

ISLL

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

Nº 6

Julio
2016

Belén García-Delgado Giménez

Carme Torrelles Font

Concepción López-Andrada

Juan Patricio Sánchez-Claros

José Rovira-Collado

Miriam Suárez Ramírez

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

Julio 2016



MÁLAGA

Índice

Dirección y comités	3
Secciones, ISSN	5
Normas de publicación	6
ARTÍCULOS	
Belén García-Delgado Giménez:	
Analysis of the News about Reading in Portugal: <i>Jornal de Noticias</i> (2012).....	7
Carme Torrelles Font:	
Comprensión lectora de textos poéticos: Bartomeu Rosselló Pòrcel	25
Concepción López-Andrada:	
El lector como usuario: implicaciones didácticas	36
Juan Patricio Sánchez-Claros:	
Nuevas alfabetizaciones en un entorno multimodal: nuevas necesidades lectoras para un entorno textual múltiple.....	51
José Rovira-Collado:	
Mirar como maestros para el desarrollo de la comprensión lectora. Blogs educativos para la competencia profesional en futuros docentes	58
Miriam Suárez Ramírez:	
La expresión oral y los libros de texto. Estudio de los manuales escolares de Ed. Primaria para conocer el número de actividades orales de las distintas editoriales.....	76

Investigaciones Sobre Lectura

DIRECTORA

Elena Jiménez Pérez. UGR, España

SUBDIRECTOR

Juan de Dios Villanueva Roa. UGR, España

EDITOR

Roberto Cuadros Muñoz. US, España

Jesús Camacho Niño. UJA, España

DIRECTOR CONSEJO DE REDACCIÓN (Comité científico AECL)

Antonio García Velasco. UMA, España

CONSEJO DE REDACCIÓN (Comité científico AECL)

Amando López Valero. UM, España

Ana Teberosky Coronado. UB, España

Antonio Díez Mediavilla. UAL, España

Antonio Gómez Yebra. UMA, España

Antonio Mendoza Fillola. UB, España

Daniel Cassany. UPF, España

Eloy Martos Núñez. UEX, España

Francisco Gutiérrez García, UJA, España

Jesús Alonso Tapia. UAM, España

Juan Sáez Carreras. UM, España

Milagros Fernández Pérez. USC, España

Miguel Ángel De La Fuente González. UVA, España

María Luisa Lobato López. UBU, España

Lis Cercadillo Pérez. Nacional Proyect Manager PISA Spain, España

Luis Gómez Canseco. UHU, España

DIRECTOR COMITÉ CIENTÍFICO

Antonio García Velasco. UMA, España

COMITÉ CIENTÍFICO

Raquel López Ruano. UHU, España

Raquel Benítez Burraco. US, España

Roberto Cuadros Muñoz. US, España

Ester Trigo. UCA, España

Sergio Vera Valencia. UCLM, España

Belén Ramos. UCO, España

Manuel Cabello Pino. UHU, España

Enrique Gutiérrez. Palacký University, Olomouc República Checa

Moisés Selfa. ULL, España

Narciso Contreras. UJA España

Rubén Cristóbal. Liceo José Martí (Varsovia), Polonia

Victoria Rodrigo. Georgia State University Atlanta, EE UU

Salvador Almadana López. IC Praga, República Checa

Mercedes Garcés Pérez. Universidad Marta Abreu, Cuba

Eduardo Encabo Fernández. UM, España

Jorge Verdugo. Universidad de Nariño, Colombia

Carne Rodríguez. Universidad de Liverpool, UK

Santiago Fabregat Barrios. UJA, España

M. ^a de los Santos Moreno Ruiz. UJA, España

Eufrasio Pérez Navío. UJA, España

José Belmonte Serrano. UM, España

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara. UM, España

Antonio Albertus Morales. UM, España

Fernando Azevedo. Universidade do Minho, Portugal

Carmen Mandara. “De Amicis – Da Vinci”, Caserta, Italia

Margarita Campillo Díaz. UM, España

Eduardo Iáñez Pareja. UGR, España

Manuel Morales Cuesta. UJA, España

Soraya Caballero Ramírez. ULGC, España

SECCIONES

Competencia lectora

Directora: Raquel Benítez Burraco. US, España

Competencia Lectora en Español como Lengua Extranjera

Director: Narciso Contreras. UJA, España

Coordinadora: Natalia Martínez León. UMA, España

Competencia lectora en lenguas románicas.

Director: Moisés Selfa, UDL, España

Fomento de la lectura

Director: Rubén Cristóbal. UC3M, España

Coordinadora: Soraya Caballero Ramírez, ULGC, España

Literatura Infantil y Juvenil

Director: Jorge Verdugo. Universidad de Nariño, Colombia

EDITA: Asociación Española de Comprensión Lectora

ISSN 2340-8685

Nº DEPÓSITO LEGAL: MA 1949-2013

AECL (2012) CIF G93213460

Apdo. 5050 Málaga, España

<http://www.compensionlectora.es/>

ISL está indexada en:



Investigaciones Sobre Lectura (ISL, ISSN 2340-8685) es una revista de investigación científica, de ámbito internacional, especializada en comprensión y competencia lectoras y en aquellos ámbitos relacionados con las mismas. Se edita semestralmente, en enero y julio de cada año. Se edita **semestralmente**, en **enero** y **julio** de cada año. Los trabajos aquí publicados han sido sometidos a evaluadores externos a la revista. La revisión de los trabajos se realiza de forma anónima y por pares.

Los plazos para envío de originales a través de la plataforma OJS están abiertos de forma permanente. Envío de originales/submission of papers:

juandedios@compensionlectora.es y isl@compensionlectora.es

Copyright: Los autores e ISL

Está permitida la reproducción total o parcial de esta obra siempre que obligatoriamente se citen las fuentes originales.

Para consultar las Normas de publicación pulse [aquí](#).



Número 6.
Julio de 2016

**Análisis de las noticias sobre lectura en Portugal:
Jornal de Notícias (2012)**
**Analysis of the News about Reading in Portugal:
Jornal de Notícias (2012)**

Belén García-Delgado Giménez
UEM

Pág. 7 a la 24

Abstract:

Keywords

Reading formats,
Portugal, *Jornal de
Notícias*, Reading habits,
New Technologies

This paper deals with the analysis of the 35 news about reading in the Portuguese newspaper *Jornal de Notícias* in 2012. The goal is to find out if new technologies are influencing the reading habits. The analysis is based on the study of the frequency rate and semantic value of a key words selection – present in the news corpus – for the object of the study. They allow observing the public discourses evolution along the period of time studied as a consequence of the new technologies development. The reading concept evolution along this period is also analyzed as well as the issues related to the reading concept such as reading sociology, its relationship with education and also the new reading formats.

1. Introducción

Los motivos por los que se ha seleccionado este tema como objeto de estudio son los siguientes.

En primer lugar, en Portugal no existen estudios anuales sobre los hábitos de lectura realizados por entidades como la Asociación Portuguesa de Editores y Libreros (APEL, 2005). Es más, el último estudio realizado por la APEL sobre los hábitos de lectura de los portugueses data del año 2005. Bien es cierto que existen otras encuestas que estudian este tema, pero incluyen otros factores y variables, por lo que no es posible realizar una comparativa adecuada y sin sesgo.

En España sin embargo, la entidad equivalente es la Federación del Gremio de Editores en España (FGEE), que realiza un estudio anual de los hábitos de lectura y compra de libros desde el año 2000.

Desde el punto de vista español hay una ausencia de datos en cuanto a los hábitos de lectura se refiere, de ahí que surja la necesidad de observar el estado de los hábitos de lectura del país vecino.

Es más, al realizar el análisis desde una mirada extranjera, el estudio adquiere objetividad, aportando un valor añadido al estudio.

Además, si nos fijamos en las fundaciones culturales dedicadas al estudio de la lectura en ambos países, detectamos que en España hay una que lleva más de 30 años dedicada a ello, como es la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, con sede en Salamanca y Madrid. Sin embargo en Portugal, aunque la Fundación Gulbenkian sí que se dedica al estudio de la lectura, este no es el único tema que trabaja, sino uno de tantos otros. De forma que, al no ser una dedicación exclusiva, los recursos invertidos en la lectura son mucho menores.

Las nuevas tecnologías probablemente hayan influido de algún modo en los hábitos de lectura en los últimos años. Pero, el año 2012 es especialmente relevante en este sentido, a continuación, se expondrán algunos de los motivos.

Cabe destacar además el hecho de que en España tenemos un acceso gratuito a la lectura de los periódicos *online*, mientras que en Portugal este es restringido. Si bien antes algunos de ellos se ofrecían en acceso abierto, ahora se debe pagar una suscripción. Observamos así que en 2008 un total de 356.057.405 ejemplares se distribuían de forma gratuita y en 2012 tan solo se distribuyeron 81.984.858. Pero este descenso es general, no solamente con los ejemplares gratuitos, ya que de 2011 a 2012 la circulación total de periódicos bajó de 455.514.456 a 273.076.090 (INE, 2013). Importante es también la

bajada que experimenta el registro de títulos en el Depósito Legal, en concreto el total de monografías en 2008 es de 17.331 y en 2012 de 14.756 (PORDATA, 2013).

A lo largo de este trabajo intentaremos averiguar por qué tiene lugar este descenso en la circulación de publicaciones de diversa índole.

Si a esto añadimos que es en marzo de 2011 cuando se lanza el *iPad 2* con una pantalla LED en color, llegando a alcanzar los 17 millones vendidos, comprobamos que es el año siguiente – el 2012 - un período relevante desde el punto de vista de la lectura digital. Y es que el éxito de este dispositivo es enorme debido a su versatilidad, y al gran número de aplicaciones de las que dispone. Así, a pesar de tener una pantalla incómoda para la lectura, tiene aplicaciones de lectura y ofertas de contenidos muy variadas y versátiles a través de *Ibookstore*.

Es más, es en septiembre de 2011 cuando Amazon presentó el *Kindle Fire*, lanzado para competir con *Apple*. De forma que ofrece una pantalla de gran calidad y resolución, un precio más bajo y gran compatibilidad de formatos.

