study conducted a systematised review of the literature of the reasons why young people choose the teaching profession. The study identified facilitators and barriers to career choice through a qualitative content analysis. It also characterised the studies from an inclusive perspective. The results revealed an eminently exploratory and descriptive body of research, focused on the identification and description of motivational factors and lacking in qualitative depth from a social and critical approach. The studies indicated that extrinsic motivations do not carry as much weight as intrinsic motivations at the time of degree choice. It is recommended to take actions to identify the intrinsic motivations of the target public and to promote inclusive (non-selective) projects, programmes and public policies that work to bring young students closer to those experiences that involve teaching.

**KEYWORDS:** motivation for studies; education; teaching profession; occupational choice.

### ***Introducción***

El desarrollo de una educación inclusiva y de calidad requiere de docentes que posean una formación idónea alineada con los deseos de desarrollo de una sociedad más justa (Delors, 1996; Barber y Mourshed, 2007). La UNESCO (2012), bajo este objetivo, destaca que las Instituciones de Educación Superior deben ser capaces de diseñar e implementar carreras destinadas a fortalecer la profesión docente e incidir en la atracción de candidatos idóneos, concibiendo las diferencias contextuales que cada nación pueda tener.

En Chile, instituciones como la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), con más de 40 años de experiencia en la formación de docentes, cuenta con un sello que concede especial atención académica al mundo de los y las jóvenes, especialmente a quienes presentan interés por las carreras de educación.

La institución ha procurado acciones ante la preocupante baja en la matrícula a nivel nacional en los programas que brindan el título de profesor: un 35% a nivel nacional (CIAE, 2021). Es así como se propuso llevar a cabo un estudio orientado a identificar nodos claves de acción e innovación -por medio de la colaboración con la Universidad de Valladolid (España)- en un estudio internacional sobre los factores que inciden en la decisión de ser educador Iberoamérica, especialmente en Chile.

### **Antecedentes**

La Unión Europea publicó en el año 2013 un estudio realizado en 36 países (Carlo

et al., 2013) que evaluaba el atractivo de la profesión docente y caracterizaba las políticas que se estaban realizando para reforzar el interés en ella. En este estudio se declaró la importancia de establecer medidas que atraigan, formen y mantengan en el sistema educativo a los y las mejores profesionales.

De acuerdo con Carlo et al. (2013), un buen sistema de reclutamiento de futuros docentes atrae a jóvenes con competencias y actitudes bien adaptadas a las nuevas funciones y responsabilidades del profesorado: desear el bien para las nuevas generaciones, poseer un compromiso ético con la educación, trabajar en colaboración, tener un pensamiento creativo e innovador, entre otras.

Sin embargo, para alcanzar este objetivo es fundamental mejorar la imagen de la profesión en la sociedad. Desde este punto de vista, la contratación de profesores con una formación altamente cualificada, la mejora en los salarios o la creación de becas, pueden considerarse factores positivos; pero también es necesario reducir la incertidumbre sobre las oportunidades laborales, ofrecer alternativas de capacitación constante y dar la oportunidad real al profesorado de aportar a la transformación de la sociedad (Reyes, 2017).

Said-Hung et al. (2017) señalan que en Iberoamérica uno de los principales focos de interés en el ámbito de la investigación educativa es el “rol que tienen los docentes en la búsqueda de una mayor calidad y equidad” (p.33). Pese a lo expuesto anteriormente, todavía es insuficiente la investigación orientada a reconocer la relevancia que tienen los y las docentes en la creación de políticas educativas de calidad (Beca & Cerri, 2014), las características de un profesorado y estudiantado de magisterio idóneo para la transformación social (Reyes, 2017) o los factores que motivan o disuaden a los y las jóvenes de la elección de ser docente (López-Jurado-Puig y Gratacós-Casacuberta, 2013), algo que en el mundo anglosajón ha sido ampliamente estudiado (Watt & Richardson, 2007).

Esta carencia ha fomentado la creación de políticas en la región orientadas a generar mejoras en las condiciones laborales de los y las docentes, no así, el desarrollo de acciones para crear una formación pedagógica de mayor calidad que motive al estudiantado a seguir carreras ligadas a la Educación, fortaleciendo las motivaciones intrínsecas más que las extrínsecas (Gatti, 2011).

Ahora bien, el problema se complejiza cuando se observa una baja sostenida a lo largo de los años en la matrícula de carreras ligadas a la educación en América y Europa (Contini & Salza, 2020; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Sutchter et al., 2019), situación que en Latinoamérica es altamente preocupante: un 57% en México (García-Poyato & Cordero, 2019), un 35% en Chile (CIAE, 2021), un 18% en Perú (Díaz & Ñopo, 2016), por mencionar algunos.

En Chile, ante el inestable panorama en las políticas de valoración de la carrera docente (Mizala, 2011), durante los últimos 10 años se han generado políticas de acción afirmativa, como becas completas o la mejora en los estándares de acceso, pero la matrícula sigue a la baja, por lo que se hace necesaria la identificación de factores distintos a los motivadores extrínsecos.

Al realizar una revisión sobre la literatura publicada se encontró una ausencia de revisiones bibliográficas a nivel mundial que subrayen los caminos que han elegido investigadores e investigadoras sobre los factores motivadores y disuasorios al acceso



en carreras del área de Educación, por lo que se propuso hacer una investigación que tuviera los siguientes objetivos:

1. Describir cómo la literatura estudia los factores que atraen o dificultan la elección de la enseñanza como profesión.
2. Analizar los factores facilitadores que estudia la literatura para la elección de la enseñanza como profesión.
3. Analizar las barreras que identifica la literatura que dificultan la elección de la enseñanza como profesión

Además, se sumó un objetivo específico de identificar cómo se aborda el concepto de inclusión en la literatura estudiada.

Este último punto es central, ya que a nivel general se ha sugerido al mundo académico asumir un enfoque inclusivo que persiga, por una parte, adecuar las respuestas del sistema a las demandas de un mundo caracterizado por acelerados y profundos cambios, y por otra, intentar superar el amplio fracaso escolar, experimentado por los sistemas tradicionales de educación (Duk, 2000).

## **Método**

Para delimitar qué es lo que se ha publicado sobre la temática durante la última década, se realizó una revisión sistematizada de la literatura de acuerdo con las recomendaciones que establece la estrategia PRISMA (Urrutia & Bonfill, 2010) y Codina (2018). La finalidad de esta revisión busca condensar de manera sintética los resultados de investigaciones llevadas a cabo en el contexto iberoamericano. Para ello, se procedió a seleccionar la literatura y a analizarla.

Cuando se aplica una estrategia que sigue los indicadores PRISMA, se asegura que los resultados cuentan con criterios de calidad y de disminución de sesgos de selección, además, se posibilita la integración de la información existente que se ha filtrado a partir del protocolo de selección utilizado, así como la síntesis de los hallazgos respecto a las preguntas de investigación formuladas (Guirao, 2015).

