

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

19(1) | 2024

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ISL ISSN 2340-8685

| | |
|--|---------|
| Narrativa transmedia del arquetipo de princesa/Transmedia narrative expansion of the princess archetype | 1-22 |
| Nivel de lectoescritura y autoconcepto en Primaria / Literacy level and self-concept in primary school children | 23-47 |
| Actos embrionarios de lectura/ Embryonic Acts of Reading | 48-69 |
| Hábitos lectores y vocabulario en maestros de inglés / Reading habits and vocabulary in English teachers | 70-94 |
| Puentes entre la educación infantil y primaria/ Bridges between Early Childhood and Primary Education | 95-122 |
| Propuesta interactiva para fomentar aspectos lingüísticos y sociales / Interactive proposal to promote linguistic and social aspects | 123-138 |

CONSEJO DE EDITORES/ EDITORIAL BOARD

Director/ Chief

- Pedro García Guirao, UMA, España

Editor jefe/ Editor in Chief

- Roberto Cuadros Muñoz, US, España

Editoras/ Editor

- Ester Trigo Ibáñez, UCA, España
- María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

Editores técnicos/ Technical editor

- Raúl Gutiérrez Fresneda, UA, España

Editora base/ Base editor

- Macarena Becerro Quero, UMA, España

Equipo editorial invitado/ Guest editorial team

- Antonio León Martín Ezpeleta, UV, España
- María Aurora García Ruiz, UMA, España

Editores versión en inglés/ Editor English version

- Pedro García Guirao, UMA, España

Secretaria/Secretary

- Inmaculada Santos Díaz, UMA, España

Comité Editorial/ Editorial committee

- Keishi Yasuda, U. Ryukoku, Japón
- Ruth Fine, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
- Elizabeth Marcela Pettinaroli, Rhodes College, Estados Unidos
- Abdellatif Limami, U. de Rabat, Marruecos
- Salvador Almadana López del Moral, Instituto Cervantes, Praga, Chequia
- Yrene Natividad Calero Leo, Asociación Internacional de Promotores de Lectura, Perú
- Mercedes Garcés Pérez, U. Marta Abreu, Las Villas, Cuba
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo XXII José Martí de Varsovia, Polonia
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Antonio Gómez Yebra, UMA, España
- Pedro García, Guirao, UMA, España
- David Caldevilla Domínguez, U. Complutense de Madrid, España

Comité Científico (Miembros)/ Scientific Committee (Committee)








- Rocío Marivel Díaz Zavala, U. Nacional San Agustín de Arequipa, Perú.
- Osbaldo Turpo Gebera, U. Nacional San Agustín de Arequipa, Perú
- Almudena Barrientos Báez, U. Complutense de Madrid, España
- Efrén Viramontes, E. N. Ricardo Flores Magón, México
- Marek Baran, U. de Lodz, Polonia
- Cacylia Tatorj, U. de Silesia, Polonia
- Leyre Alejaldre Biel, U. de Columbia, Estados Unidos
- Eva Álvarez Ramos, UV, España
- Hugo Heredia Ponce, UCA, España
- Fernando Azevedo, U. do Minho, Portugal
- María Victoria Mateo García, UAL, España
- Marta Sanjuán Álvarez, U. de Zaragoza, España
- Xaquín Núñez Sabarís, U. do Minho, Portugal
- Sergio Arlandis López, UV, España.
- Emilia Smolak Lozano, UMA, España.
- Eugenio Maqueda Cuenca, UMA, España
- Ana Cea Álvarez, U. do Minho, Portugal
- Inmaculada Guisado Sánchez, UNEX, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España

- Francisco Manuel Romero Oliva, UCA, España
- Magdalena López Pérez, UNEX, España
- Milagrosa Parrado Collantes, UCA, España
- Paula Rivera Jurado, UCA, España
- Begoña Gómez Devís, UV, España
- Carme Rodríguez, U. de Liverpool, Reino Unido
- Cristina Castillo Rodríguez, UMA, España
- Alba Ambrós Pallarés, UB, España
- Francisco García Marcos, UAL, España
- Pablo Moreno Verdulla, UCA, España
- Àngels Llanes Baró, U. Lérida, España
- Isabel García Parejo, UCLM, España
- Soraya Caballero Ramírez, ULPGC, España
- Carlos Acevedo, Fundación Apalabrar, Chile
- Paula Andrea Agudelo Palacio, I.E. Caracas de Medellín, Colombia
- Graciela Baca Zapata, UAM, México
- Edgar Enrique Balanta Castilla, U. de Cartagena, Colombia
- Raquel Benítez Burraco, US, España
- Hernán Bermúdez Ruiz, U. Nacional de Bogotá, Colombia
- Alejandro Bolaños García-Escribano, U.C. L., R.U.
- Pablo Francisco Mora Venegas, U. del Atlántico, Colombia
- Miryam Narváek Rivero, U. Peruana de Ciencias, Perú
- Erika Jossy Choke Vilca, U. Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
- Carlos Brañez Mendoza, E. P. Don Bosco, Bolivia
- Manuel Cabello Pino, UHU, España
- Daniel Cardoso Jiménez, UAEM, México
- Williams Danilo Clemente Huanquis, IEP Claretiano, Perú
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo José Martí de Varsovia, Polonia
- Julieta Fumagalli, U. de Buenos Aires, Argentina
- Enrique Gutiérrez Rubio, U. Palacký Olomouc, Chequia
- Brizeida Hernández Sánchez, U. de Salamanca, España
- Daniela Liberman, U. de Palermo, Italia
- Juan Cruz Ripoll Salceda, U. de Navarra, España
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Yudith Rovira Álvarez, U. de Pinar del Río, Cuba
- Carmen Toscano Fuentes, U. de Huelva, España
- Pedro Dono López, U. do Minho, Portugal
- Sebastián Molina Puche, UMU, España
- Virginia Calvo, U. de Zaragoza, España
- Marjana Sifrar Kalan, U. de Liubliana, Eslovenia
- Zósimo López Pena, USC, España
- María Teresa Santamaría Fernández, U. Internacional de La Rioja, España
- Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, UMA, España
- Jorge Verdugo, U. de Nariño, Colombia
- Sergio Vera Valencia, U. Castilla La Mancha, España
- Antonio José de Vicente-Yagüe Jara, UMU, España
- María Remedios Fernández Ruiz, UMA, España
- Almudena Cantero Sandoval, UNIR, España
- Olivia López Martínez, UMU, España

Comité ético/ Ethics Committee

- Antonio Díez Mediavilla, U. de Alicante, España
- Natalia Martínez León, U. de Granada, España
- Juan de Dios Villanueva Roa, U. de Granada, España
- Antonia Bernabé Durán, Asociación Española de Comprensión Lectora, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Juana María Morcillo Martínez, UJAEN, España
- Francisco Palacios Chávez, AECL, España