Sin embargo en Portugal, según el estudio de Obercom (2012) el 98,3% no tiene *iPad* ni *Tablet*, el 98,7% no tiene lector de *ebooks* y el 77,8% no tiene internet en el móvil. Por lo que, a pesar del lanzamiento de nuevos soportes, únicamente una pequeña parte de los portugueses los usa durante este año. Posiblemente uno de los motivos sea la crisis económica por la que está pasando el país en este momento.

Es cierto que la lectura digital es un tema que tiene un peso importante en la sociedad portuguesa durante este año, ya que encontramos gran número de noticias que versan sobre el mismo. Eso sí, no son tan abundantes como en España, por lo que intentaremos explicar el posible motivo o motivos a lo largo de este trabajo.

Si observamos detenidamente los cambios que ha experimentado la lectura, podemos distinguir cuatro revoluciones, la primera tuvo lugar hace 5.000 años con el paso de las tabletas de arcilla a los rollos de papiro. La segunda en el S. I con el cambio del rollo de papiro al códex, es decir a la forma de libro que tenemos hoy. La tercera del manuscrito a la edición impresa, lo cual provocó un cambio de sistema y una primera fase hacia la industrialización de la cadena del libro, de la reproducción y de la difusión de los textos. Por último, encontramos la cuarta revolución del libro electrónico, en cuya primera fase nos encontramos ahora, la de los e-incunables (Cordón, 2014).

De forma que, aparte de los diversos dispositivos existentes, la realidad es que estamos ante un nuevo modelo de lectura que merece especial atención debido a las notables diferencias que presenta con respecto a la lectura en papel: “la primera ruptura

es la que afecta al orden de los discursos. En la cultura impresa se suele identificar un canal o un objeto (libro, revista, diario) con un tipo de discurso y con una práctica de lectura determinada” (Cordón, 2014, p. 10). Sin embargo, todo contenido digital parece presentar la misma forma, ya que se descodifica a través de una pantalla y una interfaz determinada. Por tanto, las formas de discurso y lectura llegan a confundirse y entremezclarse unas con otras, así como su posterior proceso lector. Aún más cuando los géneros se multiplican, pasando de tener los clásicos - novela, teatro, poesía y ensayo – a disponer del hipertexto, lo cual da paso a la fragmentación, interacción y diversificación. Podemos encontrar así: blognovelas,¹ wikinovelas, hipernovelas, etc. Este modelo se asemeja a la propuesta de Mike Shatzkin que defiende que sea el lector el que componga textos adaptados a sus necesidades (2011). Así el editor se encargaría de compilar textos, sonidos e imágenes de significado similar para crear la obra requerida.

Esto se debe a que los nuevos formatos ofrecen la posibilidad de que todo el que lo desee pueda dar rienda suelta a la creatividad, llegando a desarrollar contenidos de todo tipo. Véase por ejemplo la denominada *twitterature*, definida como ‘the literary universe of instantaneousness and the world of the short message’ (Gamero, 2012). Lo cierto es que resulta ser un novedoso proceso en el que escritos, desconocidos hasta el momento, empiezan a publicarse dando paso a la inmediata interacción.

El lector adquiere ahora gran protagonismo a la hora de crear y diseñar contenidos, pero también al acceder a los mismos. Véase por ejemplo la lectura en la nube, la cual permite descodificar la información sin necesidad de descargar el documento².

Y es que ahora, como afirma Craig Mod, el proceso es distinto ya que, si bien con el libro en papel se requiere de un autor, un editor, tal vez una musa, una editorial y un lugar físico en el que leer; ahora el modelo cambia por completo. Con los nuevos formatos el papel del lector y el del autor están muy próximos, el objeto de lectura es intangible y cambia constantemente. Así un mismo contenido o texto puede estar disponible en distintos formatos (mobi, PDF, ePub, Fb2, AZW, etc.), descodificarse a través de diferentes dispositivos (*Kindle*, *iPad*), o sistemas (*IOS*, *Android*), así como ofrecer posibilidades diversas de interactividad (vídeo, metanotas, inserciones, etc.). Estamos pues ante una interfaz accesible en espacios diversos como blogs o plataformas de las que veremos múltiples ejemplos en este trabajo (2012).

Aparte del desarrollo de la mencionada creatividad, así como la democratización en la publicación de contenidos, donde todos los autores se encuentran al mismo nivel sin

¹ Cuya definición se puede encontrar en el siguiente enlace <http://blognovelas.es/?cat=66> [01/01/2015]

² Un ejemplo de ello es 24symbols, una plataforma que permite leer de forma gratuita los documentos sin necesidad de descargas, eso sí con publicidad. Aunque dispone de una suscripción Premium que la evita.

<https://www.24symbols.com/leer-en-la-nube>

importar su fama, procedencia, etc., también encontramos grandes posibilidades de interacción, en donde los lectores pueden ponerse en contacto con el autor, expresar su opinión acerca de los contenidos, compartir impresiones con otros usuarios, etc. Por lo que si bien el libro impreso se consideraba como algo cerrado, con un comienzo y un final, el electrónico se concibe como algo abierto, llegando a tener una dimensión social. Es lo que Kerckhove denominó ‘inteligencia conectada’ o ‘mente aumentada’, refiriéndose al proceso por el que compartimos todo aquello que se pasa por nuestra mente. Si a esto añadimos el hecho de que no es un único cerebro, sino muchos los que están discurriendo, se puede llegar a obtener, en un tiempo y espacio determinados, contenidos dependientes entre sí (2011).

De forma que la lectura social ofrece la posibilidad de que personas de intereses similares compartan sus impresiones independientemente del lugar donde se encuentren. Es más, se trata también de una nueva forma de aprender, ya que el hecho de que los escritos de cualquier persona puedan leerse o compartirse en un entorno global, puede llegar a ser motivador para los autores noveles. Así lo corrobora Cordón al afirmar que “la lectura social da lugar a 3 funciones: función de distinción social, función de socialización del mundo del escrito, y una función de construcción de identidad, principalmente entre adolescentes” (Cordón, 2014, p. 95).

La hipótesis de este trabajo es que en Portugal el proceso lector se encuentra menos avanzado que en España, considerándose así como un proceso cultural de índole más tradicional.

Por tanto, el objetivo es averiguar si la lectura digital en Portugal tiene un peso similar o equivalente al de España en el año 2012. Es decir, si la lectura se está considerando cada vez como un proceso más tecnológico que cultural debido a la influencia de las nuevas tecnologías que van surgiendo. En este sentido se quiere también observar si la lectura digital ha evolucionado con respecto a períodos cronológicos anteriores.

2. Método

Con el fin de averiguar la influencia que las nuevas tecnologías ejercen en los hábitos de lectura en Portugal, se ha realizado un seguimiento de prensa en un periódico generalista de ámbito nacional: *Jornal de Notícias*. Se han seleccionado así las primeras ediciones publicadas en Lisboa en el idioma portugués. Se trata del segundo periódico más leído en Portugal: 11,7% *Jornal de Notícias* 2012 (Cardoso, 2013, p. 65). De esta forma se ha realizado un seguimiento de las noticias que versan sobre lectura en esta publicación y año, con el fin de averiguar qué atención se presta a la lectura en Portugal en este período. Se podrían haber tomado los discursos privados - como puede ser la

encuesta o entrevista – como muestra para el estudio, pero en ellos el proceso de análisis es menos sistemático que en el caso de los discursos públicos. Sin duda, en los discursos públicos resulta más fácil determinar una serie de indicadores a seguir, para así estudiar los mismos factores de forma coherente y equitativa en los distintos tipos de medios.

Se va a realizar pues, un análisis de los discursos públicos acerca de la lectura presentes en la prensa; ya que estos reflejan los distintos cambios que tienen lugar en la sociedad. De manera que será un análisis más objetivo que el de los discursos privados, aunque también presenta dificultades.

Además, los medios de comunicación social son una herramienta fundamental para conocer la realidad de un país desde puntos de vista diversos, siendo el tema objeto de estudio uno de ellos.

En este período las nuevas tecnologías empiezan a estar presentes en los hábitos de lectura de los españoles, por lo que se quiere comprobar si ocurre lo mismo en Portugal. Los datos de los que disponemos de Portugal son curiosos, ya que en 2012 la conexión a internet en ordenadores en la enseñanza pública es de 83,6 y en la enseñanza privada de 90,4. Estos porcentajes son inferiores a los de los años anteriores, desde el año 2007 no se experimentaban cifras tan bajas (PORDATA, 2013). Sin embargo, encontramos un ligero aumento en la conexión a internet desde los hogares portugueses con banda larga durante este año (PORDATA, 2013).

Para poder realizar todas las acciones expuestas en el apartado anterior se han llevado a cabo los siguientes procesos.

Primero *Factiva*, una base de datos de prensa que contiene noticias de agencias y también de más de diez mil periódicos de ámbito nacional, internacional y local, se ha utilizado para la recogida de noticias del periódico señalado en el período cronológico seleccionado.

El gestor bibliográfico *RefWorks* ha sido de gran utilidad para la clasificación, indexación y descripción bibliográfica del corpus de noticias. De esta forma se han podido observar las secciones que ocupaban las noticias, así como los descriptores de las mismas.