Las acciones que constituyeron el proceso aquí descrito fueron las siguientes: I. Se establecieron los objetivos de la investigación; II. Se definieron criterios de inclusión; III. Se estableció una estrategia de búsqueda y se ejecutó por tres investigadoras; IV. Se seleccionaron los documentos a partir de búsquedas en bases de datos; V. Los textos seleccionados fueron analizados por medio de un análisis descriptivo y un análisis de contenido cualitativo; V. Se realizó una síntesis temática.

## **Criterios de inclusión**

En la búsqueda se seleccionaron estudios y publicaciones entre el año 2011 y 2021 en el campo de las Ciencias Sociales.

Las búsquedas se realizaron en la base bibliográfica Scopus, el servicio de información científica Web of Science (WOS), el portal de difusión científica Dialnet, el proyecto de difusión Scielo y el repositorio de tesis doctorales TESEO. Adicionalmente, se recurrió al buscador web Google Académico para encontrar publicaciones que no aparecieran en las búsquedas anteriores.



Las palabras clave seleccionadas por el grupo de investigación fueron: “vocación pedagógica”, “elección de carrera”, “decisión vocacional”, “magisterio”, “aspiraciones”, “estudiantes secundarios”, “pedagogía” y “educación” (con sus respectivas traducciones al inglés). En la Tabla 1 se exponen las ecuaciones de búsqueda establecidas.

**Tabla 1**

*Ecuaciones de búsqueda*

- 
1. TITLE-ABS-KEY (pedagogical vocation) AND PUBYEAR > 2009 AND (LIMIT-TO (OA, “all”)) AND (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “iberoamerica”))
  2. TITLE-ABS-KEY (pedagogical vocation and career choice) AND PUBYEAR > 2009 AND (LIMIT-TO (OA, “all”)) AND (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “iberoamerica”))
  3. TITLE-ABS-KEY (vocational decision and choice of teaching) AND PUBYEAR > 2009 AND (LIMIT-TO (OA, “all”)) AND (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “iberoamerica”))
  4. TITLE-ABS-KEY (pedagogical vocation and aspirations) AND PUBYEAR > 2009 AND (LIMIT-TO (OA, “all”)) AND (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “iberoamerica”))
  5. TITLE-ABS-KEY (pedagogical vocation and secondary students) AND PUBYEAR > 2009 AND (LIMIT-TO (OA, “all”)) AND (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “iberoamerica”))
  6. TITLE-ABS-KEY (career choice and education) AND PUBYEAR > 2009 AND (LIMIT-TO (OA, “all”)) AND (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “iberoamerica”))
  7. TITLE-ABS-KEY (vocational decision and education) AND PUBYEAR > 2009 AND (LIMIT-TO (OA, “all”)) AND (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “iberoamerica”))
  8. TITLE-ABS-KEY (vocational decision and pedagogy) AND PUBYEAR > 2009 AND (LIMIT-TO (OA, “all”)) AND (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “iberoamerica”))
  9. TITLE-ABS-KEY (career choice and choice of teaching) AND PUBYEAR > 2009 AND (LIMIT-TO (OA, “all”)) AND (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “iberoamerica”))
  10. TITLE-ABS-KEY (secondary students and pedagogy and aspirations) AND PUBYEAR > 2009 AND (LIMIT-TO (OA, “all”)) AND (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “iberoamerica”))
  11. TITLE-ABS-KEY (secondary students and choice of teaching and aspirations) AND PUBYEAR > 2009 AND (LIMIT-TO (OA, “all”)) AND (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “iberoamerica”))
- 

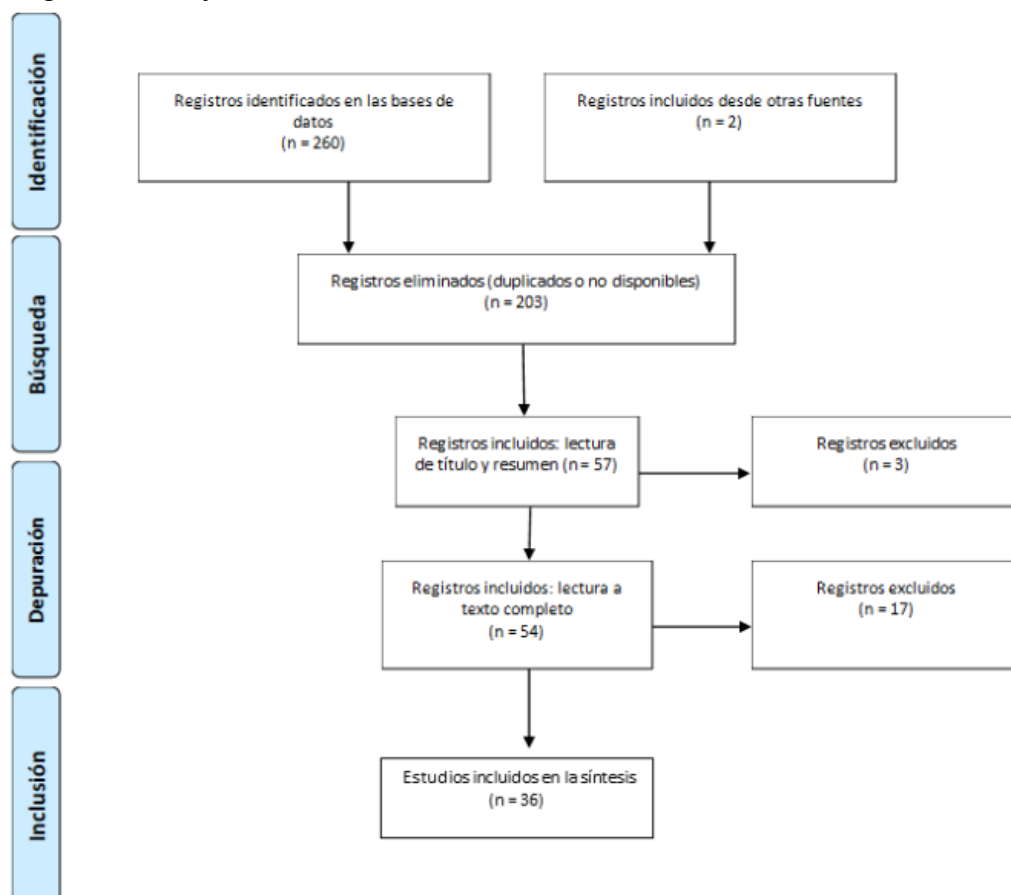
*Nota.* Elaboración propia.

Se incorporaron trabajos de fin de estudios, artículos en revistas indexadas, libros, informes, capítulos de libro y ponencias en congresos que analizaran la situación iberoamericana respecto al tema estudiado.