INDEXACIÓN/ INDEXING

| |
|---|
| <p><u>ESCI</u> Clarivate</p>  |
| <p><u>Scopus</u> Elsevier</p>  |
| <p><u>Latindex</u></p>  |
| <p><u>Google Scholar</u></p>  |
| <p><u>Dialnet</u></p>  |
| <p><u>MIAR, DOAJ, Sherpa, CIRC, Dulcinea, ERIH...</u></p>  |
| <p><u>FECYT</u></p>  |



EDITAN/ Published by
 Asociación Española de Comprensión Lectora y
 Universidad de Málaga
Investigaciones Sobre Lectura (ISL) es una revista
 científica que se edita semestralmente

CONTACTO/ Contact 
 Apdo. 5050, 29003, Málaga
 Edición: isl@comprensionlectora.es
 Dirección: isl@uma.es
 ISSN: 2340-8685
 © 2014-2024





ISLL

Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Up, a box in capture: interactive proposal to promote linguistic and social aspects among students

Alicia Antolinos Sánchez

<https://orcid.org/0000-0002-6439-7487>

Universidad de Murcia, Spain



María Marco Martínez

<https://orcid.org/0000-0001-7362-180X>

Universidad de Murcia, Spain



<https://doi.org/10.24310/isl.19.1.2024.17742>



Reception: 09/10/2023

Acceptation: 18/05/2024

Contact: alicia.antolinoss@um.es

Abstract:

From the educational scope, the benefits of audiovisual and interactive media are known in the acquisition of knowledge. For this reason, and as Primary Education teachers have created and implemented an educational, digital and interactive proposal associated with the area of Spanish Language and Literature, which not only contemplates merely curricular aspects but also emotional and social ones, in addition to contributing to a more comprehensive development in the student. Some of these children have specific needs for educational support in the area of Hearing and Language and difficulties in acquiring psycholinguistic skills related to speech. Therefore, the didactic proposal helps to discover, assess and alleviate risk situations such as expression difficulties, phonetic and phonological alterations, social isolation and others.

The common thread of this sequence of activities has been the Pixar film *Up: A high-altitude adventure* (2009), as it contains values where the characters reflect the capacity of human beings to interact and resolve conflicts. In this way, the main purpose of carrying out and implementing this work —titled *Up, a box in capture*— has been to increase the interest of the students through playful challenges, which have helped them understand and internalize some basic knowledge. of the subject. Thus, the aim was to achieve the proposed objectives not only related to competence in linguistic communication, but also to interpersonal and intrapersonal skills.

Keywords: Primary Education, interdisciplinarity, Spanish Language, emotions, digital technologies

Antolinos Sánchez, A. & Marco Martínez, M. (2024). *Up, a box in capture: interactive proposal to promote linguistic and social aspects among students. Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 123-138.



Up, a box in capture: interactive proposal to promote linguistic and social aspects among students

INTRODUCTION

The incorporation of digital technologies in classrooms seems to be an essential resource in the face of today's globalized society. The students of the current Spanish educational system, despite the attempts of teachers motivated by change, seem to be more consumers of the frequent teaching method such as the master lesson (Marco & Bañón, 2016; Mora, 2022). However, it can be an appropriate methodological strategy if it is complemented with others opposite ones, enabling the enrichment and attention of children in the teaching-learning process (Gómez-López, 2002).

Based on what was stated above, the latest proposals for curricular frameworks propose teaching basic knowledge based on the acquisition and development of competencies, despite the fact that these formulations tend to be disastrous when carried out. Undoubtedly, they are not based on memorization or repetition of knowledge as happens in traditional methods, but rather the knowledge is established in the students and the teacher is who supervises their progress (Trigueros et al., 2021).

If reference is made to these premises, the student would not be part of an evaluation process where “know-how” is revealed, but rather memorization is at the top of a pyramid whose base is not typical of what is included in the latest legislative documents covering the Primary Education stage. Because if –really– the competency learning and the usefulness of the contents in the daily life of the students were fulfilled and revealed, the “educational performance” would not be faced with an irrefutable fear about implementing active methodologies that benefit learning in the learners.

Thus, the inclusion of technologies in the daily work of students is highly favorable in the society in which they live, because it is appreciated that educational centers have –at least– a computer, an interactive digital whiteboard, two speakers and a projector in each of the classrooms.

Thus, children with high abilities, learning difficulties or any other can use them. However, on many occasions it is assumed that students handle these resources without difficulties, because:

We must point out that these students do not innately master technology, obviously, and in some areas the term digital natives has been confused when contrasted with that of digital immigrants, stating that some master technology because they were born surrounded by it while others. In that case, we have to make a significant effort to adapt and assume digital culture (Céspedes, 2017, p. 63).

From then on, the learning situation has been carried out in the third year (second cycle of the Primary Education stage in the Spanish educational system) whose area to be developed has been Spanish Language and Literature, the common thread being the film from Pixar, *Up* (2009). Consequently, the sequencing of missions is titled *Up: A box in capture*. The reason for selecting this film and not another is due to the values that can be worked with the video clips extracted from it to be incorporated into each of the missions. What's more, the film is interesting because it deals with themes such as love, feelings, life, second chances, etc., in addition to the ability of human beings to relate to others.

The presence of characters like Carl –being somewhat grumpy– allows us to empathize with the viewer because it is a true mirror that nobody is perfect, that is, all human beings have their difficulties. Furthermore, Russell's spirit of learning keeps the magic of the students for whom this didactic proposal was intended. Thus, from personalized education, you should never lose the vision that you are working with people (Elizondo, 2022). What's more, the differences have occurred in one of the students of the study participants, since his difficulties increased –despite the fact that the center acted early– due to the bilingualism that he had to perform in his family context, since this –

Antolinos Sánchez, A. & Marco Martínez, M. (2024). *Up, a box in capture: interactive proposal to promote linguistic and social aspects among students. Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 123-138.

significantly– differed from the language that it used at school (Spanish).

Continuing with the above, it is necessary to emphasize the number of actions related to the theme of friendship and love developed by the characters in the film, because they represent 36.75% of the total, while those of cooperation and solidarity add up to lower data.

However, it is clear that the audience for which this animation is children (Porto, 2014). Likewise, the use of technological tools allows, in the students' environment, to contribute towards learning that favors' competence in linguistic communication. Beyond being useful for transmitting messages, one can also express emotions, and even one's own or others' feelings with the ability to empathize in the interpersonal and intrapersonal relationships that happen in the classroom (Martínez-Ezquerro, 2016; Mora, 2022).