Por otro lado, se ha realizado un análisis del índice de frecuencia de aparición de los textos (absoluta y por grupos de textos) de los términos clave para el desarrollo de la lectura con el programa *WordSmith* —*livro, leitura, leitores, cultura, biblioteca, televisoes, educacao, habitos, comunicacao, universidade, universitarios, internet, papel, pantalla, ebook, reader, books, site*—; pudiendo posteriormente establecer comparaciones diversas por épocas y por fuentes. Este índice de frecuencia obtenido con

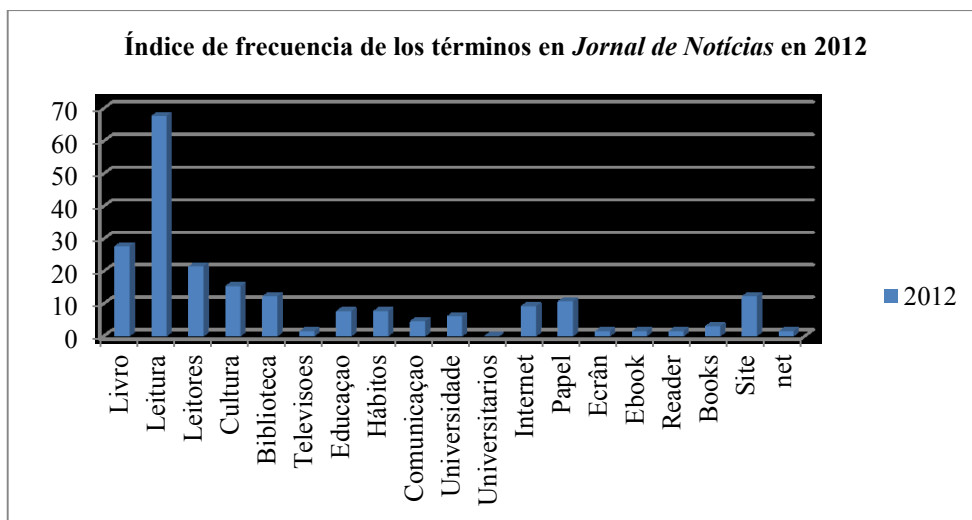
dicho programa es el porcentaje de aparición de la palabra calculado a partir del total de textos. Los resultados quedan reflejados en la tabla 1, datos también representados en el Gráfico 1, ambos se exponen a continuación.

Para el análisis del valor semántico de las palabras se usó el programa *Tropes*, el cual proporciona unos gráficos en los que se observan las relaciones entre los términos, teniendo en cuenta sus categorías morfológicas —verbos, adverbios, adjetivos...—, tal y como podemos ver en el Gráfico 2 del siguiente apartado.

	2012
livro	27,69
leitura	67,69
leitores	21,53
cultura	15,38
biblioteca	12,3
televisoes	1,53
educação	7,69
hábitos	7,69
comunicação	4,61
universidade	6,15
universitarios	0
internet	9,23
papel	10,76
écrân	1,53
ebook	1,53
reader	1,53
books	3,07
site	12,3
net	1,53

Gráf. 1: Índice de frecuencia de los términos en *Jornal de Notícias* en 2012

Fuente: elaboración propia

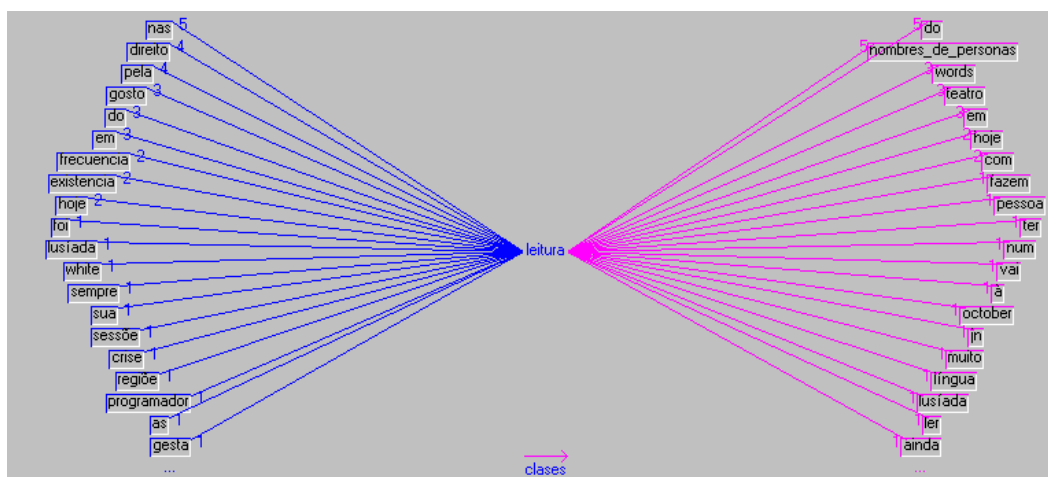


Gráf. 2: Índice de frecuencia de los términos en *Jornal de Notícias* en 2012
Fuente: elaboración propia

En este período tenemos 35 en el *Jornal de Notícias*.

Lo curioso es que en este período del total de noticias recogidas tan solo 4 de las noticias están firmadas.

Uno de los temas predominantes es la animación a la lectura, ya que abarca un total de 25 noticias.



Gráf. 3: El término 'leitura' en el periódico *Jornal de Notícias* en 2012
Fuente: elaboración propia

Debemos destacar que hay un buen número de noticias sobre actividades de animación a la lectura que se desarrollan en la ciudad de Oporto. En concreto, 7 de ellas

—charlas y debates con escritores, recital de poemas, etc.— se llevan a cabo gracias a la iniciativa de *Quintas de Leitura* que tienen lugar en el Teatro do Campo Alegre³.

Oporto, es pues el escenario de gran parte de las actividades de promoción de la lectura que se realizan este año, llegando incluso sus dirigentes a declarar cuáles son sus libros preferidos, declaraciones que, posiblemente tengan el objetivo de distraer a los ciudadanos portugueses de la crisis, ya que debemos recordar que Portugal fue rescatado en 2011 por la Unión Europea.

Pero las “Quintas de Leitura” se desarrollan también en Lisboa, e incluso también se desarrollan iniciativas similares en ciudades más pequeñas como Castelo Branco, Fundão y Miranda do Douro.

Todos estos ciclos poéticos están representados en el gráfico 2 por el término ‘frecuencia’. Además, encontramos *hoje* que se refiere a las diferentes noticias que anuncian las actividades que tendrán lugar ese día, dando paso a los ‘actores’ o protagonistas de las diferentes actividades.

Deducimos así que este período y en esta publicación son diversas las noticias de carácter local que detallan actividades diversas de fomento de la lectura a través de diversas propuestas lúdicas como hemos visto: espectáculos, recitales, obras de teatro y demás. De forma que a través de actividades colectivas diversas se quiere acercar la población a la lectura. Por este motivo, como podemos observar en la tabla, encontramos que el término *leitura* tiene la mayor frecuencia en este período, teniendo sin embargo la frecuencia más baja el término *hábitos*. Ya no hay tanta preocupación por el estudio sociológico de los hábitos de lectura de los portugueses, sino por llevar a cabo propuestas para fomentarlo. Tan solo encontramos una noticia que muestra que los hábitos lectores de los portugueses son bajos.

Por tanto, se pretende dejar de concebir la lectura como algo que se realiza en solitario y en lugares cerrados y silenciosos, con el objetivo de concebirla como un proceso lúdico, social, que tiene lugar en espacios abiertos de diversa índole.

Además de estos novedosos ciclos poéticos, hay otras iniciativas como las tradicionales ferias del libro que se siguen celebrando en provincias como Braga, al igual que otras que tienen lugar gracias a las propias editoriales de la ciudad, o a las librerías. En todas ellas diversos autores se reúnen —de ahí que encontremos

³ Por eso encontramos el término *teatro* en el gráfico. Sin embargo, el término *biblioteca*, como se puede observar en la tabla superior, tiene la frecuencia más baja en este período. Esto sin duda se debe a que ahora el escenario para las actividades de fomento de la lectura es otro, se sale de las bibliotecas para ir a los teatros y centros de exposiciones.

nombres_de_personas en el gráfico superior— con el fin de dar paso a diversas actividades de promoción de la lectura.

De esta forma se recuerda no solo al autor/es, sino también sus obras, fomentando de esta manera su lectura. Objetivo similar tienen 2 de las noticias que presentan diferentes novedades editoriales, entrevistando incluso a los autores de las mismas.

Eso sí, las obras pueden ser, como acabamos de ver, de carácter literario, turístico y autoayuda, o religiosas. O incluso cuentos, para los más pequeños en los consabidos cuentacuentos —presente en el gráfico 2 con el término *seissoes, seissoes de contos*—.

Por tanto, estas propuestas tienen diferentes organizadores, *programadores* como podemos observar en el gráfico pero, comparten el mismo objetivo de fomentar la lectura.

Por otro lado, cabe mencionar también las tradicionales convocatorias de premios de carácter nacional, fomentando así tanto la lectura como la escritura.

Aparte de la mera descripción o lectura de las obras, existen otras formas de darlas a conocer, como son las nuevas tecnologías. Así por ejemplo se da acceso gratuito a cómics, o se hace uso de otros formatos, como la música, para suscitar el interés de los jóvenes. Y es que, los jóvenes han crecido con las nuevas tecnologías, por lo que una buena manera de acercarlos a la lectura es a través de las mismas.

Pero no solo se da la oportunidad de leer textos digitales, sino que también se da la oportunidad de crearlos. Un ejemplo de ello son las actividades que promueven las escuelas animando a los alumnos a escribir una noticia en el propio periódico digital, tal y como vemos en otro de los textos.

Y es que las nuevas tecnologías ofrecen muchas posibilidades en este sentido, aunque también tienen el peligro de la piratería, siendo este también un problema de los formatos tradicionales: *Usava dinheiro das fotocópias sem orden* del 5/07/2012.

En cualquier caso, a pesar de que en este período debería haber gran número de noticias acerca del resurgir de las nuevas tecnologías, no son muchas las que encontramos. De ahí que los términos: *papel, ecrân, site, net y papel* tengan un índice de frecuencia bajo en este período.

Estas actividades se llevan a cabo con el fin de entretener a la población de todas las dificultades económicas por las que está pasando, tal y como explica esta noticia: "*Com a crise põe-se a leitura de lado. Estas iniciativas combatem isso*" del 17/04/2012.

Observamos así como la crisis —en el gráfico *crise*— sigue haciendo mella en el país, especialmente en el sector editorial, de ahí que el concepto aparezca.

En cuanto a las secciones de las noticias sobre lectura de este periódico encontramos lo siguiente: 17 noticias se encuentran en la sección de Artes & Vidas, versando en todos los casos sobre animación a la lectura. En su mayoría sobre las actividades realizadas con el proyecto *Quintas da leitura* en Oporto, concepto que hemos explicado en líneas anteriores.

Como también indicábamos más arriba, son diversas las noticias que hablan de actividades de promoción de la lectura que tienen lugar en las diferentes ciudades y pueblos de Portugal, de ahí que sean 6 los textos que ocupan la sección de *Regiões*, 2 las de la sección de *Castelo Branco* y 2 las de *Fundão*. Concepto que también observamos en el gráfico con el término *regioes*.