Mediante un proceso de búsqueda y selección (Figura 1) se estableció un banco de datos (Tabla 2) que pasó a la fase de análisis de contenido (Abela, 2012):

**Figura 1**

*Diagrama de Flujo PRISMA*



*Nota. Elaboración propia a partir del modelo de Urrutia y Bonfill (2010).*

**Tabla 2**

*Documentos analizados*

Autor/es	Año	Lugar de realización del estudio	Paradigma	Diseño de investigación	Técnicas de recogida
Alonzo, A. V., y Gonzales, M. L.	2015	Lima; Perú	Cuantitativo	Descriptivo	Cuestionario
Silva, J. C., y Obaco, E. E.	2020	Santo Domingo; Ecuador	Cuantitativo	Descriptivo	Cuestionario
Arriaga, G. R.	2013	Santa Bárbara; Honduras	Cuantitativo	Descriptivo	Entrevista

Avendaño, C., y González, R.	2012	Concepción; Chile	Cuantitativo	Descriptivo	Cuestionario
Ayala, D. I.	2017	Sonora; México	Cuantitativo	Exploratorio	Cuestionario
Borja, L. V.	2021	Ambato; Ecuador	Cuantitativo	Otro	Cuestionario
Criza, C., Albulescu, I., y Turda, S	2018	Cluj-Napoca; Rumanía	Cuantitativo	Otro	Cuestionario
del Pino, M.	2016	Málaga; España	Cuantitativo	Descriptivo	Cuestionario
del Pino, M., y Fernández, M.	2019	Málaga; España	Cuantitativo	Exploratorio	Cuestionario
de Lima, U. O., Rosales Lassú, J. L., Mezarina Chávez, J., Corzo Arroyo, A. I., Cárdenas Farfán, N., Sagástegui Heredia, C.,... y Quispe Narváez, M.	2019	Lima, Arequipa, San Martín y Amazonas; Perú	Cualitativo	Otro	Grupo Focal
Díaz Loja, A. F., y Fajardo Narváez, P. A.	2021	Cuenca; Ecuador	Cuantitativo	Descriptivo	Encuesta
Dufraix, I.; Fernández, E. y Anguita, R.	2020	Iquique; Chile	Cualitativo	Estudio de caso	Grupo Focal
Escobar Chuyo, L. M.	2013	Tacna; Perú	Cuantitativo	Descriptivo	Encuesta
Falcón, J. R. G., y Arroyo, G. C.	2019	Baja California; México	Cuantitativo	Descriptivo	Cuestionario
Falcón, J. R. G. P., Arroyo, G. C., y Serrano, E. L.	2018	Baja California y Sonora; México	Cuantitativo	Descriptivo	Encuesta
Faustino Zacarias, O. H.	2020	México	Cualitativo	Revisión bibliográfica	Análisis documental
Fernández-Alonso, M., y del Estado, D	2017	Málaga; España	Cuantitativo	Descriptivo	Encuesta
Gómez, H., y Castillo, S.	2019	Chile	Otro	Exploratorio	Cuestionario
González Urrutia, R. I	2011	Concepción; Chile	Cuantitativo	Descriptivo	Cuestionario
Izquierdo, T., Escarbajal, A., y Latorre, P. Á.	2016	Murcia; España	Cuantitativo	Descriptivo	Cuestionario
López-Jurado-Puig, M., y Gratacós-Casacuberta, G.	2013	España	Otro	Revisión bibliográfica	Otro

Marín, D., García, E., y Gabarda, V.	2021	Valencia; España	Cuantitativo	Descriptivo	Cuestionario
Merino, E., Morong, G., Arellano, A. O., y Merino, E. (2015).	2015	Santiago; Chile	Cuantitativo	Descriptivo	Encuesta
Mizala, A.	2011	Chile	Otro	Analítico	Análisis documental
Munita, J. P.	2011	Chile	Cuantitativo	Descriptivo	Encuesta
Prada, R., Hernández, C. A., y Avendaño, W. R.	2021	Cúcuta; Colombia	Cuantitativo	Descriptivo	Encuesta
Orenes, M. J., y Sánchez, M.	2021	Murcia; España	Cuantitativo	Descriptivo	Encuesta
Ruiz, F. B.	2016	Valparaíso; Chile	Cualitativo	Estudio de caso	Análisis documental
Ruiz, R., y Estevan, N.	2020	Quito; Ecuador	Cuantitativo	Descriptivo	Cuestionario
Said-Hung, E., Gratacós, G., y Cobos, J. V.	2017	Colombia	Cuantitativo	Descriptivo	Cuestionario
Sánchez, M. L.	2015	España	Cualitativo	Biográfico-narrativa	Entrevista
Schilling, C. A., Gajardo, K. P., y Alaluf, L. E.	2019	Curicó; Chile	Cualitativo	Mixto	Otro
Silvestre, E., Gutiérrez, V. F., y Esteve, J. V. D.	2020	Santo Domingo; República Dominicana	Cuantitativo	Descriptivo	Cuestionario
Suelves, D. M., Tort, E. G., y Méndez, V. G.	2021	Valencia; España	Cuantitativo	Descriptivo	Cuestionario
Vilchez Platero, D. D. R. (2019).	2018	Arequipa; Perú	Cuantitativo	Descriptivo	Cuestionario
Walker Janzen, W., y García Olguín, R. (2019).	2019	Santiago; Chile	Cualitativo	Estudio de caso	Otro

*Nota.* Elaboración propia.

## Análisis

Se realizó un primer análisis a partir de la lectura de títulos y resúmenes. En esta fase, las investigadoras revisaron de forma independiente los documentos identificando algunas variables descriptivas y categorías de análisis (facilitadores, barreras y enfoque inclusivo).

Una vez los trabajos fueron seleccionados (n= 57), se procedió con el análisis a texto

completo. Este se realizó desde un punto de vista cuantitativo descriptivo y un punto de vista cualitativo crítico.

Para el primer análisis, se establecieron variables que se definieron a través de la lectura a texto completo, siguiendo algunas recomendaciones del modelo PRISMA y el protocolo establecido por Codina (2018): año de publicación, palabra clave de búsqueda, método de investigación, diseño de investigación predominante, área de actuación predominante, técnica de recogida de datos y tema principal. Con apoyo de los procesadores de cálculo de Microsoft Excel se organizaron los datos y se clasificaron por medio de gráficos.

Para el segundo análisis se realizó una codificación abierta inductiva por categorías: 1) Facilitadores identificados; 2) Barreras identificadas y 3) Menciones sobre inclusión. Tras la codificación se realizó un análisis de contenido cualitativo con los ejemplos textuales seleccionados para cada código (Abela, 2012). Finalmente se generó un informe con una síntesis descriptiva por robustez temática.

### **Calidad de la investigación**

Para asegurar la calidad de la muestra seleccionada se dio prioridad a la selección de investigaciones que garantizaran rigurosidad en sus procesos de desarrollo, característica que se verificó por medio de: 1) Evidencias sobre la tutorización por parte de un investigador acreditado en trabajos de fin de estudios e informes; 2) Revisión por pares ciegos en los artículos académicos; 3) Existencia de un compilador o editor en los libros o capítulos de libro.