METHODOLOGY

Participants

This research design contains a descriptive methodology, focused on the technique of content analysis through a case study. The sample was made up of two classes of 21 students, of which six were students with special educational needs. Furthermore, two of them had specific needs for educational support, given that one subject had a delay in language associated with atypical swallowing that required support from the teacher specializing in Hearing and Language due to serious difficulties at the phonetic-phonological level, along with the another child who also had a language delay due to having specific needs in the area of communication and language, which affected him both at an expressive and comprehensive level and also received support from the teacher specializing in Therapeutic Pedagogy. Therefore, the design of the learning situation was focused –above all– on the difficulties of these two students described.

Instruments

An observation sheet was designed for each of the missions developed. This included the following items: “performing classroom routines, maintains attention on the task, masters the content without difficulties, asking questions, answers questions asked by the teacher, respecting game turns, valuing constructive opinions of others during the course

of the mission, communicating his productions audibly and clearly, verbalizing his ideas in writing and observations. These –in turn– had a qualitative scale corresponding to: always, almost always, sometimes, almost never and never.”

Procedure

The procedure followed in this study focused –first– on the observation sheet being validated by experts in the field. In this way, those issues that covered the research objectives could be refined and redefined.

After this, the general objectives of the didactic missions were established, based on article 7 of Real Decreto, 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. These were: b) and e); the first of these is related to teamwork and the second was selected for the connection it has with the area of Spanish Language and Literature, together with the development of the activities that had been proposed. The didactic objectives included two conceptual ones, two procedural ones and one attitudinal one.

The contents are related to el Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia of the Region of Murcia, were related to written production, making emphasis on basic knowledge about spelling. All of them were part of the basic knowledge block *B. Comunicación* and within this *3. Procesos*. Among the evaluation criteria, in accordance with the specific competencies of the area that were worked on in the sequencing of the proposed missions, is “5.1. Producir textos escritos y multimodales sencillos, con coherencia y adecuación, en distintos soportes, iniciándose en el uso de las normas gramaticales y ortográficas más sencillas al servicio de la cohesión y progresando, de manera acompañada, en la movilización de estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, textualización y revisión.”

Based on the above, in this research the general objective formulated is to develop a didactic proposal about the noun and its components using digital technology. Deriving three specific objectives, among which are:

1. Design a learning situation as a useful tool for learning a language.

Antolinos Sánchez, A. & Marco Martínez, M. (2024). *Up, a box in capture: interactive proposal to promote linguistic and social aspects among students. Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 123-138.

2. Analyse the progress of the acquisition of content on the noun in children in the 3rd year of Primary Education with linguistic learning difficulties.

3. Use digital technologies and audiovisual media as a resource for communication and expression.

On the other hand, the project was developed in six 45-minute sessions, in the classroom with the support of the center's Hearing and Language specialist teacher. The total number of these were distributed over three weeks, using the use of digital technologies as a teaching methodology. Therefore, the distribution of the missions was based on what Ambròs (2009) advises for any proposal of activities, structured in different phases to facilitate student learning.

Hence, taking into account the methodological strategy used, the four phases of a didactic sequence could be carried out, established by Granados & Pagès (2011) and which are: exploration phase (mission 1); knowledge introduction phase (missions 2 and 3); knowledge structuring phase (missions 3 and 4); and application phase (mission 5). Based on this, the project is structured into five challenges to be solved that led to the opening of an interactive safe. During its implementation, an interactive presentation made using the digital tool Genially was used –as the main resource– (Figure 1).

Figure 1: Slides from the Genially interactive presentation.



Source: authors' own creation.

The tutor was the learning guide, but without forgetting that, thanks to digital technologies, the content of Language, Spanish and Literature was motivating for the students, because they became the protagonist of their

learning (Sánchez-Montero, 2021; Vicente-Yagüe & Marco, 2016).

Thus, the development of each of the missions was distributed and summarized as follows:

- Mission 1: *A new adventure*

The teacher begins the mission by introducing the theme of the sequence of activities, so the film trailer is a good resource to perform this function. From then on, the characters are introduced, and the first mission begins with the use of Genially's presentation. To do this, students must write the 10 words –made up of the phoneme /r/- that are indicated with the drawings, if they want to get the first number to open the final box.

- Mission 2: *Dug's footprints*

The mission begins by remembering the number achieved after completing the previous one. Then, the interactive presentation is used to begin and view a fragment of the film that gives way to the two activities in which children must classify words, according to the number of syllables that they contain. After that, they can get the second code from the final box.

- Mission 3: *Some chocolate*

Following the same organization as the previous mission, the students remember the content they have worked on – along with the numbers achieved– until then and view another fragment of the film. From there, they are explained what the difference between proper and common names, so that the children can carry out the first task. Then, they are told that names also have gender, and they perform the second task, which consists of an interactive memory, which leads them to the third code.

- Mission 4: *The penultimate push*

The teacher begins by remembering the content worked on, the fragment corresponding to the mission is displayed and the students carry out an interactive exercise –linked to the previous mission– based on the union with arrows, since they must relate the image of the nouns with the gender and number thereof. Next, the difference between noun and adjective is explained to them in order to carry out the second activity of the mission that is related to said curricular content. Upon completion, the interactive presentation provides the fourth and the final number to open the capture box.

Antolinos Sánchez, A. & Marco Martínez, M. (2024). *Up, a box in capture: interactive proposal to promote linguistic and social aspects among students. Investigaciones Sobre Lectura, 19(1), 123-138.*

- Mission 5: *The mystery box*

On this occasion, the teacher directly projects the corresponding sequence of the film for the last challenge. After that, she gives way to the mission that the students must perform to enter the secret code and open the box. Therefore, before carrying out this action, they must carry out four exercises that have the same format as those of the previous missions, and even the contents developed –also– turn out to be identical. During the course of these, clues accumulate that lead to the order of the numbers that the children have to enter to open the mystery box. Inside it there is a ticket with a QR code, which takes them to the film itself.

Results

After the implementation of the missions and the collection of data, an analysis and interpretation of the results obtained is carried out. Therefore, taking into account the first specific objective formulated, it can be seen that the use of digital technologies favors students –during the development of the missions– who interact in the classroom, express their ideas and emotions, ask questions or empathize. in both interpersonal and intrapersonal relationships.

On the other hand, based on the individual record –through direct observation in the classroom– it has been possible to establish an evolution of linguistic development in the first missions, if they are compared with the last two and which make up the learning situation itself as such. Specifically, aspects stand out such as that at first the recipients did not ask questions in class and the verbalization of ideas was almost non-existent, compared to an evolution towards always or almost always in mission numbers 4 and 5.

What's more, improvement in oral expression has been recorded, based on criteria that allude to this being carried out clearly and audibly. However, the “competitiveness” component may have occurred to a lesser degree, given the decline in almost always or always respecting the turns of the game.