Sin embargo, en la sección de *Cultura*, tan solo encontramos una noticia que incluye una de las actividades que forman parte de *Quintas da leitura*, pero que en este caso tiene lugar en Lisboa.

Las que se encuentran en la sección de *Sociedade*, un total de 3, son las que versan fundamentalmente sobre novedades editoriales, así como resultados de encuestas sobre hábitos de lectura.

Por último, tenemos una noticia que incluye el contenido de un cartel en el que se anuncia un cuentacuentos que tendrá lugar en una biblioteca, de ahí que se encuentre en la sección *Cartaz*, y otro texto que habla de las elecciones literarias de los políticos de Oporto, motivo por el cual está en la sección de *Política*.

3. Discusión

En este período son muchas las noticias que contienen la descripción de actividades de animación a la lectura debido a la puesta en marcha de la iniciativa “Quintas de Leitura” que tienen lugar en el Teatro do Campo Alegre⁴. Se trata de ciclos poéticos que se desarrollan en su mayoría en Oporto, aunque también en Lisboa. El objetivo es que los ciudadanos se olviden por un momento de la crisis, distrayéndose de esta manera de sus problemas diarios. Esto probablemente se deba a que, justo en el año anterior 2011, Portugal acababa de ser rescatado por la Unión Europea.

⁴ Por eso encontramos el término teatro en el gráfico. Sin embargo el término biblioteca, como se puede observar en la tabla superior, tiene la frecuencia más baja en este periodo. Esto sin duda se debe a que ahora el escenario para las actividades de fomento de la lectura es otro, se sale de las bibliotecas para ir a los teatros y centros de exposiciones.

Por otro lado, esto no supone que las tradicionales ferias del libro dejen de realizarse, ya que se siguen llevando a cabo igual que antes. Lo mismo ocurre con diversas iniciativas lideradas por escuelas, como son los cuentacuentos. Aunque, a pesar de que este tipo de actividades son lideradas por los centros educativos, no hay noticias que mencionen el papel de la educación en la adquisición de los hábitos lectores. Esto no deja de ser extraño, ya que es algo que sí que está presente en años anteriores, pero no en 2012, que es cuando salen a la luz los resultados del estudio PISA (MEC, 2012). Este estudio, realizado cada 3 años, evalúa la comprensión lectora – además de otras muchas cuestiones - de los alumnos de diferentes países, entre ellos Portugal. Es por ello por lo que la prensa suele hacer eco de estos resultados comentando los posibles motivos y consecuencias de los mismos.

Eso sí, las tradicionales convocatorias de premios de escritura de carácter nacional se mantienen, fomentando así la escritura, aunque no por ello se olvidan las nuevas tecnologías. De manera que se sigue promocionando la lectura dando acceso gratuito a documentos digitales de diversa índole como pueden ser cómics, o de cualquier otro tipo. Teniendo siempre presente los peligros que esto supone – copia ilegal entre otros -. En cualquier caso, una de las prácticas más extendidas para promocionar la lectura en formato digital en Portugal es tratar de hacer que el lector sea el protagonista a través de la producción de sus propias noticias en periódicos digitales. Se da paso así a la creatividad, siendo el lector el creador de sus propios textos. Sin embargo, no llega a estar presente la lectura colaborativa o social a través de wikis, blogs, foros, redes sociales, etc., que en otros lugares ha dado paso a nuevos géneros como: blognovelas, o wikinovelas, o incluso a plataformas de escritura colaborativa.

Lo cierto es que a pesar de que los documentos digitales se están abriendo paso en este período, no son muchas las noticias que hablan de los diferentes dispositivos para descodificar la información que estos contienen. Estos aún son portátiles y ordenadores, ya que como afirma el estudio de Obercom (2012) – ya mencionado en la introducción – el número de portugueses que tiene *tablet* o internet en el móvil es muy reducido. Este mismo estudio afirma además que, aquellos que sí tienen internet en el móvil lo usan para otras cosas como juegos, mensajería instantánea y demás, ya que el 94,6% no acostumbra a usar el móvil para navegar por internet o usar el mail.

De forma que comprobamos cómo Portugal se encuentra más retrasado en este sentido que España.

Eso sí, encontramos ahora diferentes noticias que hablan de las plataformas de acceso a documentos digitales ya sean librerías, bibliotecas digitales o periódicos. Se tienen siempre presentes las amenazas que esto supone desde el punto de vista de los puestos de trabajo, ya que al simplificarse el proceso de publicación son muchas las

editoriales que cierran. De nuevo comprobamos que aunque se cambia el soporte de lectura, así como el proceso de distribución y difusión, aún no está presente el concepto de autopublicación. Es algo característico que merece la pena destacar, ya que son muchos los países en los que esta práctica es cada vez más común, algo que aún no ocurre en Portugal.

En cualquier caso, la llegada de las nuevas tecnologías ha supuesto un cambio de paradigma en cuanto al proceso lector se refiere, ya que ahora el mayor objetivo es el proceso lector, no el sujeto como tal. En este momento resulta esencial la interacción entre autor y lector al igual que todo aquello que llegue a motivar a la lectura.

4. Bibliografía

- APEL (2005). Associação Portuguesa de Editores e Livreiros. *O Mercado do Livro Escolar em Portugal: panorama e reflexões*. Recuperado el 1 de febrero, 2016 de <http://goo.gl/x6Taz7>.
- Cardoso, G. (2013). *A leitura digital: Análise baseada num inquérito online em 16 países (primeiro semestre de 2013)*. Consultado el 26 de enero de 2016. Disponible en: http://www.gulbenkian.pt/media/files/FTP_files/pdfs/2013_ConfEducacao_Leitura_Gramatica/28_10_2013_Leituradigital_um_estudo_global_GustavoCardoso_FCGulbenkian.pdf.
- Cordón García, J. A. (2014): *La revolución del libro electrónico*. Barcelona: Editorial UOC.
- FGEE. Federación del Gremio de editores de España. (2012): *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros en 2012*. Madrid: Federación del Gremio de editores de España. Recuperado el 1 de febrero, 2016 de <http://goo.gl/QFIZH>.
- Gamero, A. (2012): *El Nuevo género de la twitteratura. La piedra de Sísifo*. Recuperado el 1 de febrero, 2016 de <http://goo.gl/gSKaT>.
- INE (2013, Noviembre). *Circulação total de publicações periódicas (N.º) por tipo de publicação periódica*. Recuperado el 1 de febrero, 2016 de <https://goo.gl/1VWfrj>.
- Kerckhove, D. (2011). *The augmented mind*. 40k books.
- MEC. Ministerio de Educación. (2012). *PISA 2012: Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe español*. Consultado el 26 de enero de 2016. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>.

- Mod, C. (2012). *Pos artifact: book and publishing: digi Mod, Craig tal's effect of how we produce, consume and distribute content*. Amazon, 2011. Recuperado el 1 de febrero, 2016 de <http://goo.gl/9KMtv>.
- OBERCOM (2007a). *A Internet em Portugal (2003-2007)*. Consultado el 26 de enero de 2016. Disponible en: http://www.obercom.pt/client/?newsId=428&fileName=relatorio_internet_novo.pdf.
- OBERCOM (2007b). *Retrospectiva da área da comunicação: 2000 a 2005*. Consultado el 26 de enero de 2016. Disponible en: <http://www.obercom.pt/client/?newsId=29&fileName=rr3.pdf>.
- OBERCOM (2008). *A Sociedade em Rede em Portugal 2008*. Consultado el 26 de enero de 2016. Disponible en: http://www.obercom.pt/client/?newsId=548&fileName=fr_sr_2008.pdf.
- OBERCOM (2010, Julio). *Nativos digitais portugueses: idade, experiência e esferas de utilização das TIC*. Recuperado el 1 de febrero, 2016 de <http://goo.gl/9a9FWb>.
- OBERCOM (2012). *A sociedade en rede em Portugal Maio 2012: a Internet em Portugal, 2012*. Recuperado el 9 de junio, 2016 de <http://goo.gl/gzJjm>.
- PORDATA. Base de dados Portugal Contemporaneo (2013). *Registros de títulos no âmbito do Depósito Legal*. Recuperado el 1 de febrero, 2016 de <http://goo.gl/Lsl3pP>.
- Shatzkin, M. (2011). "Will print and ebook publishers ultimately doing the same books?". *The Shatzkin files*. Recuperado el 26 de enero de 2016. Disponible en: <http://idealog.com/publishers>.

ANEXO I
Corpus de noticias

600. (2012, 8/03/2012). *Jornal De Notícias*.
- Adolfo luxúria canibal hoje nas "quintas de leitura". (2012, 25/10/2012). *Jornal De Notícias*.
- Alte da Veiga, A. (2012, 22/10/2012). Começava sempre a leitura do JN pelo artigo de MAP "por outras palavras". isto diz tudo e dispense-me de adjetivos que nunca seriam suficientes para descrever este homem. apresento os meus pêsames à família dele, ao vosso jornal e a mim mesmo. *Jornal De Notícias*.
- À mesa com// João Gesta programador das quintas de leitura por jorge fiel. (2012, 13/05/2012). *Jornal De Notícias*.
- Bairro dos livros de volta hoje à baixa da invicta. (2012, 14/07/2012). *Jornal De Notícias*.
- Café com//Manuela Mota Ribeiro médica do porto abandonou. (2012, 2/11/2012). *Jornal De Notícias*.
- Carmo, José / Global Imagens. (2012, 17/04/2012). O PNL (Plano Nacional de Leitura) apoiou a iniciativa. *Jornal De Notícias*.
- Casa fernando pessoa celebra 124 anos do autor. (2012, 7/06/2012). *Jornal De Notícias*.
- Começou ontem a IV edição da feira do livro de celorico de basto, no parque lúdico da quinta do prado. como sempre, o certame é apadrinhado por marcelo rebelo de sousa, patrono da biblioteca local e ex-presidente da assembleia municipal. (2012, 8/05/2012). *Jornal De Notícias*.
- Comics de super-heróis. (2012, 13/05/2012). *Jornal De Notícias*.
- Cruz, H. (2012, 08/03/2012). Centenas de crianças dançam com livros para apelar à leitura. *Jornal De Notícias*.
- Cunha, I. (2012, 17/04/2012). "Com a crise põe-se a leitura de lado. estas iniciativas combatem isso". *Jornal De Notícias*.
- Dezanove municípios do douro cabem dentro de um livro. (2012, 28/01/2012). *Jornal De Notícias*.
- Direitos reservados. (2012, 19/07/2012). *Jornal De Notícias*.