## **Resultados**

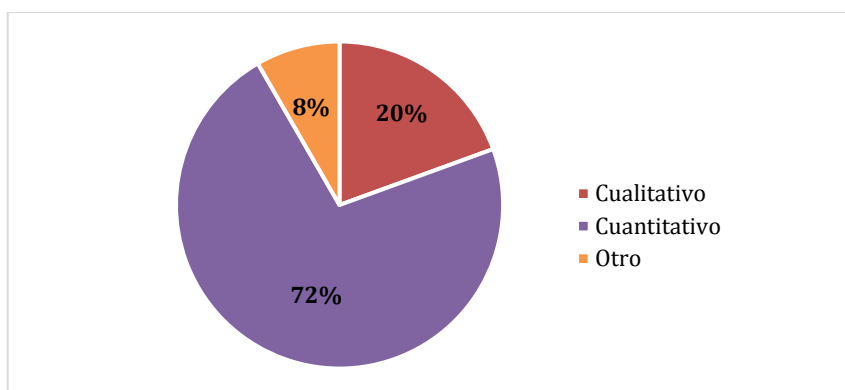
### **Análisis descriptivo general**

El banco de datos original, conformado por 260 investigaciones fue depurado mediante la eliminación de datos perdidos y la aplicación de los criterios de inclusión, conservándose 36 registros que se describen a continuación.

La investigación cuantitativa se impone por sobre la investigación cualitativa como metodología de investigación, exponiendo el diseño estadístico descriptivo como el diseño preferido por los investigadores, por este motivo, las técnicas de recogida de datos empleadas mayoritariamente son el cuestionario y la encuesta. En las figuras 2, 3, 4 y 5 se resume esta información:

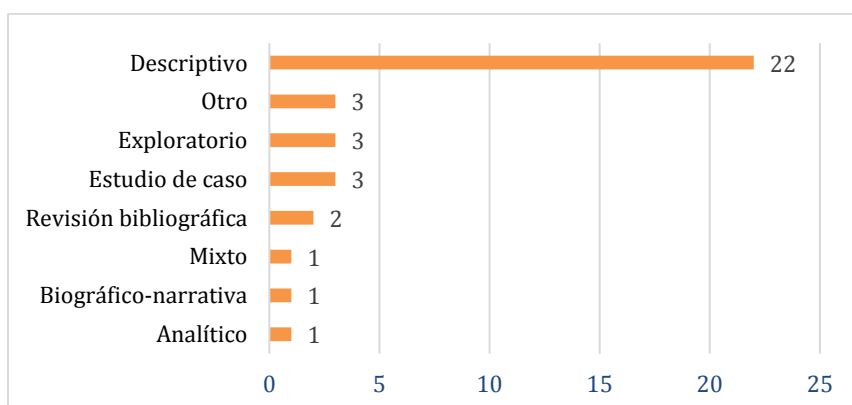
**Figura 2**

*Método de investigación (%)*



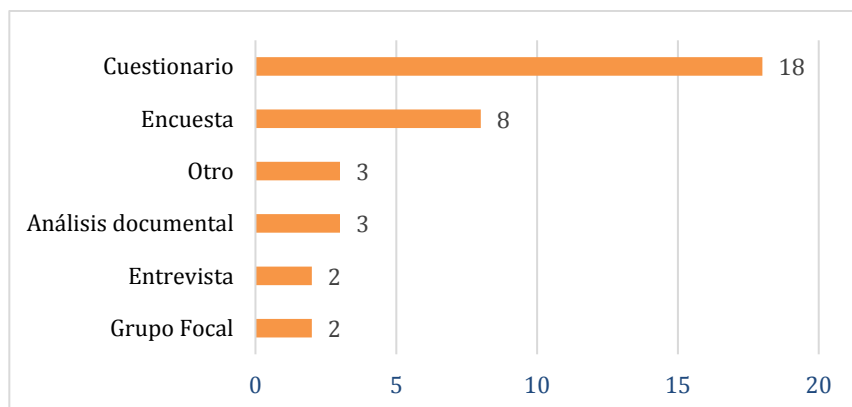
**Figura 3**

*Diseño de investigación (Frecuencia)*



**Figura 4**

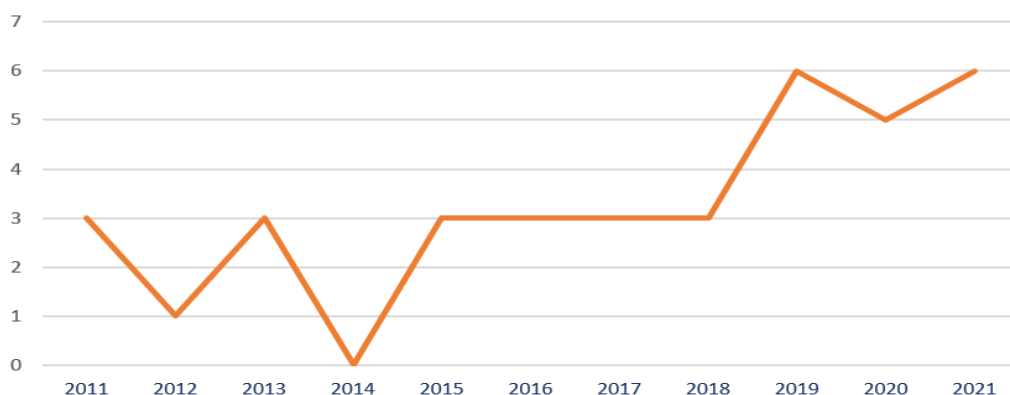
*Instrumentos de recogida de datos (%)*



Hasta el año 2019 las publicaciones anuales no superan los tres registros, sin embargo, a partir de 2019 ha habido un incremento que se ha mantenido en el último trienio (2019, 2020, 2021):

**Figura 5**

*Cantidad de publicaciones por año (%)*



Dentro de los objetivos más tratados por la investigación se encuentra la caracterización socioeducativa del alumnado que elige carreras relacionadas con la educación. En segundo lugar, se analizan las motivaciones del estudiantado a partir de sus percepciones y experiencias personales. Finalmente, se identifican trabajos que describen experiencias educativas y programas que tienen como fin la identificación vocacional y/o la facilitación del acceso a las carreras del área educativa.

### **Análisis de contenido cualitativo**

A partir del análisis de contenido se identificaron líneas temáticas comunes, las cuales describimos a continuación den base a cuestionamientos que surgen de los objetivos de la revisión:

*¿Qué facilitadores identifica la literatura para la elección de la enseñanza como profesión?*

La vocación pedagógica, entendida como el interés personal por dedicarse a la educación -y que posee nociones relacionadas con el anhelo por el servicio social y el cuidado- es abordada en las investigaciones como un factor eminentemente facilitador de la elección del estudiantado hacia carreras ligadas a la educación, tal y como se señala en las tradicionales investigaciones de Ramos (2002) y Sánchez-Lissen (2011).

La vocación en el estudio de Marín et al. (2021), Walker & García (2019) y Silvestre et al. (2020) se mide por medio de la factorización de percepciones, actitudes y/o aptitudes positivas hacia las labores de la enseñanza por parte de los y las estudiantes.



En el estudio de Merino et al. (2015), en el de Sánchez (2015), en el de Mizala (2011), así como en el de Lima et al. (2019), se la asocia con los sentimientos de autorrealización, altruismo y la consiguiente satisfacción del alumnado con la elección de su profesión.

Por su parte, Schilling et al. (2019), Orenes & Sánchez (2021) y Prada et al. (2021) optan por definir la vocación como conjunto de procesos psicológicos que movilizan a una persona a establecer una integración específica a lo laboral, lo que genera una retribución afectiva. En sus estudios la vocación se transforma en un facilitador en la medida de que el estudiantado se siente “bien” o “completo” ante la elección de la carrera.