Finally, it would be necessary to add that the center in which this case study was developed has a plan called Learning about cinema, to promote and support the didactic use of this cultural element in all its modalities, as part of education for leisure. So, thanks to its existence, fragments of the film *Up* (2009) were used during the missions, forming part of the proposal that the school promoted in each course with the audiovisual world.

Design and data analysis

The information collected in the observation record made it possible to establish to what extent the students had acquired the knowledge –related to the noun– and developed during the teaching-learning process described. The assessment scale used was qualitative and from highest to lowest degree of achievement was *never, almost never, sometimes, almost always* and *always*. What's more, colors were associated for each of the indicators: red, orange, yellow, green and blue, respectively. In this way, it was possible to determine whether the result was positive or negative in accordance with the objectives of the missions as such.

On the other hand, it should be noted that the evaluation criterion to evaluate the achievement of learning achievement –through an evaluation rubric– allowed you to understand, comprehend, interpret and detail the way in which this didactic proposal contributed to the stimulation of language in the specific classroom and its application in the daily life of the recipients. Without forgetting the use of digital technologies, which were not a common resource in the development of classes and the center itself.

All this should be added that a scale of not worked, started, in process or achieved was used to record in the personalized Action Plans of students with specific educational support needs. Above all, taking into consideration that, during the sessions, the Hearing and Language specialist teacher was part of the human resources and could take notes on the teaching-learning processes of those specific students. Thus, information could be collected from them based on the progress and achievements achieved.

CONCLUSIONS

The design, implementation and evaluation of the sequence of missions presented allows a learning methodology to be carried out that makes the recipients protagonists, taking into account the needs and interests that they have. Furthermore, working on small contents of the film industry is –undoubtedly– a good tool to increase motivation in students during the teaching-learning processes in the area of Spanish Language and Literature.

Despite the scarcity of resources and access to digital technologies that the students for whom the didactic proposal was intended had, it allowed the common thread

Antolinos Sánchez, A. & Marco Martínez, M. (2024). *Up*, a box in capture: interactive proposal to promote linguistic and social aspects among students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 123-138.

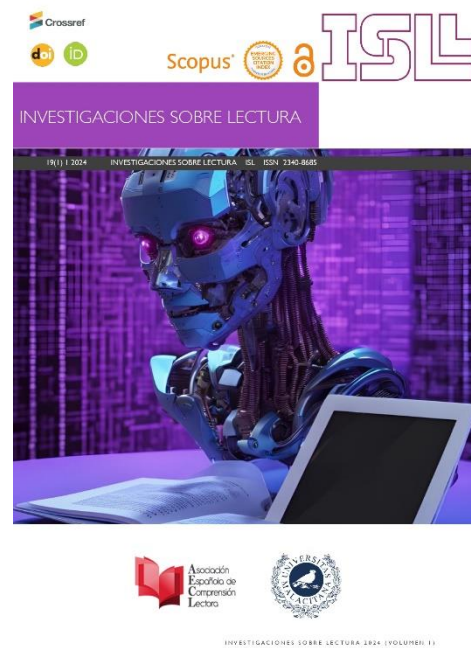
to be the reason for justifying the diversity in which some of them were framed. The notable difficulty –when putting the project into practice– was the organization of the content. It was intended that this would be coherent and useful to the students, since it was difficult for the use of digital technologies to be implemented as a routine in a group with a diversity of students and that it would allow social and communication problems to be solved. For this reason, taking advantage of the school’s teaching plan on cinema, together with teaching skills in the area, allowed children to develop skills around “knowing how”, since the latest educational and legislative proposals support this (Céspedes & Ballesta, 2018; Elizondo, 2022).

In this way, the evaluation had a less relevant role, since it was collected through the learning of knowledge, skills or abilities and attitudes, through the use of digital technologies with interactive presentation, with direct observation in class being the technique that allowed

qualitatively rate the teaching and learning process of students.

Consequently, one of the lines of work –which can be derived from this study– would be to reflect and assess the importance of adapting the contents to the teacher’s proposals, in order to promote the acquisition of skills –not in an isolated and rote manner– in the area of Spanish Language and Literature for Primary Education students with specific educational support needs. Thus, it would contribute to the good configuration of the future citizens of the country. What’s more, if study programs focused on practice, it would allow new teaching approaches based on the development of skills to be promoted (Álvarez et al., 2021; Trigueros et al., 2021).

Without the slightest doubt, it is urgent to incorporate playful and participatory elements, if we want to adapt the new way of conceiving teaching, favoring the use of language and digital technologies. At this point and once the project has been validated with favorable results, the teachers of this stage should continue implementing and adapting the common thread of what has been collected – in this document– at different levels and profiles of students with specific educational support needs, whose difficulties focus on linguistic aspects (Mora, 2022).



| |
|---|
| <h3>Investigaciones Sobre Lectura (ISL) 2024</h3> |
| <p>Authors’ contribution: Conceptualization, A.A.S. and M.M.M.; methodology, M.M.M.; analysis statistic, M.M.M.; research, A.A.S. and M.M.M.; preparation of the original manuscript, A.A.S.; revision y edition, A.A.S.</p> |
| <p>Funding: Interdisciplinary Research Group: Educational Psychology and Didactics of Language, Literature, and the Arts (E042-08, University of Murcia).</p> |
| <p>Note: This research was made possible by Universidad de Murcia.</p> |



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Antolinos Sánchez, A. & Marco Martínez, M. (2024). *Up, a box in capture: interactive proposal to promote linguistic and social aspects among students. Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 123-138.