Explorar o multimedia gostam de música mas também apreciam a leitura. os alunos que, ontem de manhã, vieram de braga até ao media lab são leitores assíduos do JN e visitam várias vezes a página online do diário. as funcionalidades da área multimédia foram exploradas e a criação de blogues suscitou o interesse de todos que criaram o seu próprio blogue. (2012, 6/03/2012). *Jornal De Notícias*.

Fernando alvim no "quintas. (2012, 18/04/2012). *Jornal De Notícias*.

Graça moura hoje. (2012, 22/03/2012). *Jornal De Notícias*.

Hora do conto dedicada ao halloween. (2012, 25/10/2012). *Jornal De Notícias*.

Já vai adiantada a quaresma e, ainda assim, vale a pena conhecer o livrinho "A caminho da páscoa - ano B" de rui alberto. apresenta sugestões para a leitura do evangelho de cada domingo do tempo quaresmal, de ramos e da páscoa. estimula a meditação e faz apelo à oração e aos compromissos que dão sentido à vida. leitura orante da palavra de deus. (2012, 18/03/2012). *Jornal De Notícias*.

Mota, José / Global Imagens. (2012, 15/03/2012). Escola eb 2,3 de montelongo (fafa). *Jornal De Notícias*.

Mudar atitude. (2012, 14/05/2012). *Jornal De Notícias*.

Multiplicidade de personagens alimenta a carreira de pedro tochas, que celebra duas décadas de percurso com dois espectáculos, amanhã, no centro cultural de belém, em lisboa. (2012, 6/01/2012). *Jornal De Notícias*.

O centro de exposições do nercab acolhe, a partir do dia 25, a festa de receção ao caloiro, organizada pela federação académica de castelo branco. do cartaz fazem parte os A way to dissapear, voodoo marmalade, Zé aguas, os profetas do submundo. no último dia, a 29, atua João Só e abandonados. os bilhetes estão à venda nas associações de estudantes de cada escola do IPCB e no recinto. O preço geral para estudantes é de 20 euros e geral para não estudantes 25 euros. (2012, 18/10/2012). *Jornal De Notícias*.

O 1.º festival literário de castelo branco vai juntar 24 escritores e ilustradores em encontros com alunos das escolas do concelho e debates noturnos abertos ao público até sexta-feira (programa teve início esta quarta-feira). (2012, 25/10/2012). *Jornal De Notícias*.

O fórum "entre palavras", tem, nesta sua fase, mais de 400 escolas inscritas . as sessões, que se prolongam até 11 de maio, terão lugar nos 18 distritos do país. (2012, 16/04/2012). *Jornal De Notícias*.

"O novíssimo testamento". (2012, 29/11/2012). *Jornal De Notícias*.

Ondjaki, conhecido escritor angolano, vai estar na escola João Franco no próximo dia 25 de janeiro. A iniciativa é da biblioteca daquele estabelecimento de ensino e pretende promover o gosto pela leitura junto dos mais jovens. Ondjaki, cujo nome verdadeiro é Ndalú de Almeida, nasceu em Luanda, em 1977 e os seus livros dirigem-se a todos os tipos de público, desde os mais jovens até aos adultos. Apesar de ser jovem, o escritor já ganhou vários prémios, de que destacamos o prémio literário António Jacinto, atribuído em Angola, em 2000 e o prémio Jabuti, em 2010, no Brasil com o romance "Avó dezanove - e o segredo soviético". Venceu também o prémio literário António Paulouro, instituído pela Câmara do Fundão para homenagear o fundador do jornal do Fundão. A obra do jovem escritor angolano é variada e inclui diversos contos, como "Kazukuta", que é um dos preferidos do 7.º A, da escola básica 2/3 João Franco, do Fundão. (2012, 12/01/2012). *Jornal De Notícias*.

O outro lado dos resultados. (2012, 12 December 2012). *Jornal De Notícias*.

Pedro Mexia. (2012, 27/09/2012). *Jornal De Notícias*.

Poderá ser vista até final do mês, n' A Moagem - cidade do engenho e das artes, Fundão, a exposição de pintura "Elas são as mães", de Célia Alves. A pintora, que vive em Portalegre, cruza o seu imaginário com a poesia de Eugénio de Andrade, trazendo para a pintura a temática da mulher na sua relação com a terra, que se adivinha na planura alentejana. Esta articulação plástica com a poesia, marca a exposição, cujas obras necessitavam de melhor espaço para respirarem. Legendas de Antonieta Garcia, assinalam o roteiro dos quadros expostos. Olhar sobre o território, a exposição "Elas são as mães" marca o início da segunda edição da iniciativa Março - Género e Mitos, que decorre ao longo do mês de março, com um conjunto de atividades destinado a toda a população, nomeadamente workshops, leitura de contos, exposições, conferências, sessões de cinema, concertos e um jantar às escuras. Março - Género e Mitos integra o plano municipal para a igualdade, desenvolvido pela Câmara do Fundão, (2012, 15/03/2012). *Jornal De Notícias*.

ps/porto eleições e livros à mistura. (2012, 3/06/2012). *Jornal De Notícias*.

Quintas de leitura contam com a participação de Fernando Alvim na sessão desta noite. (2012, 19/04/2012). *Jornal De Notícias*.

Usava dinheiro das fotocópias sem ordem. (2012, 5/07/2012). *Jornal De Notícias*.

Vasco Graça Moura nas Quintas de Leitura Poeta e Tradutor, o atual responsável pelo centro cultural de Belém, em Lisboa, foi o convidado da 125.ª sessão das "Quintas", no Teatro do Campo Alegre, no Porto. Considerando ser "sempre de bom agrado que

participa num dos melhores eventos culturais da cidade", graça moura leu, anteontem, perante casa cheia, alguns dos seus poemas. (2012, 24/03/2012). *Jornal De Notícias*.

Versão em língua mirandesa de "os lusíadas" lida por mais de 120. (2012, 30/07/ 2012). *Jornal De Notícias*.



N3mero 6.
Julio de 2016

**Comprensi3n lectora de textos po3ticos: Bartomeu
Rossell3 P3rcel**
**Reading comprehension of poetic texts: Bartomeu
Rossell3 P3rcel**

Carme Torrelles Font
Universidad de Lleida

P3g. 25 a la 35

Abstract:

Keywords

Poetry, Nature, Music,
Picture, Bachelor's
Degree

The digital image creativity, with its rhapsody and music, favors the pleasure reader of text sin verse and the reading comprehension of *Tempestat de flama* de Bartomeu Rossell3 P3rcel, catalan (2014) poetchosenforPAU-2015. The scanned images of the elements of poetic nature, centered in its context, breaks the barriers of formal text. While the young works the reading aloud internalized, this learns to be a good bard, shows an interest in his reading and he per forms best the deep analysis of content each poem. The video editing helps them to understand the poetic content and to understand better the view of world, of the author's life and of his work. ICTs bring us a didactic poetry very rewarding and creative for the ESO and the bachelor's degree.

1. Introducció

La majoria de nostros joves de secundària se mostren poc receptius davant de textos poètics. Su comprensió lectora y su formató les suponen un conjuntó de incomprensions. A menudu falten estratègies, recursos didàctics y pedagògics que les acerquen al versó (Bordons, 2008). Es necessari introduir un mètode audiovisual, creatiu, cercano a los avances tecnològics de las TIC y las TAC. La edició de vídeo les facilita la interiorizació de la lectura poètica y una dimensió comunicativa. Finalmente entenden el contenidu del poema y gozan de la lectura, se motivan: crean sus imàgenes de “naturaleza poètica” y las acompañan de música y voz, en una secuencia temporal.

No solo llegan a comprender el texto en verso, sino que refuerzan aprendizajes básicos: hábitos de estudio, de trabajo, escritura y vocabulario. Aprenden literatura en su contexto poético y realizan análisis métrico y estilístico de poemas.

A. Presentació de los textos poètics y de su autor

Los poemas trabajados son una muestra (véase el film: [Visionat acabat.wmv](#)). Los textos pertenecen al conjunto de poemas de Bartomeu Rosselló Pòrcel, publicados en *Tempestat de flama, antología poética* que contiene: *Nou poemes* (1933), *Quadern de sonets* (1934) y *Imitació del foc* (1938). Hemos escogido tres poemas del autor Bartomeu Rosselló-Pòrcel (Palma, 1913-el Brull, Osona, 1938), Estos tres poemas son los siguientes. A la versión original catalana, ofrecemos una traducción directa al castellano.

V	V
<i>A Carles Riba</i>	[Traducción literal: <i>A Carles Riba</i>
<p>Quan arribarà aquell moment de totes les seguretats? La boca sabrà que noment velles mentides dels passats. El peu, en tots els nous camins, i el rostre, en cant a la ventada Els colors més purs i divins S'ofrenaran la mirada.</p> <p>Hora d'enveges i de plany, ullada en les ombres obscures. El que ha arribat sia'ns company de les jornades insegures</p> <p><i>Nou poemes</i> (1933)</p>	<p>¿Cuándo llegará aquel momento de todas las seguridades? La boca sabrá que no miente viejas mentiras del pasado. El pie, en todos los nuevos caminos, y el rostro, como canto en el viento. Los colores más puros y divinos Se harán ofrendas de mirada.</p> <p>Hora de envidias y de llanto, mirada a las sombras oscuras. Quien ha llegado sea nuestro compañero de los días inseguros.]</p> <p><i>Nou poemes</i> (1933)</p>

HIST3RIA DEL SOLDAT

A Ramon Nadal, artiller

Aix3 era i no era
quan naixia la Primavera.
Ai-do, ai-do,
trompeta de Borb3.

La tarda del dissabte
m'enamoro a plaça.
La nit del diumenge,
a la cantonada.