Sin embargo, la “vocación” como concepto no se define teóricamente en la mayoría de las investigaciones restantes y se la asume como una actitud que los y las participantes de los estudios no pueden explicar (Vilchez, 2019; del Pino, 2016) o como un sinónimo de las motivaciones intrínsecas (Ruiz & Estevan, 2020; del Pino & Fernández, 2019; Avendaño & González, 2012).

La motivación en el contexto estudiado suele ser definida como una serie de factores que inciden en las elecciones de las personas sobre su futuro & se suelen agrupar en la literatura estudiada en dos grandes categorías: 1) Motivaciones intrínsecas, que corresponden a las predisposiciones psicológicas, afectivas e identitarias de las personas ante la elección de carreras ligadas a la educación, y 2) Motivaciones extrínsecas, que representan aquellos incentivos contextuales que mueven a las personas a tomar la decisión de estudiar una carrera del área educativa.

Las motivaciones intrínsecas señaladas -que se identifican en factores como el agrado por trabajar con el colectivo infantil, el deseo de ayudar a las personas, la capacidad de influenciar a otros, el interés por enseñar y la facilidad para entablar relaciones interpersonales- se presentan como el principal motor de la elección de carreras del área educativa en los estudios de Marín et al. (2021), Orenes & Sánchez (2021), Ruiz & Estevan (2020), Merino et al. (2015), Sánchez (2015), Vilchez (2019), del Pino & Fernández (2019), Avendaño & González (2012), Arriaga (2013), Crisa et al. (2018), Silva & Obaco (2020), del Pino (2016), Alonzo & Gonzáles (2015), López-Jurado-Puig & Gratacós-Casacuberta (2013) y González (2011).

Prada et al. (2021) y Said-Hung et al. (2017) ponen en segundo lugar las motivaciones intrínsecas, siendo superadas por las motivaciones trascendentes o altruistas, una categoría definida por López-Jurado-Puig & Gratacós-Casacuberta (2013) y Gratacós (2014) que corresponde a aquel interés en generar una contribución social. En este punto llama la atención que, existiendo estas teorías, gran parte de las investigaciones identifican las motivaciones altruistas con las motivaciones intrínsecas (Silva & Obaco, 2020).

Entre los factores que conforman la motivación intrínseca, destaca el deseo y predisposición por trabajar con el colectivo infantil, las investigaciones de Marín et al. (2021), Merino et al. (2015), Prada et al. (2021), Said-Hung et al. (2017), Silvestre et al. (2020) y Vilchez (2019), donde se sigue una tendencia que ya había sido identificada por autores como Revelli et al. (2013) en el pasado.

Las motivaciones extrínsecas, también muy abordadas por la investigación, identifican que aspectos como la consideración social del título (prestigio), las

condiciones del trabajo (salario, vacaciones, etc.) o la incidencia de la familia o las personas conocidas en la toma de decisiones son facilitadores para el acceso a carreras de educación (De Lima et al., 2019; del Pino & Fernández, 2019; Avendaño & González, 2012; Gómez & Castillo, 2019; Falcón & Arroyo, 2019; Falcón et al., 2018; Izquierdo et al., 2016; López-Jurado-Puig & Gratacós-Casacuberta, 2013).

Estudios, como los de Marín et al. (2021), Merino et al. (2015), Orenes & Sánchez (2021), Prada et al. (2021), Alonzo & Gonzales (2015) y Gómez & Castillo (2019), identifican el acceso a oportunidades laborales (baja tasa de desempleo), las buenas referencias externas sobre la calidad de los programas y las largas vacaciones como los factores externos más atractivos de la carrera docente. Por otro lado, las motivaciones extrínsecas tienen mayores incidencias en los estudios generados en países donde los contratos de los y las profesionales de la educación son gestionados por el Estado y no están sometidos a la oferta y demanda del mercado.

En los estudios de Schilling et al. (2019) y Walker & García (2019) se analiza cómo programas de detección de vocaciones tempranas pueden ser una gran influencia en la futura matrícula y retención de estudiantes en carreras del área educativa. En estos trabajos el acceso a referentes y experiencias en las cuales los y las jóvenes puedan sacar a relucir sus habilidades pedagógicas se transforman en un aliciente para ejercer la profesión.

En los estudios realizados en Chile por Munita (2011) y Mizala (2011), se caracteriza a los colectivos que eligen las carreras ligadas a la educación. En ambas investigaciones se definen algunos de los factores que pueden ser determinantes en la elección vocacional:

- Nivel socioeconómico: las personas con menores ingresos suelen estar más dispuestas a estudiar carreras del área pedagógica.
- Sexo: las personas identificadas con el género femenino poseen percepciones más favorables sobre la docencia. En el caso del área de Educación Infantil o párvulos, la predisposición es fundamentalmente femenina.
- Ranking de notas o desempeño académico: personas con notas “promedio” o con notas “inferiores a la media” suelen elegir las carreras del área educativa.
- Antecedentes familiares: principalmente las personas pertenecientes a la primera generación de estudiantes de Educación Superior en sus familias optan por carreras del área educativa.

### *¿Qué barreras identifica la literatura para la elección de la enseñanza como profesión?*

Las barreras para el acceso a carreras del área educativa que identifica la literatura se pueden agrupar en tres factores: sociales, individuales e institucionales.

Los factores sociales se corresponden a aquellos elementos ligados al contexto de estudio que entorpecen la elección de las carreras del área de Educación:

- Reconocimiento social: las carreras del área de la educación poseen un menor reconocimiento económico, por ello, a pesar de ser respetadas socialmente, son poco valoradas como una alternativa de profesión (Merino et al. 2015; Munita, 2011; Orenes & Sánchez, 2021; del Pino & Fernández, 2019; Crisa et al., 2018;

Avendaño & González, 2012; Silva & Obaco, 2020; Alonzo & Gonzales, 2015; Escobar, 2013).

- Abandono del gremio: la profesión docente es un colectivo que, en algunos países de Latinoamérica (incluido Chile), no se reconoce como una función pública. Por ello, los beneficios de los contratos docentes no aseguran una estabilidad en el tiempo y beneficios sociales efectivos, lo que produce altas tasas de abandono temprano de la profesión (Ruiz & Estevan, 2020; De Lima et al., 2019; Borja, 2021; Avendaño & González, 2012).
- Carrera feminizada: al asumirse como un “servicio de cuidado” la carrera docente suele poseer una marcada distribución de género desigual. Esto la aleja del público masculino, lo que impide el desarrollo cultural de referentes educativos masculinos, sobre todo, en la primera infancia (Prada et al., 2021; Ruiz & Estevan, 2020; Said-Hung et al., 2017; De Lima et al., 2019; Ayala, 2017; Avendaño & González, 2012; Silva & Obaco, 2020; del Pino, 2016; Alonzo & Gonzales, 2015; Falcón & Arroyo, 2019; Falcón et al., 2018; González, 2011).
- Escasos incentivos laborales: la carrera docente, más en Latinoamérica que en España, posee unos ingresos menores con carreras similares y una menor cantidad de retribuciones sociales (Said-Hung et al., 2017; Mizala, 2011; Prada et al. 2021; De Lima et al., 2019; Alonzo & Gonzales, 2015).