REFERENCES

- Álvarez, J. M., Díaz, Y. & Molina, J. (2021). *El código Cuomo. Las fábulas de María: una niña a la que no le gustaba la escuela*. Dykinson.
- Ambròs, A. (2009). La programación de unidades didácticas por competencias. *Aula de Innovación Educativa*, (180), 26-32.
- Céspedes, R. & Ballesta, J. (2018). Acceso, uso y actitud de la tecnología en las escuelas de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 47(3), 355-364. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.355-364>
- Céspedes, R. (2017). *La integración de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en los centros de Educación Primaria de la Región de Murcia* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum: Repositorio institucional de la Universidad de Murcia. <https://bit.ly/3JkOeuB>
- Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, núm. 267, de 18 de noviembre de 2022, 39896-40128.
- Docter, P. & Peterson, B. (Directores). (2009). *Up: Una aventura de altura* [Película]. Walt Disney Pictures; Pixar Animation Studios.
- Elizondo, C. (2020). *Ámbitos para el aprendizaje. Una propuesta interdisciplinar*. Octaedro.
- Gómez-López, R. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. *Publicaciones*, 32, 261-334. <https://bit.ly/3w6yMyn>
- Granados, J. & Pagès, J. (2011). Las unidades didácticas de Conocimiento del Medio Social y Cultural. En A. Santisteban & J. Pagès (Coords.), *Didáctica de Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 145-161). Síntesis.
- Marco, M. & Bañón, D. (2016). Cambiemos la historia. Una creación hipertextual basada en las TIC. *ISLL: Investigaciones sobre lectura*, 5, 36-43. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i5.107>
- Martínez-Ezquerro, A. (2016). Las TIC en Lengua Castellana y Literatura: criterios de calidad y recursos didácticos. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (34), 1-10. <https://bit.ly/3JsOEz0>
- Mora, F. (2022). *Neuroeducador. Una nueva profesión*. Alianza Editorial.
- Porto, L. (2014). *Proceso de socialización y cine de animación de Disney y Pixar: estudio del tratamiento y la recepción de los conflictos emocionales en la audiencia de 5 a 11 años*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Redined: Red de información educativa. <https://bit.ly/3D0ambd>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 2 de marzo de 2022, 24386-24504.
- Sánchez-Montero, M. L. (2021). En clase sí se juega. *Una guía práctica para crear tus propios juegos en el aula*. Ediciones Paidós.
- Trigueros, F. J., Campillo, J. M., Miralles, P. & Molina, J. (2021). The acquisition of historical competences in Spain: Perceptions of primary and secondary education teachers. En C. J. Gómez-Carrasco, P. Miralles & R. López-Facal (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (pp. 201-220). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b18091>
- Antolinos Sánchez, A. & Marco Martínez, M. (2024). *Up, a box in capture: interactive proposal to promote linguistic and social aspects among students*. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 123-138.

Vicente-Yagüe, M. I. & Marco, M. (2013). Modelos holísticos, dialógicos e interdisciplinares: un nuevo reto para el profesorado de Educación Primaria. En J. J. Maquilón & N. Orcajada (Eds.), *Investigación e innovación en formación del profesorado* (pp. 61-75). Editum. <https://bit.ly/3qg7AJV>

Antolinos Sánchez, A. & Marco Martínez, M. (2024). *Up, a box in capture: interactive proposal to promote linguistic and social aspects among students. Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 123-138.



ISLL

Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

***Up*, una caja en captura: propuesta interactiva para fomentar aspectos lingüísticos y sociales en el alumnado**

Alicia Antolinos Sánchez

<https://orcid.org/0000-0002-6439-7487>

Universidad de Murcia, España



María Marco Martínez

<https://orcid.org/0000-0001-7362-180X>

Universidad de Murcia, España



<https://doi.org/10.24310/isl.19.1.2024.17742>



Recepción: 09/10/2023

Aceptación: 18/05/2024

Contacto: alicia.antolinoss@um.es

Resumen:

Desde el ámbito educativo, se conocen los beneficios que reportan los medios audiovisuales y digitales en la adquisición del conocimiento. Por ello, docentes de Educación Primaria crean e implementan propuestas educativas, digitales e interactivas asociadas al área de Lengua Castellana y Literatura, que no solo contemplan aspectos meramente curriculares sino también emocionales y sociales. Permitiendo —además— la contribución de un desarrollo integral por parte de los discentes. A partir de ahí, el alumnado al que se ha implementado este proyecto pertenece al tercer nivel de Educación Primaria. Algunos de estos niños presentan necesidades específicas de apoyo educativo en el área de Audición y Lenguaje y dificultades en la adquisición de habilidades psicolingüísticas relacionadas con el habla. Por ello, la propuesta didáctica ayuda a descubrir, valorar y paliar situaciones de riesgo como pueden ser las dificultades de expresión, las alteraciones fonéticas y fonológicas, el aislamiento social, entre otros.

El hilo conductor de esta secuencia de actividades ha sido la película de Pixar *Up: Una aventura de altura* (2009), pues contiene valores donde los personajes reflejan la capacidad del ser humano para interactuar y resolver conflictos. De este modo, el propósito principal de la realización e implementación de este trabajo —titulado *Up, una caja en captura*— ha sido el incremento del interés en el alumnado mediante retos lúdicos, que les han ayudado a comprender e interiorizar algunos de los saberes básicos de la asignatura. Así, se pretendía el logro de los objetivos propuestos no solo relacionados con la competencia en comunicación lingüística, sino también con las habilidades interpersonales e intrapersonales.

Palabras clave: Educación Primaria, interdisciplinariedad, Lengua Castellana, emociones, tecnologías digitales

Antolinos Sánchez, A. & Marco Martínez, M. (2024). *Up*, una caja en captura: propuesta interactiva para fomentar aspectos lingüísticos y sociales en el alumnado. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 123-138.



Up, una caja en captura: propuesta interactiva para fomentar aspectos lingüísticos y sociales en el alumnado

INTRODUCCIÓN

La incorporación de las tecnologías digitales en las aulas parece ser un recurso imprescindible ante la sociedad globalizada que acontece. Los alumnos del actual sistema educativo español, a pesar de los intentos de docentes motivados por el cambio, parecen ser meros consumidores del método frecuente de enseñanza como es la lección magistral (Marco & Bañón, 2016; Mora, 2022). Sin embargo, puede ser una adecuada estrategia metodológica si se complementa con otras opuestas, posibilitando el enriquecimiento y la atención de los niños en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gómez-López, 2002).

En base a lo expuesto con anterioridad, las últimas propuestas de marcos curriculares plantean una enseñanza de saberes básicos basada en la adquisición y el desarrollo de las competencias, pese a que estas formulaciones tienden a ser nefastas cuando se llevan a cabo. Indudablemente, no se fundamentan en la memorización o la repetición de conocimientos como sucede en los métodos tradicionales, sino que el conocimiento se asienta en el alumnado y es el docente quien supervisa los progresos de estos (Trigueros et al., 2021).

Si se hace alusión a dichas premisas, el alumno no formaría parte de un proceso evaluador donde se pone de manifiesto el “saber hacer”, sino que la memorización está en la cúspide de una pirámide cuya base no es propia de lo que se recoge en los últimos documentos legislativos que abarca la etapa de la Educación Primaria. Porque si –realmente– se cumpliera y se pusiera de manifiesto el aprendizaje competencial y la utilidad de los contenidos en la vida diaria de los discentes, el “escenario educativo” no estaría ante un miedo irrefutable sobre implementar metodologías activas que benefician el aprendizaje en los educandos.

Así pues, la inclusión de las tecnologías en el trabajo diario del alumnado es encarecidamente favorable en la sociedad

en la que se vive, porque es de agradecer que los centros educativos cuenten con –al menos– un ordenador, una pizarra digital interactiva, dos altavoces y un proyector en cada una de las aulas.