El dilluns, a la fira.
El dimarts, a l'hostal...
Febres de maig
duren tot l'any!
Quan toquen bota-selles,
el diumenge de mat3,
totes volen anar amb mi.
Ai, Amor, jo no partiria!
Tàtara, tararari,
amor he de partir.
Avui ja no és avui.
Ahir no era ahir...

El cul del meu cavall
només veureu de mi,
ai els marits!
Camins d'Igualada
camins de Fraga,
les esperances!
Per l'Ascensió,
cortines al balc3.

Ai-do,ai-do,
trompeta de Borb3.

Mallorca, 1935

S3LLER

A Robert F. Massanet

El cel prepara secrets
murmuris de mandarina.
I les riberes del vent
esgarrien taronjades.

Jo tasto vergers. M'ajec
damunt valls encoixinades.
Les fulles alcen frescor
i aixequen ventalls de gràcia,
cortinatges de perfum,
cortesies tremolades.

[Traducci3n: *Historia de un soldado*

A Ramón Nadal, artillero

Eso era y no era
cuando nacía la Primavera
Ai-do, ai-do,
trompeta de Borb3n

La tarde del sábad
me enamora en la plaza,
la noche del domingo,
a la esquina

Lunes, a la feria.
Martes, al hostal...
¡Fiebres de mayo
duran todo el año!
Cuando toca la corneta,
El domingo por la mañana,
todas quieren ir conmigo.
¡Ay, Amor, yo me iría!
Tátara, tarara ri,
amor, tengo que partir.
Hoy ya no es hoy,
Ayer, no fue ayer...

El culo de mi caballo
sólo ver3is de mí,
¡Ay, los maridos!
¡Caminos de Igualada,
camino de Fraga,
las esperanzas!
Para la Ascensió,
cortinas al balc3n

Ai-do,ai-do,
trompeta de Borb3n.

Mallorca, 1935]

[Traducci3n literal: *S3ller*

A Robert F. Massanet

El cielo prepara secretos
susurros de mandarina.
Y las riberas del viento
rompen naranjadas.

Yo pruebo los verdes. Me acuesto.
Encima de los valles de almohadas,
Las hojas desprenden frescor
y levantan vientos de gracia,
cortinas de perfume,
cortesías temblorosas.

L'oratge pinta perfils
de caramel dins l'oratge.
El cabell se m'ha esbullat
i tinc l'ombra capgirada.
El sucre de l'aire em fa
pessigolles a la cara,
amb confitures de flor
i xarops d'esgarriñana.
Unes cuixes de marquesa
em repassen l'espina.
Quan el setí es torna gel,
sembla que es faci de flama.

El vicari compareix
amb un vas de llet gelada.
La suor de les aixelles
li travessen la sotana.

Barcelona, novembre, 1937

El día pinta perfils
de caramelo en el día.
El cabello se me ha despeinado
y tengo la sombra al revés.
El azúcar del aire me hace
cosquillas en la cara,
con mermeladas de flor
y sorbos de escalofríos.
Unos muslos de marquesa
me repasan la espalda.
Cuando el satín de vuelve hielo,
parece que se convierta en llama.

El Vicario aparece
con un vaso de leche congelada
El sudor de sus axilas
le traviesan la sotana.

Barcelona, noviembre, 1937]

B. Aportaciones científicas

Seleccionamos los elementos de Naturaleza poética como recursos del proceso creativo del poeta y como puntos clave para la comprensión lectora de textos poéticos. Entendemos que la poesía es vivencia y experiencia, facilitan la comprensión. Aportan dimensiones, simbólica y estética. El concepto de “naturaleza poética” se trabaja desde tres ámbitos distintos:

B.1 El concepto de creación de los elementos, esencia y origen de los elementos de naturaleza del poema, que clasificamos en:

- A) **Natura-Naturans.** La “Naturaleza” que se crea por ella misma. Sería la sustancia y causa de creación. Comprenden los elementos vitales con vida propia. Son elementos de “natura” objetivos: nacen, se desarrollan, crecen, mutan, mueren y/o se reproducen o regeneran. Ejemplo: árboles, flores, frutos, plantas, vegetación, animales...
- B) **Natura-Naturata,** La “Naturaleza” creada, elementos variables y modificables, está bajo los efectos y las intervenciones de la condición humana. Sus elementos son: jardines, caminos, pantanos, estanques creados, edificios... Pueden tener proceso evolutivo. No se han creado por sí mismos.
- C) **Natura Inanimada.** Son elementos que no tienen vida propia ni tienen una intervención de la actividad humana en su creación. Pueden ser variables y mutables. Distinguimos:
 - C.1. **Natura Inanimada de objetos (NIO/O).** Elementos sólidos, concretos, con formas definidas: piedras, arena, universo, astros...
 - C.2. **Natura Inanimada de Materia (NIM/M).** Elementos: fuego, agua, aire, y tierra. Formas difuminadas y concretas.

C.3. Natura inanimada cíclica (NIC/C). Elementos temporales que hacen referencia al paso del tiempo: años, días, noches, estaciones del año... entre otros.

El concepto de “*Naturaleza poética*” es todo lo que existe en el universo, no imaginado. Es el conjunto de elementos creados donde se proyecta el mundo interior del proceso creativo del poeta y donde se trasladan los pensamientos, las reflexiones, el conocimiento sensorial y emotivo del yo poético, a través del que puede llegar a crear un mundo simbólico y metafórico significativo.

B.2 Según la intervención del movimiento y del tiempo, podremos catalogar los elementos de “naturaleza poética” en cuatro dimensiones:

B.2.1. Naturaleza dinámica (ND/D). Incluye los elementos con capacidad de movimiento, vitalidad, energía, fuerza, superación, renovación, transformación, pasión y la lucha interior del yo poético.

B.2.2. Naturaleza estática (NE/E). Hace referencia a los elementos invariables, sin movimientos.

B.2.3. Naturaleza muerta (NM/M). Conjunto de imágenes fotografiadas o pintadas en el poema. Podrían tener una aportación de memoria o recuerdo.

B.2.4 Naturaleza evolutiva y cíclica (NC/C). La intervención del factor temporal que puede aportar valores significativos de la fugacidad del tiempo o al contrario.

C. Dimensión sensorial. Los efectos sensoriales del conocimiento perceptivo emocional tipificados en:

- **Dimensión de la mirada (DM):** El color y la forma de los elementos de natura.
- **Dimensión del olfato (DO):** Olor agradable (flores, árboles...), desagradable, intenso o débil.
- **Dimensión del gusto (DG):** Intervención sensorial del sentido. Ej.: la sal del agua.
- **Dimensión del tacto (DT):** Aspectos de rugosidad, finura, aspereza, implícita o explícita.
- **Dimensión auditiva (DA):** Comprende: voces, música, silencios, de elementos de la naturaleza: el viento, la lluvia... por ejemplo.

2. Metodología en el aula y fuera de ella

En nuestra propuesta didáctica destinada a jóvenes de secundaria, tanto de enseñanza obligatoria como post-obligada, realizamos el trabajo de subrayado de los conceptos de naturaleza poética e introducimos los recursos y las estrategias del mundo de las TIC y de las TAC y de la edición de vídeo. Así, los estudiantes aprenden a editar en formatos jpg y mpg, con programas concretos como Pinnacle Studio. Los alumnos adquieren información por medio de moodles, aulas virtuales, internet, vídeos y ellos

mismos elaboran sus ediciones de vídeo de los poemas leídos. Esta actividad creativa, junto con el trabajo pautado de lectura, facilita la comprensión lectora y el análisis profundo de los textos poéticos.

Nuestra didáctica se basa en cinco fases importantes que fomentan la comprensión lectora. En este sentido, tienen que experimentar el trabajo creativo que les ofrece la edición de vídeo siendo ellos mismos los principales protagonistas y rapsodas. Es imprescindible que conozcan los pasos de la didáctica utilizada y han de programar el trabajo que supone llegar a entender unos textos poéticos en su contexto literario específico y, asimismo, tienen que saber comunicar la experiencia y su aprendizaje.

Las estrategias y los recursos metodológicos para una comprensión lectora poética completa y eficaz seguirían las siguientes fases:

- Fase previa: Actitud de concentración y lectura silenciosa con la selección de vocabulario desconocido.
- Fase de lectura, rapsodia y memorización.
- Fase de selección de elementos de “naturaleza poética” que aportan significado del proceso de creación poética.
- Fase de contextualización y análisis profundo del poema.
- Fase de comunicación que es la que se aporta en el vídeo poético final donde el estudiante refleja la comprensión de la lectura poética.

A partir de la lectura inicial y el contacto directo con el texto poético se procede a la selección de los elementos de naturaleza del texto y se realiza el cuadro correspondiente para trabajar el contenido y el proceso creativo del poema.

Veamos el cuadro de los elementos de “naturaleza poética” de cada poema escogido como muestra de la presente didáctica, de donde se seleccionan las imágenes para la realización del audiovisual. Todos los elementos contabilizados serán la base del visionado digital en formato de vídeo. Aportan significación y comprensión del texto.