Por su parte, los factores individuales son aquellas características que poseen las personas que resultan incompatibles con el ejercicio de la profesión docente:

- Motivación: la elección de la carrera docente requiere de motivaciones intrínsecas y altruistas, por lo que el perfil de maestro, maestra, profesor o profesora, requiere de unas características y preferencias específicas de la persona: el deseo de hacer un mundo más justo, el gusto por trabajar con niñas, niños y/o adolescentes, el deseo de enseñar, el anhelo por transformar y mejorar la sociedad, etc. (Prada et al. 2021; Said-Hung et al., 2017; Sánchez, 2015; del Pino & Fernández, 2019; Avendaño & González, 2012; Arriaga, 2013; Crisa et al., 2018; del Pino, 2016; González, 2011; Escobar, 2013).
- Conocimiento: el conocimiento sobre la profesión pedagógica suele estar condicionado a las experiencias personales del alumnado y no a su formación vocacional. El escaso acceso a saberes relacionados con el área pedagógica se relaciona con la dificultad de acceso a información sobre la carrera (Sánchez, 2015; Alonzo & Gonzales, 2015; De Lima et al., 2019; Silva & Obaco, 2020; del Pino, 2016).
- Inseguridad: es una barrera asociada al miedo a lo desconocido por lo que correspondería a una parte del factor “conocimiento”. Para ser maestro se requiere de una formación específica, principalmente práctica, por lo que negar el acceso al campo (realización de actividades eminentemente educativas) produce dudas en aquellos que desean seguir una carrera en el área de Pedagogía (Ruiz & Estevan, 2020; Sánchez, 2015; Borja, 2021; Silva & Obaco, 2020).
- Implicación social: el trabajo docente requiere de la reflexión y compromiso social, por lo que exige cargas de trabajo que van más allá de las horas de

contrato (Prada et al. 2021; Sánchez, 2015; del Pino & Fernández, 2019; Avendaño & González, 2012).

Finalmente, los factores institucionales son aquellos derivados de:

- La identificación de vocaciones: los programas de orientación vocacional no logran llegar a todo el estudiantado de Educación Media, por lo que algunos no pueden identificar si poseen las predisposiciones para ser docente (Sánchez, 2015; Schilling et al., 2019; Walker & García, 2019; Borja, 2021; Alonzo & Gonzales, 2015; Escobar, 2013).
- El acceso a experiencias en el campo: estudiantes de magisterio o pedagogía suelen tener un periodo de prácticas al finalizar su formación. Las experiencias educativas al comenzar los programas suelen ser muy valoradas por el estudiantado y una fuente de motivación para el ejercicio de la profesión (Prada et al. 2021; Said-Hung et al., 2017; De Lima et al., 2019; del Pino & Fernández, 2019; del Pino, 2016).
- El prestigio de la institución: la existencia de múltiples tipos de instituciones que imparten carreras de Educación supone que unas poseen mayor prestigio que otras. El acceso a un programa de bajo prestigio suele identificarse con mayores tasas de deserción en las carreras del área educativa (Said-Hung et al., 2017; Silvestre et al., 2020; De Lima et al., 2019; Escobar, 2013).

### *¿Cómo se aborda la inclusión en la literatura estudiada?*

Generalmente, la inclusión como concepto se aborda en la literatura estableciendo comparaciones entre hombres y mujeres (comparaciones entre géneros) y comparaciones entre grupos sociales (características socioeconómicas).

La carrera educativa, a pesar de que las instituciones han generado acciones para promover la diversidad de perfiles en el estudiantado, ha mantenido sus altas tasas de matrícula femenina. Este hecho se acentúa en carreras dedicadas a la Educación Infantil o Educación Parvularia (Mizala, 2011; Orenes & Sánchez, 2021; Arriaga, 2013; Ayala, 2017; Crisa et al., 2018; De Lima et al., 2019; Avendaño & González, 2012; Silva & Obaco, 2020; del Pino, 2016; Alonzo & Gonzales 2015; Falcón & Arroyo, 2019).

Los motivos que señalan estas diferencias, explicados por Prada et al. (2021), Ruiz & Estevan (2020), Said-Hung et al. (2017), Orenes & Sánchez (2021), De Lima et al. (2019), Silva & Obaco (2020), se deben a factores sociales y culturales: la sociedad suele identificar los roles de cuidado a las mujeres y la carrera docente, al ser un servicio de cuidado, recae específicamente en estas (Marín et al., 2021).

En los estudios de Said-Hung et al. (2017), Prada et al. (2021), Crisa et al. (2018), Avendaño & González (2012), Silva & Obaco (2020), que establecen una comparación entre las motivaciones de mujeres y hombres ante la elección de estudiar carreras del área de Educación, se identifica que las mujeres suelen tener motivaciones intrínsecas más altas que los hombres, y que estos últimos (a pesar de que la mayoría son influenciados intrínsecamente) suelen señalar más motivaciones extrínsecas que las mujeres en las encuestas y en los cuestionarios.

Se observa, por otro lado, que las investigaciones establecen la búsqueda de igualdades -o evidenciar injusticias- al analizar las características socioeconómicas de los y las participantes.

En los estudios de Munita (2011), Mizala (2011), De Lima et al. (2019) y Ayala (2017), realizados en Latinoamérica, se enfatiza que la carrera docente suele ser elegida principalmente por colectivos con menores ingresos económicos que carreras con una valoración social mayor (como Ingeniería o Medicina). También, gran parte de este grupo se caracteriza como la primera generación de su familia que cursa la Educación Superior (Mizala, 2011; De Lima et al., 2019; Ayala, 2017), por lo que son grupos con menor cantidad de “referentes profesionales”.

Los resultados se observan mucho más crudos en las investigaciones de autores como Munita (2011) y De Lima et al. (2019) —quienes identifican que los centros de Educación Pública, con “peores” resultados en pruebas estandarizadas que sus símiles de la Educación Privada— suelen dotar de mayor matrícula a las carreras de Educación, lo que “empobrecería” la diversidad social en estas; puntualizándose esta situación en Chile (Munita, 2011).

Por otro lado, Schilling et al. (2019) y Walker & García (2019) exponen experiencias educativas de formación pedagógica que buscan la inclusión social de estudiantes con talento académico en contexto. Estas experiencias, si bien se identifican como un refuerzo positivo para las trayectorias educativas inclusivas en el área pedagógica, presentan algunas inconsistencias con el significado de la inclusión: a) Se realizan con estudiantes destacados académicamente en contextos de alta vulnerabilidad y cuya selección se define por sus “talentos”, hecho que excluye a colectivos que no poseen estas singularidades; b) Las acciones suelen desarrollarse fuera de los contextos sociales de los y las estudiantes, lo que establecería barreras de desplazamiento y acceso; y c) Se corresponden con proyectos de acción afirmativa y no políticas educativas estatales.