Así pues, los niños con altas capacidades, dificultades de aprendizaje o cualquier otro, pueden hacer uso de los mismos. Sin embargo, en muchas ocasiones se da por hecho que el alumnado maneja sin dificultades estos recursos, porque:

Hemos de puntualizar que estos alumnos no dominan de forma innata la tecnología, obviamente, y es que en algunos ámbitos se ha confundido el término nativos digitales al contrastarlo con el de inmigrantes digitales afirmando que unos dominan la tecnología por haber nacido rodeados de ella mientras los otros tienen que hacer un esfuerzo importante en adaptarse y asumir la cultura digital (Céspedes, 2017, p. 63).

A partir de entonces, la situación de aprendizaje se ha llevado a cabo en el tercer curso (segundo ciclo de la etapa de Educación Primaria en el sistema educativo español) cuya área a desarrollar ha sido Lengua Castellana y Literatura, siendo el hilo conductor la película de Pixar, *Up: Una aventura de altura* (2009). Por ello, la secuenciación de misiones coge por título *Up: Una caja en captura*. El motivo de seleccionar este *filme* y no otro, se debe a los valores que pueden trabajarse con los clips de vídeo extraídos de este para incorporados en cada una de las misiones. Es más, la película es interesante porque trata temas como el amor, los sentimientos, la vida, las segundas oportunidades, etc., además de la capacidad que tiene el ser humano para relacionarse con otros.

La presencia de personajes como Carl –siendo algo gruñón– durante la misma, permite empatizar con el espectador porque es el fiel reflejo de que nadie es perfecto,

es decir, todos los seres humanos tienen sus dificultades. Además, el espíritu de Russell por aprender guarda la magia de los alumnos a los que fue destinada esta propuesta didáctica. Así pues, desde la educación personalizada, nunca se debe perder la visión de que se trabaja con personas (Elizondo, 2022).

Es más, las diferencias se han dado en uno de los discentes de los participantes del estudio, pues sus dificultades se incrementaban –a pesar de que el centro actuó tempranamente– por el bilingüismo que debía desempeñar en su contexto familiar, pues este –significativamente– difería de la lengua empleada en el centro escolar (el castellano).

Siguiendo con lo anterior, es preciso incidir sobre el número de acciones relacionadas con el tema de la amistad y el amor desarrolladas por los personajes de la película, ya que representan un 36,75% del total, mientras que las de cooperación y solidarias suman datos más bajos. Sin embargo, queda constancia de que el público al que se destina esta animación es el infantil (Porto, 2014). Asimismo, el uso de herramientas tecnológicas permite que, en el entorno del alumnado, se contribuya hacia un aprendizaje favorecedor en la competencia en comunicación lingüística. Más allá de ser útil para transmitir mensajes, se pueden –también– expresar emociones, e incluso, sentimientos propios o ajenos, con la capacidad de empatizar en las relaciones interpersonales e intrapersonales que se dan en el aula (Martínez-Ezquerro, 2016; Mora, 2022).

METODOLOGÍA

Participantes

El diseño de la investigación contiene una metodología de corte descriptivo, enfocada en la técnica del análisis del contenido a través de un estudio de caso. La muestra se ha compuesto de dos clases de 21 estudiantes de los que seis eran alumnado con necesidades educativas especiales. Es más, dos alumnos presentaban necesidades específicas de apoyo educativo, dado a que un sujeto presentaba un retraso en el lenguaje asociado a una deglución atípica que requería apoyo de la maestra especialista en Audición y Lenguaje por presentar dificultades serias a nivel fonético-fonológico, junto a otro niño que también tenía un retraso en el lenguaje por presentar necesidades específicas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje, que le afectaba tanto a nivel

expresivo como comprensivo y recibía –además– apoyo de la maestra especialista en Pedagogía Terapéutica. Por ello, el diseño de la situación de aprendizaje iba enfocada –sobre todo– a las dificultades de estos dos alumnos descritos.

Instrumentos

Se diseñó una hoja de observación para cada una de las misiones desarrolladas. En esta se incorporaban los siguientes ítems: “realiza las rutinas del aula, mantiene la atención en la tarea, domina el contenido sin dificultades, pregunta dudas, responde a las preguntas realizadas por el docente, respeta los turnos del juego, valora opiniones ajenas constructivas durante el trascurso de la misión, comunica sus producciones de forma audible y clara, verbaliza sus ideas por escrito, y finalmente observaciones”. Estos –a su vez– tenían una escala cualitativa correspondiente a: *siempre, casi siempre, en ocasiones, casi nunca y nunca*.

Procedimiento

El procedimiento seguido en este estudio se centró –primeramente– en que la hoja de observación fuera validada por expertos en la materia. De esta forma, podría perfeccionarse y redefinirse aquellas cuestiones que abarcaban los objetivos de la investigación. Tras ello, se establecieron los objetivos generales de las misiones didácticas, a partir del artículo 7 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Estos fueron: el b) y e); el primero de estos tiene relación con el trabajo en equipo y el segundo fue seleccionado por la vinculación que posee con el área de Lengua Castellana y Literatura, junto al desarrollo de las actividades que se habían planteado. En los objetivos didácticos destacaban dos de tipo conceptual, dos procedimentales y uno actitudinal.

Los contenidos trabajados acorde con el Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia fueron relacionados con la producción escrita, haciendo hincapié en saberes básicos sobre ortografía. Todos ellos formaban parte del bloque de saberes básicos *B. Comunicación* y dentro de este *3. Procesos*. Entre los criterios de evaluación, acorde con las competencias específicas del área que se trabajaban en la secuenciación de las misiones planteadas, se encuentra el “5.1. Producir textos escritos y multimodales sencillos, con coherencia y adecuación, en distintos soportes, iniciándose en el uso de las normas

gramaticales y ortográficas más sencillas al servicio de la cohesión y progresando, de manera acompañada, en la movilización de estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, textualización y revisión.”

A partir de lo anterior, en la presente investigación el objetivo general formulado consiste en desarrollar una propuesta didáctica sobre el sustantivo y sus componentes mediante tecnología digital. Derivando en tres objetivos específicos, entre los que se encuentran:

1. Diseñar una situación de aprendizaje como una herramienta útil para aprender un idioma.
2. Analizar el progreso de la adquisición de contenido sobre el sustantivo en niños de 3.º de Educación Primaria con dificultades de aprendizaje lingüísticas.
3. Utilizar las tecnologías digitales y medios audiovisuales como recurso de comunicación y expresión.

Figura 1: Diapositivas de la presentación interactiva *Genially*.



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, el proyecto se desarrolló en seis sesiones de 45 minutos, dentro del aula con el apoyo de la maestra especialista de Audición y Lenguaje del centro. El número total de estas se distribuyeron durante tres semanas, empleando como metodología didáctica el uso de las tecnologías digitales. Por ello, la distribución de las misiones se basó en lo que Ambròs (2009) aconseja para cualquier propuesta de actividades, estructurada en distintas fases para facilitar el aprendizaje del alumnado.