POEMAS	Natura- Naturans				Natura- Naturata			Natura inanimada				Dimensión sensorial			Dimensión de movimiento			
	A	F	Fr/Pl	AN	LI	C	O	U	M	E	C	DM	DO	DG	D	M	E	C
1	Ø	Ø	Ø	3	Ø	1	Ø	Ø	Ø	1	3	7	Ø	Ø	Ø	Ø	1	3
2	Ø	Ø	Ø	3	Ø	1	Ø	Ø	Ø	1	3	7			4	Ø	1	3
3	1	1	1	5	1	C1	1	1	3	3	1	8	2	Ø	2	Ø	1	3

Poema	Natura naturans	Natura naturata	Natura innanimada	Dimensi3n sensorial	Dimensi3n de moviment
Poema 1	<i>peu</i> (v. 5), <i>rostre</i> (v. 6) <i>company</i> (v. 11)	<i>camins</i> (v. 5)	<i>vent</i> (v. 6), <i>moment</i> (v. 1) <i>hores d'enveges</i> (v. 9), <i>jornades insegures</i> (v. 1,4)	<i>purs</i> (v. 4), <i>mirada</i> (v. 8), <i>ullada</i> (v. 10), <i>ombres</i> (v. 10), <i>obscuras</i> (v. 10), <i>marr3 de camins</i> (v. 6), <i>blau que porta el vent</i> (v. 6), <i>silenci d'ofrena</i> (v. 6), <i>cant del vent</i> (v. 6), <i>boca no ment</i> (v. 3)	<i>arribar3</i> (v. 1), <i>est3tic</i> , <i>reflexiu i ventada</i> (v. 6)
Poema 2	<i>soldat</i> (v. 15 y 22), <i>cul del cavall</i> (v. 21), <i>marit</i> (v. 23), <i>mi</i> (v. 22), <i>Borb3</i> (v. 4 y 30)	<i>placa</i> (v. 8), <i>cantonada</i> (v. 8), <i>fira</i> (v. 9), <i>hostal</i> (v. 10), <i>camins</i> (v. 24 y 25)	<i>primavera</i> (v. 2), <i>cortines</i> (v. 28), <i>balc3</i> (v. 28), <i>tarda</i> (v. 5), <i>dissabte</i> (v. 5), <i>nit</i> (v. 7), <i>diumenge</i> (v. 7 y 14), <i>maig</i> (v. 11), <i>any</i> (v. 1 y 29), <i>avui</i> (v. 18), <i>ahir</i> (v. 9), <i>l'Ascenci3</i> (v. 26)	<i>fosc de nit</i> (v. 7), <i>verd primavera</i> (v. 2), <i>color de cortines a l'interior</i> (v. 28), <i>color de claror de tarda</i> (v. 5), <i>color de maig</i> (v. 11), <i>ubicaci3 del temps</i> , <i>any</i> (v. 4, 12, 18 y 26), <i>trompeta</i> (v.4 y 30), <i>bota-selles</i> (v. 13)	<i>naixia</i> (v. 2), <i>enamora</i> (v. 6), <i>continuitat del dia nit</i> (v.19 y 20), <i>partit</i> (v. 17), <i>moviment del pas dels dies</i> , <i>accions-</i>
Poema 3	<i>vergers</i> (v. 5), <i>fulles</i> (v. 7), <i>mandarina</i> (v. 2), <i>taronja</i> (v. 4), <i>confitures de flor</i> (v. 17), <i>cabell</i> (v. 13), <i>cara</i> (v. 16), <i>cuixes de marquesa</i> (v. 19), <i>vicari</i> (v. 23), <i>aixelles</i> (v. 25)	<i>valls</i> (v. 6), <i>riberes</i> (v. 3), <i>sotana</i> (v. 26)	<i>cel</i> (v. 1), <i>vent</i> (v. 3 y 8), <i>esbufat</i> (v. 13), <i>oratge</i> (v. 11 y 12), <i>sucre de l'aire</i> (v. 15), <i>caramel</i> (v. 12), <i>seti gel</i> (v. 21), <i>vas de llet glaçada</i> (v. 24)	<i>taronja</i> (v. 4), <i>verd</i> (v. 7), <i>blau</i> (v. 11, 12), <i>fos d'ombra</i> (v. 14), <i>gel</i> (v. 24), <i>blanc de llet</i> (v. 24), <i>flama</i> (v. 22), <i>negre de sotana</i> (v. 26), <i>secrets</i> (v.), <i>murmuris</i> (v. 2), <i>perfum</i> (v. 9), <i>pudor de suor</i> (v. 25), <i>frescor de fulles</i> (v. 7), <i>color de caramel</i> (v. 12)	<i>moviment de l'aire:</i> <i>pessigolles a la cara</i> (v. 16), <i>aixequen ventalls</i> (v. 16), <i>est3tic reflexiu:</i> <i>murmuris</i> (v. 2)

Gr3fico 1.: Im3genes que el alumno tiene que buscar (Es el l3xico del poema original)

2.1. Presentaci3n y secuenci3n de las estrategias metodol3gicas que facilitan la comprensi3n de textos po3ticos

Ante una lectura de poemas, nuestros alumnos han de tener una actitud abierta, una sensibilidad despierta y atenta. Es necesario preparar la actividad y explicarla en su totalidad antes de ejecutarla. Para ello han de tener claro el trabajo que les requiere una comprensi3n lectora correcta. Damos a conocer las siguientes actividades con sus correspondientes procedimientos individuales y colectivos para que el proceso de comprensi3n lectora sea un 3xito.

Realización de la actividad detallada	Procedimiento individual. Compromiso del joven:	Procedimiento colectivo.
1. Escoger los textos poéticos.	Determinamos el texto concreto, autor, contexto. Cada alumno trabaja un poema en profundidad.	Todos los estudiantes conocen los textos. Los leen en su totalidad y comparten conocimientos y experiencias.
2. Cada alumno tiene su poema.	Busca el léxico desconocido del poema.	Recopilación de vocabulario y se aporta al grupo.
3. Prepara la lectura en voz baja o en silencio.	Se trabaja la entonación, el tono de voz, la intensidad de cada verso.	Todo el grupo guarda silencio y concentración compartidos en la sesión de trabajo.
4. Se lee el texto poético en voz alta.	Se trabaja la memorización y la correcta rapsodia del texto.	Interpretación del texto leído.
5. Se clasifica la “naturaleza poética” del proceso creativo.	Cada alumno busca sus imágenes (banco de imágenes) y la música adecuada.	Realización del audiovisual.
6. Investigación métrica.	Cada joven trabaja su poema a nivel técnico: la forma y el contenido.	Se aporta información de los elementos básicos de métrica, de estilística.
7. Se busca el tema y se determina la estructura del poema.	Cada alumno trabaja en su poema.	Se amplían las características temáticas y el proceso de contextualización de los poemas y del autor.
8. Estructura del visionado.	Se crea el visionado.	Se explica la técnica digital.
9. Se crea el audiovisual final.	Cada alumno realiza el vídeo y explica su contexto.	Exposiciones y comunicaciones orales.

Los alumnos, a lo largo de un mes, en el caso de literatura catalana, materia de modalidad de 2º de bachillerato, siguen el esquema pautado y elaboran su trabajo audiovisual mientras que se amplían conocimientos de poesía, del autor y de la estética que los caracteriza. Todo este trabajo se ejecuta a través de informaciones en un moodle donde los alumnos pueden encontrar pautas y selecciones de información que les ayudarán a nivel técnico para realizar el audiovisual o bien podrán encontrar contenido para que entienden mejor cada contexto del poema. Cuando se trabaja la voz, en el momento de la lectura, es necesario tomar conciencia de la correcta actitud del buen lector, de los procedimientos y de las actividades que facilitan la lectura comprensiva en voz alta. El cuadro siguiente les sirve de ayuda para mejorar la comprensión, la interpretación poética y los análisis poéticos del contenido y de la forma:

2.2. Proceso de lectura en voz alta, preparación para una correcta rapsodia y memorización del texto:

Actividad del alumno	Procedimiento y actitud necesarios
1. Pronunciar y recitar con claridad.	Adecuar el tono y el ritmo al poema.
2. Entonar adecuadamente. Intensificar la última sílaba.	Con gran naturalidad trabajar el timbre de voz. "Leer como si de hablar se tratara".
3. Memorizar el poema.	Comunicar, interpretar y transmitir conciencia y vivencia poética.
4. Detallar el proceso creativo poético con imágenes de naturaleza poética del poema.	Escoger las imágenes de "naturaleza poética" que aportan comprensión y creatividad.
5. Trabajar la prosodia creativa y no repetitiva para que aporte mayor significado el poema.	Introducir variantes de tono en la lectura de los versos para realzar el sentido del poema.

Para la comprensión del poema, es necesario detallar que es importante buscar el significado del léxico que no se entiende, trabajar la lectura oral, la rapsodia y la oratoria.

Una adecuada entonación ya es un inicio de una correcta comprensión. En nuestra opinión, la estrategia que aporta más interés, creatividad y asegura la comprensión es cuando el estudiante ha de confeccionar su propia creación audiovisual del poema leído a partir de los elementos de naturaleza. En este sentido, la naturaleza, en Bartomeu Rosselló Pòrcel, como en otros muchos poetas, es un recurso de creación poética con significados metafóricos, simbólicos, personificados, antitéticos y sensoriales de la condición humana y su reconocimiento y clasificación suponen una mejor disponibilidad del alumno para trabajar los poemas. De esta manera mejoran la comprensión del texto, a la vez que desarrollan su capacidad creativa. Los alumnos clasifican las imágenes de "naturaleza poética" del poema para crear sus audiovisuales en vídeo o en un texto visionado en movimiento a través de fotografías, atendiendo a su contexto poético, histórico, social y cultural. La creación de nuevos textos poéticos audiovisuales es el resultado objetivo de la comprensión lectora de los poemas. Esta pedagogía le ayuda a acrecentar sus habilidades creativas, su capacidad de comprensión lectora y de comunicación, además de favorecer su autoestima y aprendizajes colaterales, como la escritura, y otros aprendizajes transversales.

3. Valoración y conclusión

Después de la experiencia aplicada, los resultados de comprensión de los textos poéticos son positivos. Los alumnos reconocen que han entendido muy bien los textos.

Afirman que su creatividad les hace sentirse satisfechos con su trabajo y los capacita para el análisis de la métrica y del contenido poético. Además, reconocen que ahora comprenden los textos y han superado el reto del miedo al texto en verso.

Cuando trabajan el visionado se encuentran con dificultades técnicas: la coordinación de la voz y de la música, además de la secuenciación temporal en el tempo idóneo para la comprensión de quien presencie la realización creada. A menudo el programa de edición de vídeo les exige mucha dedicación, aunque reconocen que les ha supuesto un aprendizaje lúdico.

La planificación de las actividades programadas a lo largo de un mes cuenta con una dedicación de cuatro horas a la semana y el trabajo fuera de la clase. La comprensión lectora ha sido superada en su totalidad y se han trabajado diversos aprendizajes que les aportan un crecimiento humano, social y los ayudan a superar los objetivos de la materia de literatura catalana. Siempre pueden mejorar algunos aspectos técnicos de la innovación creativa.