## **Conclusiones**

Este estudio ha pretendido identificar cómo la literatura ha estudiado los factores que inciden en la elección de carreras del área educativa por medio de una revisión sistematizada de la literatura actual en Iberoamérica. En líneas generales, se evidencia un corpus de investigación eminentemente exploratorio y descriptivo, centrado en la identificación y descripción de factores motivadores y carentes de profundizaciones cualitativas desde un enfoque social y crítico.

En su mayoría, los estudios señalan que las motivaciones extrínsecas no tienen tanto peso como las motivaciones intrínsecas al momento de la elección de carreras ligadas a la educación en el estudiantado. Por lo que las medidas facilitadoras, que ejercen las instituciones en pro de generar mayores tasas de matrícula y retención educativa, debieran centrarse prioritariamente en acciones que detecten intereses, en vez de acciones que generen nuevas culturas de retribución ante la elección de las carreras de Magisterio o Pedagogía sobre otras.

Las motivaciones altruistas, definidas como el deseo de contribución a la mejora social, resultan de una importancia que es poco estudiada en el banco de datos general,

pero que resultan de extrema relevancia en los estudios que las abordan. Las motivaciones altruistas se mueven en un plano personal y social que las hace depender de factores eminentemente extrínsecos (valor social de la profesión e incidencia social de la profesión) y factores exclusivamente intrínsecos (deseos de transformación social). Esto complejiza el panorama que ha sido simplificado por los paradigmas epistémicos de la investigación centrada en las vocaciones pedagógicas.

Respecto al enfoque inclusivo, resultan llamativos los resultados de las investigaciones que comparan los tipos de motivación entre hombres y mujeres. En los estudios todas las personas señalan con mayor garantía la importancia de las motivaciones intrínsecas. Sin embargo, los hombres, en busca de una imagen social, ubican sus razones para cursar carreras del área pedagógica en el prestigio, la motivación económica o la facilidad de acceso a un trabajo (motivaciones extrínsecas) para mantener una imagen “masculinizada” de su propia elección. Por otro lado, los estudios suelen describir al colectivo que elige carreras del área educativa con descripciones que señalan campos semánticos ligados a la “carencia”. Este fenómeno llama la atención, ya que supone una mirada sesgada de la inclusión como concepto, lo que deja un espacio enorme al desarrollo de alternativas que puedan centrarse en la mejora de barreras desde un punto de vista más crítico y humano.

Como recomendaciones se puede exponer que es necesario:

1. Generar acciones que identifiquen las motivaciones intrínsecas del público objetivo y aproximarle a un conocimiento profundo sobre las carreras del área de Educación.
2. Dar valor a las motivaciones altruistas, identificando aquellos componentes que fortalecen el anhelo por la transformación social y la acción educativa de aquellos que hoy ejercen la profesión docente.
3. Fomentar proyectos, programas y políticas públicas inclusivas (no selectivas) que trabajen en el acercamiento del estudiantado de Educación Media a aquellas experiencias que involucren el trabajo docente: desarrollo de prácticas educativas con niños, niñas y/o adolescentes, formación pedagógica básica, acercamiento a referentes educativos, etc.

Como futura línea de investigación se hace imperativo el desarrollo de investigaciones cualitativas con un enfoque crítico y que aborden las historias de vida de quienes han elegido la Educación como una alternativa de futuro.

## Referencias

- Abela, J. A. (2012). La descodificación de la agenda: Un modelo analítico para el conocimiento manifiesto y latente de la agenda pública. *Intangible capital*, 8(3), 520-547. <http://hdl.handle.net/2099/12935>
- Alonzo, A. V. y Gonzales, M. L. (2015). *Factores que motivan la elección de la carrera profesional de educación en los estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* [Trabajo de fin de Grado]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Arriaga, G. R. (2013). La tendencia vocacional y sus incidencias en el desempeño



- docente de los estudiantes de III magisterio de la Escuela Normal Mixta [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán]. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc37992>
- Avendaño, C. y González, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 21-33. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200002>
- Ayala, D. I. (2017). *Factores que influyen en la elección de una carrera universitaria en el campo de la educación* [Trabajo de Máster]. Universidad de Sonora.
- Beca, C. y Cerri, M. (2014). *Políticas docentes como desafío de Educación para Todos más allá del 2015*. UNESCO.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Borja, L. V. (2021). *Aptitudes vocacionales y la elección de carrera en estudiantes de nivelación de las carreras de Psicopedagogía y Pedagogía de la Actividad Física y Deportes de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato* [Trabajo de Fin de Licenciatura]. Universidad Técnica de Ambato.
- Carlo, A., Michel, A., Chabanne, J.-C., Bucheton, D., Demougin, P., Gordon, J., ... y Valette, S. (2013). *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. European Union. <https://bit.ly/38euTOW>
- CIAE. (2021). *Análisis del observatorio docente del ciae: matrícula de primer año de pedagogía cae 35% entre 2018 y 2021*. CIAE. [http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view\\_noticias&langSite=es&id=2275](http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=2275)
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales*. Universitat Pompeu Fabra.
- Contini, D. y Salza, G. (2020). Too few university graduates. Inclusiveness and effectiveness of the Italian higher education system. *Socio-Economic Planning Sciences*, 71, 100803. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2020.100803>
- Crisa, C., Albulescu, I. y Turda, S. (2018). Factors influencing deciding for a career in education as second career option. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 41, 633-641. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.06.75>
- de Lima, U. O., Rosales Lassú, J. L., Mezarina Chávez, J., Corzo Arroyo, A. I., Cárdenas Farfán, N., Sagástegui Heredia, C.,... y Quispe Narváez, M. (2019). *La elección de la profesión educativa y de la carrera pública magisterial: un estudio cualitativo en cuatro regiones del país*. UNESCO.
- del Pino, M. (2016). *Factores que influyen en la elección de la carrera de magisterio. Análisis de las expectativas vocacionales de los aspirantes a maestro* [Tesis Doctoral]. Universidad de Málaga. <http://hdl.handle.net/10630/14268>
- del Pino, M. y Fernández, M. (2019). La importancia de la vocación en la elección de la carrera de Magisterio. Análisis de las expectativas vocacionales de los aspirantes a maestro en el Centro Adscrito de Magisterio M<sup>a</sup> Inmaculada de Antequera. *Revista de Estudios Regionales*, 114, 119-146.