De ahí que teniendo en cuenta la estrategia metodológica empleada, se pudieron llevar a cabo las cuatro fases de una secuencia didáctica, que establecen Granados & Pagès (2011) y que son: fase de exploración (misión 1); fase de introducción de conocimiento (misiones 2 y 3); fase de estructuración del conocimiento (misiones 3 y 4); y fase de aplicación (misión 5). En base a ello, el proyecto queda estructurado en cinco retos a resolver que conducían a la apertura de una caja fuerte interactiva. Durante su puesta en práctica, se utilizó –como recurso principal– una presentación interactiva realizada mediante la herramienta digital *Genially* (Figura 1).

La tutora fue la guía del aprendizaje, pero sin olvidar que, gracias a las tecnologías digitales, el contenido de Lengua y Castellana y Literatura era motivador para el alumnado, debido a que este se convertía en el protagonista de su aprendizaje (Sánchez-Montero, 2021; Vicente-Yagüe & Marco, 2016).

Así pues, el desarrollo de cada una de las misiones quedó distribuido y resumido de la siguiente manera:

- Misión 1: *Una nueva aventura*

La maestra comienza la misión introduciendo la temática de la secuencia de actividades, por lo que el tráiler de la película es un buen recurso para desempeñar dicha función. A partir de entonces, se presentan los personajes y se da comienzo a la primera misión con la utilización de la presentación de *Genially*. Para ello, los discentes deben escribir las 10 palabras –confirmadas por el fonema /r/– que se les va indicando con los dibujos, si quieren conseguir el primer número para abrir la caja final.

- Misión 2: *Las huellas de Dug*

La misión comienza recordando el número conseguido tras la finalización de la anterior. Seguidamente, se recurre a la presentación interactiva para comenzar y visualizar un fragmento de la película que da paso a las dos actividades en las que los niños deben clasificar palabras, en función del número de sílabas que estas contienen. Tras ello, pueden conseguir el segundo código de la caja final.

- Misión 3: *Un poco de chocolate*

Siguiendo la misma organización que la anterior misión, los alumnos recuerdan los contenidos que han trabajado – junto a los números conseguidos– hasta entonces y visualizan otro fragmento de la película. A partir de ahí, se les explica en qué consiste la diferenciación de los nombres propios y los comunes, para que los niños puedan realizar

la primera tarea. Seguidamente, se les indica que los nombres también tienen género y realizan la segunda tarea que consiste en un *memory* interactivo, que les conduce al tercer código.

- Misión 4: *El penúltimo empujón*

El docente comienza recordando los contenidos trabajados, se visualiza el fragmento correspondiente a la misión y los alumnos realizan un ejercicio interactivo –vinculado con la misión anterior– basado en la unión con flechas, pues deben relacionar la imagen de los sustantivos con el género y número de los mismos. A continuación, se les explica la diferencia entre nombre y adjetivo para poder realizar la segunda actividad de la misión, referido con dicho contenido curricular. Tras completarla, la presentación interactiva proporciona el cuarto y último número para abrir la caja en captura.

- Misión 5: *La caja misteriosa*

En esta ocasión, la maestra proyecta directamente la secuencia correspondiente de la película para el último reto. Tras ello, da paso a la misión que los estudiantes deben desempeñar para introducir el código secreto y abrir la caja. Por ello, antes de realizar dicha acción deben realizar cuatro ejercicios que tengan el mismo formato de los de las misiones anteriores, e incluso, los contenidos desarrollados –también– resultan ser idénticos. Durante el transcurso de estas, se van acumulando las pistas que conducen al orden de los números que los niños han de introducir para abrir la caja misteriosa. En el interior de la misma hay un ticket con un código QR, que les conduce a la película como tal.

Resultados

Tras la puesta en práctica de las misiones y la recogida de datos, se realiza un análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Por ello, teniendo en cuenta el primer objetivo específico formulado, se puede comprobar que el uso de las tecnologías digitales favorece en los alumnos –durante el desarrollo de las misiones– que interactúen en el aula, expresen sus ideas y emociones, pregunten dudas o empaticen en las relaciones tanto interpersonales como intrapersonales.

Por otro lado, en base al registro individual –mediante la observación directa en el aula– se ha permitido establecer una evolución del desarrollo lingüístico en las primeras misiones, si son comparadas con las dos últimas y que conforman la propia situación de aprendizaje como tal. Concretamente, destacan aspectos como que en un primer

momento los destinatarios no preguntaban las dudas en clase y la verbalización de las ideas era casi nula, frente a una evolución hacia *siempre* o *casi siempre* en la misión n.º 4 y 5.

Es más, se ha registrado la mejora en la expresión oral, en base a criterios que aluden a que esta se lleva a cabo de forma clara y audible. Sin embargo, puede que el componente de “competitividad” se haya dado en menor grado, ante el descenso de respetar *casi siempre* o *siempre*, los turnos del juego.

Finalmente, sería necesario añadir que el centro en el que se desarrolló este estudio de caso cuenta con un plan denominado *Aprendiendo de cine*, para fomentar y apoyar el uso didáctico de este elemento cultural en todas sus modalidades, como parte de la educación para el ocio. De manera que, gracias a la existencia de este, durante las misiones se utilizaron fragmentos de la película de *Up* (2009), formando parte de la propuesta que desde el colegio promovía en cada curso con el mundo audiovisual.

Diseño y análisis de datos

La información recopilada en el registro de observación permitió establecer en qué medida, el alumnado había adquirido los conocimientos –relacionados con el sustantivo– y desarrollados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje descrito. La escala de valoración utilizada fue cualitativa y de mayor a menor grado de consecución quedó en *nunca*, *casi nunca*, *en ocasiones*, *casi siempre* y *siempre*. Es más, se asociaron colores para cada uno de los indicadores: rojo, naranja, amarillo, verde y azul, respectivamente. De este modo, se pudo determinar si el resultado era positivo o negativo acorde con los objetivos de las misiones como tal. Por otro lado, cabe destacar que el criterio de evaluación para evaluar el logro de consecución del aprendizaje –mediante una rúbrica de evaluación–, permitió entender, comprender, interpretar y detallar el modo en el que esta propuesta didáctica contribuía a la estimulación del lenguaje en el aula específica y su aplicación en la vida diaria de los destinatarios. Sin olvidarse del uso de las tecnologías digitales, que no eran un recurso habitual en el desarrollo de las clases y el centro en sí.

A todo ello, cabe añadir que se utilizó una escala de *no trabajado*, *iniciado*, *en proceso* o *conseguido*, para dejar constancia en los Planes de actuación personalizados del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Sobre todo, teniendo en consideración que, durante las sesiones, la maestra especialista en Audición y Lenguaje

formaba parte de los recursos humanos y podía tomar notas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de esos discentes en concreto. Así, se pudo recopilar información de estos en base a los avances y logros alcanzados.

CONCLUSIONES

El diseño, la puesta en práctica y la evaluación de la secuencia de misiones expuestas, permite desempeñar una metodología de aprendizaje que hace protagonistas a los destinatarios, teniendo en cuenta las necesidades y los intereses que estos poseen. Además, trabajar a pequeños rasgos contenidos de la industria cinematográfica es –indudablemente– una buena herramienta para incrementar la motivación en el alumnado durante los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de Lengua Castellana y Literatura.

A pesar de la escasez de recursos y acceso a las tecnologías digitales que tenían los discentes a los que fue destinada la propuesta didáctica, permitió que el hilo conductor fuera el motivo de justificación de la diversidad en la que se enmarcaban algunos de estos. La dificultad destacable –a la hora de llevar a la práctica el proyecto– fue la organización del contenido. Se pretendía que este fuera coherente y de utilidad en el alumnado, pues era complicado que el uso de las tecnologías digitales se implementara como rutina en un grupo-clase con una diversidad de discentes y que permitiera solventar los problemas sociales y comunicativos. Por ello, el aprovechamiento del plan didáctico del colegio sobre el cine, junto a las habilidades docentes en el área, permitió que los niños desarrollaran las competencias en torno al “saber hacer”, pues las últimas propuestas educativas y legislativas apuestan por ello (Céspedes & Ballesta, 2018; Elizondo, 2022). De este modo, la evaluación tuvo un papel menos relevante, pues se recopiló mediante el aprendizaje de conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes, a través del uso de las tecnologías digitales con la presentación interactiva, siendo la observación directa en clase la técnica que permitió calificar cualitativamente el proceso de enseñanza de aprendizaje de los alumnos.

Por consiguiente, una de las líneas de trabajo –que pueden derivar de este estudio– sería reflexionar y analizar la importancia que tiene adecuar los contenidos con las propuestas del docente, a fin de favorecer la adquisición de las competencias –no de forma aislada y memorística– en el área de Lengua Castellana y Literatura para los alumnos de Educación Primaria con necesidades específicas de

apoyo educativo. Así pues, se contribuiría a la buena configuración de los futuros ciudadanos del país. Es más, si los programas de estudios se centraran en la práctica, permitiría que se potenciaron nuevos planteamientos de la enseñanza basados en el desarrollo de las habilidades (Álvarez et al., 2021; Trigueros et al., 2021).

Sin la menor duda, es urgente incorporar elementos lúdicos y participativos, si se quiere adecuar la nueva forma de concebir la enseñanza, favorecedora del uso del lenguaje y las tecnologías digitales. En este punto y una vez validado el proyecto con resultados favorables, los docentes de dicha etapa deberían seguir implementando y adaptando el hilo conductor de lo recopilado –en el presente documento– en diferentes niveles y perfiles de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, cuyas dificultades se focalizan en aspectos lingüísticos (Mora, 2022).

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2024

Contribución de los autores: Conceptualización, A.A.S. y M.M.M.; metodología, M.M.M.; análisis estadístico, M.M.M.; investigación, A.A.S. y M.M.M.; preparación del manuscrito, A.A.S.; revisión y edición, A.A.S.

Fondos: Grupo de Investigación Interdisciplinar: Psicología Educativa y Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Artes (E042-08, Universidad de Murcia).

Nota: Este estudio ha sido posible gracias al respaldo de la Universidad de Murcia.



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

REFERENCIAS

- Álvarez, J. M., Díaz, Y. & Molina, J. (2021). *El código Cuomo. Las fábulas de María: una niña a la que no le gustaba la escuela*. Dykinson.
- Ambròs, A. (2009). La programación de unidades didácticas por competencias. *Aula de Innovación Educativa*, (180), 26-32.
- Céspedes, R. & Ballesta, J. (2018). Acceso, uso y actitud de la tecnología en las escuelas de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 47(3), 355-364. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.355-364>
- Céspedes, R. (2017). *La integración de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en los centros de Educación Primaria de la Región de Murcia* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum: Repositorio institucional de la Universidad de Murcia. <https://bit.ly/3JkOeuB>
- Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, núm. 267, de 18 de noviembre de 2022, 39896-40128.
- Docter, P. & Peterson, B. (Directores). (2009). *Up: Una aventura de altura* [Película]. Walt Disney Pictures; Pixar Animation Studios.
- Elizondo, C. (2020). *Ámbitos para el aprendizaje. Una propuesta interdisciplinar*. Octaedro.
- Gómez-López, R. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. *Publicaciones*, 32, 261-334. <https://bit.ly/3w6yMyn>
- Granados, J. & Pagès, J. (2011). Las unidades didácticas de Conocimiento del Medio Social y Cultural. En A. Santisteban & J. Pagès (Coords.), *Didáctica de Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 145-161). Síntesis.
- Marco, M. & Bañón, D. (2016). Cambiemos la historia. Una creación hipertextual basada en las TIC. *ISLL: Investigaciones sobre lectura*, 5, 36-43. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i5.107>
- Martínez-Ezquerro, A. (2016). Las TIC en Lengua Castellana y Literatura: criterios de calidad y recursos didácticos. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (34), 1-10. <https://bit.ly/3JsOEz0>
- Mora, F. (2022). *Neuroeducador. Una nueva profesión*. Alianza Editorial.
- Porto, L. (2014). *Proceso de socialización y cine de animación de Disney y Pixar: estudio del tratamiento y la recepción de los conflictos emocionales en la audiencia de 5 a 11 años*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Redined: Red de información educativa. <https://bit.ly/3D0ambd>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 2 de marzo de 2022, 24386-24504.
- Sánchez-Montero, M. L. (2021). En clase sí se juega. *Una guía práctica para crear tus propios juegos en el aula*. Ediciones Paidós.
- Trigueros, F. J., Campillo, J. M., Miralles, P. & Molina, J. (2021). The acquisition of historical competences in Spain: Perceptions of primary and secondary education teachers. En C. J. Gómez-Carrasco, P. Miralles & R. López-Facal (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (pp. 201-220). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b18091>

Vicente-Yagüe, M. I. & Marco, M. (2013). Modelos holísticos, dialógicos e interdisciplinares: un nuevo reto para el profesorado de Educación Primaria. En J. J. Maquilón & N. Orcajada (Eds.), *Investigación e innovación en formación del profesorado* (pp. 61-75). Editum. <https://bit.ly/3qg7AJV>

Antolinos Sánchez, A. & Marco Martínez, M. (2024). *Up*, una caja en captura: propuesta interactiva para fomentar aspectos lingüísticos y sociales en el alumnado. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 123-138.