- <http://www.revistaestudiosregionales.com/documentos/articulos/pdf-articulo-2564.pdf>
- Delors, Jaques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana-Unesco.
- Díaz Loja, A. F. y Fajardo Narváez, P. A. (2021). *Motivos por los cuales los estudiantes de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte cursan esta carrera en la Universidad Politécnica Salesiana* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad Politécnica Salesiana.
- Díaz, J. J. y Ñopo, H. (2016). La carrera docente en el Perú. En S. Cueto (Ed.), *Investigación para el desarrollo en el Perú: Once balances* (pp. 353- 402). Ediciones Arteta E.I.R.L. <https://bit.ly/39EXgpi>
- Dufraix, I.; Fernández, E. y Anguita, R. (2020) Perfil del estudiante de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación y motivaciones asociadas a su elección profesional: un estudio de casos. *Perspectiva Educacional*, 59(1), 81-101. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.921>
- Duk, C. (2000). El enfoque de la educación inclusiva. *Fundación INEN*, 20(4), 1-10.
- Escobar Chuyo, L. M. (2013). *Nivel vocacional de los estudiantes del primer año de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna, en el año 2012*. [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Tacna.
- Falcón, J. R. G. P., Arroyo, G. C. y Serrano, E. L. (2018) ¿Quién quiere ser profesor? Características de los estudiantes normalistas de nuevo ingreso. En J. A. Jimenez y E. Serrano (Eds.) *Evaluación educativa, Experiencias de investigación en Posgrado*. Qartuppi.
- Falcón, J. R. G. y Arroyo, G. C. (2019). Características de los aspirantes a la Escuela Normal en México ¿En qué condiciones inicia su formación el profesorado de primaria? *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(2), 149-167. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.2.14659>
- Faustino Zacarias, O. H. (2020). *Educación normal e ingreso a la carrera docente: repercusiones de las reformas educativas de 2013 y 2019* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad Autónoma Metropolitana. <http://hdl.handle.net/11191/7623>
- Fernández-Alonso, M. y del Estado, D. (2017). *Factores que influyen en la elección de la carrera de Magisterio. Análisis de las expectativas vocacionales de los aspirantes a maestro* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Málaga.
- Fokkens-Bruinsma, M. y Canrinus, E. (2012). Adaptive and maladaptive motives for becoming a teacher. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 3-19. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2012.643652>
- García-Poyato Falcón, J. y Cordero Arroyo, G. (2019). La Profesión Docente en Crisis: Disminución de la Matrícula Normalista en México. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4625>
- Gatti, B. (2011). *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. Fundação Carlos Chagas.
- Gómez, H. y Castillo, S. (2019). Representaciones en torno a la elección de la docencia desde el discurso de las familias y el estudiantado de pedagogía. *Revista*

- Educación*, 43(1), 483-495. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28509>
- González Urrutia, R. I. (2011). Motivos para ingresar a las carreras de pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 38(2), 21-33. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200002>
- Gratacós, G. (6 de octubre de 2014). La motivación de los futuros profesores. *Aula Magna 2.0. Revistas Científicas de Educación en Red*. <http://cuedespyd.hypotheses.org/461#content>
- Guirao Goris, S. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2). <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Izquierdo, T., Escarbajal, A. y Latorre, P. Á. (2016). Motivaciones que condicionan la formación y previenen la exclusión social de los futuros educadores. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 385-397. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.238381>
- López-Jurado-Puig, M. y Gratacós-Casacuberta, G. (2013). *Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Marín, D., García, E. y Gabarda, V. (2021). La elección de los grados de Maestro/a: análisis de tendencias e incidencia del género y la titulación. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 301-324. <https://doi.org/10.6018/educatio.408581>
- Merino, E., Morong, G., Arellano, A. O. y Merino, E. (2015). Características, motivaciones y expectativas de estudiantes de género masculino de carreras pedagógicas de la Universidad Bernardo OHiggins. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 182-205. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032015000300182](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000300182)
- Mizala, A. (2011). *Determinantes de la elección y deserción en la carrera de Pedagogía*. Ministerio de Educación de Chile. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-Final-Alejandra-Mizala-UdeChile-F511059.pdf>
- Munita, J. P. (2011). *Contexto Social Y La Elección De Ser Profesor En Chile* [Trabajo de Fin de Magíster]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Prada, R., Hernández, C. A. y Avendaño, W. R. (2021). Motivaciones para elegir la profesión docente en estudiantes que ingresan a la educación superior. *Revista Boletín Redipe*, 10(5), 220-231. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1299>
- Orenes, M. J. y Sánchez, M. (2021). Determinantes para la elección de los grados de Educación en la Universidad de Murcia. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 10(9), 1-19. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.66301>
- Ramos, M.E. (2002). El alumnado de Magisterio y la elección de carrera. Apuntes de algunos condicionamientos socioeconómicos y culturales significativos. *Campo abierto: Revista de Educación*, 21, 57-74. <http://hdl.handle.net/10662/13216>
- Revelli, J. A., Gutiérrez, P., Castillo, F. D., Centeno, M., Vinuesa, A., Belcald, B., y Andrade, M. T. (2013). Auto-eficacia docente, motivación intrínseca y expectativa de resultado de alumnado. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y*

- docencia creativa, 2013, no 2, p. 54-62.  
<http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.27621>
- Reyes Roa, M. L. (2017). Desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo en estudiantes de Pedagogía en un modelo educativo basado en competencias. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 67-82.  
<http://doi.org/10.21703/rexe.20173267824>
- Ruiz, F. B. (2016). *Propedéutico UPLA. Un programa que busca formar verdaderos maestros. Por la senda de un futuro sustentable*. En S. Pedrero (Ed.) *Propuestas y acciones con responsabilidad social*. Editorial USACH.
- Ruiz, R. y Estevan, N. (2020). *Factores determinantes en la elección de las carreras docentes* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad Central del Ecuador.
- Said-Hung, E., Gratacós, G. y Cobos, J. V. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 43, 31-48.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701160978>
- Sánchez-Lissen, E. (2011). La vocación entre los aspirantes a maestros. *Revista Educación XXI*, 6, 204-222.
- Sánchez Fernández, M. L. (2015). Elementos de las historias de vida que influyen en la elección profesional de los maestros de educación infantil en formación. *Pedagogía Social*, 27, 313.  
<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=135046986016>
- Schilling, C. A., Gajardo, K. P. y Alaluf, L. E. (2019). Construcción de intereses vocacionales de estudiantes que participan de un programa para continuar estudios de pedagogía. *Formación universitaria*, 12(5), 91-100.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000500091>
- Silva, J. C. y Obaco, E. E. (2020). Motivaciones en la elección de carrera de los estudiantes de ciencias de la educación básica. *Revista Cognosis*, 5(1), 149-164.  
<https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i1.1909>
- Silvestre, E., Gutiérrez, V. F. y Esteve, J. V. D. (2020). ¿Por qué los estudiantes de la Universidad Pedagógica ISFODOSU escogen la carrera de Educación? *Ciencia y Educación*, 4(1), 47-69. <https://doi.org/10.22206/CYED.2020.V4I1.PP47-69>
- Suelves, D. M., Tort, E. G. y Méndez, V. G. (2021). La elección de los grados de Maestro/a: análisis de tendencias e incidencia del género y la titulación. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 301-324. <https://doi.org/10.6018/educatio.408581>
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L. y Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35), 1-40.
- UNESCO. (2012). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. UNESCO.
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Vilchez Platero, D. D. R. (2019). Factores motivacionales en la elección de la carrera de Educación de los ingresantes de una universidad privada en Arequipa 2018 [Tesis de Maestría]. Universidad Tecnológica del Perú.
- Walker Janzen, W. y García Olguín, R. (2019). La vocación pedagógica en contextos de

pobreza: un estudio de caso desde la Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.  
*Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2).  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142019000200023&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000200023&lng=es&tlng=es).

Watt, H. M. y Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of experimental education*, 75(3), 167-202.  
<https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>