En un principio los alumnos muestran dificultades de organización y planificación de las actividades, además de manifestar la incomprensión del texto en verso. No relacionan contenidos técnicos ni de contextualización. Finalmente, superada la comprensión lectora de los textos en verso, los estudiantes muestran una mayor superación lectora y un crecimiento notable en conocimientos literarios favorecidos en el conjunto del uso de las técnicas innovadoras, de retórica y oratoria, lo que favorece la expresión oral, además de tener mayor capacidad de atención y concentración que siempre favorece el estudio en otras disciplinas.

Siempre hay alumnos que no acaban de realizar las actividades ya que les falta dedicación. Les cuesta no solo la comprensión lectora, sino un conjunto de aprendizajes de los que con el tiempo seguro que tomarán conciencia y mejorarán con la experiencia del trabajo realizado. Poco a poco van avanzando adquiriendo vocabulario. La experiencia didáctica innovadora aporta estrategias de aprendizaje más positivas que negativas, aunque supone dedicación por parte de todos, alumnos y docentes, pero se agradecen los esfuerzos compartidos.

Los jóvenes de nuestro centro leen poco, en general, y se tendría que fomentar mucho más la lectura, el tiempo dedicado a la lectura y su comprensión desde todas las áreas, realizando diversas actividades complementarias. La expresión y la comunicación oral y escrita mejorada les aportaría una mayor capacidad de relacionar conceptos y contenidos de muchas otras disciplinas de su plan de estudios actual y de su formación en el futuro.

4. Bibliograf3a

Bordons, G.; Costa, L.; Manuel, J. (2008). Para cambiar las actitudes hacia el g3nero po3tico", En A. Camps y M.; Milian, M. (coords.). *Miradas y voces. Investigaci3n sobre la educaci3n lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 143-157). Barcelona: Gra3. Tambi3n disponible en <http://viulapoesia.com/>

Carbonell, M. (1978). Rossell3 P3rcel i Nietzsche. *Revista de poesia*, 86, 83-114.

4.1. Textos extra3dos

Delors Muns, R. M. (1993). *La mort com a intercanvi simb3lic: Bartomeu Rossell3 P3rcel i Salvador Espriu, diàleg intertextual (1934-1984)*. Barcelona: Abadia de Montserrat.

Rossell3 P3rcel, B. (1912) *Tempestat de flama. Antologia po3tica*. Barcelona: Ed. Educaula 62.



El lector como usuario: implicaciones didácticas

The reader as user: educational implications

Número 6.
Julio de 2016

Concepción López-Andrada
Universidad de Extremadura

Pág. 36 a la 50

Abstract:

Keywords

Information Society,
Literacy, Reading, Skills
Development

This article analyzes the figure of the reader and the challenges facing this through the transformations that occur in the digital world from the perspective of the teaching-learning. It is understood the reader of the XXI century as a user and creator of content on the network. Reading is one of the main practices of access to knowledge, and also works as an engine of social power that articulates shared web 2.0. Thus, definitions of literacy and reading skills are changing, as these not only have to consider the linear reading of printed texts, but also have to be extended to reading practices in new media and technological devices. a review of research and models that describe a corpus of work that brings together evidence and international results regarding formatting preferences, learning styles, skills development and strategies of reading on screen and / or reading in digital environments is presented.

At the end of the work prospects are proposed to rethink the role of digital reader, where the social dimension of reading practices becomes more consideration, and where also the roles developed by the reader multiply.

1. Introducción: (re)conceptualizaciones de las prácticas de lectura

La lectura mediada por tecnología está reconceptualizando el hecho lector, advirtiendo el peso de la perspectiva sociocultural del mismo. Así, Postman (2006, p.145) distingue entre una tecnología y un medio: “Una tecnología se convierte en un medio cuando se le cede un lugar en un ambiente social determinado, en el que se insinúa en contextos económicos y políticos”. Es decir, los conocimientos, habilidades y competencias implicadas en lo que significa estar alfabetizado en este nuevo medio varían de forma significativa en función de los textos, las actividades y las prácticas socioculturales de referencia. Ferreiro (2002, pp.16-17) nos recuerda que no es lo mismo estar alfabetizado “para seguir en el circuito escolar” que estarlo “para la vida ciudadana”. La extrapolación al medio digital nos lleva a indagar en el significado de estar alfabetizado en cada caso y a distinguir, tal vez, entre estar alfabetizado para el correo electrónico, para los chats, para la Wikipedia, para la búsqueda de información en Internet, para la literatura en red, para el trabajo académico colaborativo en red, etc. Diversos autores como Gil Calvo (2001) exponen que se está produciendo una “desnaturalización lectora”, que atañe a la cualidad lectora, es decir, a qué se lee. Leer es una actividad cognitiva y comprensiva compleja, en la cual participan elementos como la capacidad memorística o los conocimientos previos del lector; existen una serie de procesos de control de la comprensión relacionados con la definición del objetivo de lectura y con la elección de estrategias por parte del lector (Viana, Ribeiro & Santos, 2014).

El desarrollo de los medios audiovisuales ha fomentado una transformación del modelo cultural, ya que hemos pasado de la supremacía de una cultura textual e impresa a la hegemonía de las imágenes. Según Machado, la lectura que hay tras las TIC es una lectura instrumental, por lo que “no es una forma de adquirir sabiduría” (2002, p. 36). Quizá esta afirmación sea demasiado rotunda, y a falta de un recorrido histórico mayor, habría que matizar, en el sentido de la necesidad de discernir entre lo que busca un tipo de práctica lectora, respecto a otra, dependiendo del contexto en el que se produce.

Un elemento que quizás resulte indiscutible está relacionado con la manera en la que la institución educativa ha asimilado ciertas prácticas culturales que se desarrollan en un contexto actual y que conecta con la idea de Siemens (2010) de que básicamente nos hemos dedicado a “transferir (no transformar) nuestra identidad física a los espacios y estructuras online” (2010, p. 11). La mayor parte de las políticas educativas ligadas a este tipo de innovaciones se singularizan por este hecho.

Algunas herramientas se han presentado de una forma novedosa, sea el caso del hipertexto en la configuración de un “nuevo lector” definido principalmente como activo y crítico en relación con la discriminación de la información. Siguiendo a Andurell (2015), se contempla que el hipertexto es una herramienta que posibilita un cambio en el

almacenamiento, distribución y presentación de la información. Se manifiesta “un cambio de la producción basada en la memoria, a la producción basada en la conectividad, la interactividad y la inteligencia, desarrollando hábitos cognitivos y formas de colaboración que generan nuevas formas de interacción social” (Andurell, 2015, p.53).

El periodo histórico actual se caracteriza por ser un tiempo de mutaciones y convergencias dentro de la cultura textual; varios autores hablan de la transformación más radical desde los tiempos de Gutenberg (Delany & Landow, 2006); sin embargo, no es posible predecir qué consecuencias traerán en el futuro estos cambios, ya que el momento actual es aún incipiente. Desde la invención de la escritura se han buscado técnicas y medios para “incrementar la rapidez y la comodidad en la localización de la información” (Delany & Landow, 2006, p.41); de igual modo, es evidente que gran parte de los textos electrónicos o digitales o hipertextos funcionan, hoy por hoy, como un suplemento de los textos manuscritos, mecanografiados o impresos.

2. *New Literacy Studies* (Nuevos Estudios Sobre Literacidad)

Los *Nuevos estudios sobre literacidad* (NEL) constituyen una corriente teórica que propone una orientación de la lectura como práctica social y situada, enfatizando la perspectiva comunitaria y la importancia del contexto. Las investigaciones de autores (Barton y Hamilton, 1998; Gee, 2015; Zavala *et al.*, 2004) procedentes de muy diversas disciplinas han destacado que la lectura no es únicamente una competencia individual ni está centrada exclusivamente en la escuela, sino que es una práctica social que cobra sentido en una comunidad dada y se nutre de un entorno sociocultural y comunidad.

Esta perspectiva asume que la escritura y lectura es una “forma cultural”, un “producto social” de manera que el único modo de comprenderla es prestar atención a la comunidad en la que ha surgido. El discurso se integra con el resto de componentes (comportamiento no verbal, organización social, formas culturales) en la vida cotidiana de la comunidad: sólo puede interpretarse y examinarse atendiendo al conjunto de estos elementos (Cassany, 2006, p.73). Las instituciones canalizan un tipo de alfabetización que determina un canon escolar concreto y privilegia ciertos textos y prácticas sobre otros, son los *sponsors of literacy* según Brandt (1998). Estas nuevas concepciones de la lectura amplían el marco tradicional, y se suponen en consonancia con los tiempos actuales, aunque estas investigaciones se llevan desarrollando desde finales del siglo pasado. Según Gee (2015) es importante acentuar la importancia de la interpretación y aprendizaje a través de textos cuando hemos tenido la posibilidad de participar y formar parte de los contextos sociales en los cuales se leen dichos textos y se interpretan del modo adecuado según las directrices de esa sociedad y cultura.

De esta manera, los estudios actuales sobre la alfabetización destacan la condición situada, social e interdisciplinar (Castelló, 2014). La terminología que sigue estos estudios utiliza el neologismo “literacidad” (del inglés *literacy*) para referirse a las prácticas de comprensión y competencia, pues su sentido es lo suficientemente amplio como para abarcar “todo lo relacionado con el uso del alfabeto, desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (Cassany, 2006, p.38). Castelló (2014) especifica que:

El término *Literacy* remite a todos los niveles educativos y tiene que ver con la formación continua en lectura y la escritura que nos convierte en personas letradas, es decir aquellas que pueden hacer uso de sus habilidades discursivas de manera activa y ajustada a las exigencias de los contextos en los que participan de tal forma que son competentes para contribuir activamente al desarrollo de su comunidad y disfrutar como miembros de pleno derecho de sus beneficios. Teniendo en cuenta este significado algunos autores han optado por traducirlo como *literacidad* (pp. 349-350).

Algunas nociones no excluyentes según Frías-Guzmán (2015) de la alfabetización se pueden sintetizar en:

- (1) Alfabetización como conjunto autónomo de competencias;
- (2) Alfabetización tal como se aplica, se practica y se sitúa;
- (3) Alfabetización como proceso de aprendizaje;
- (4) Alfabetización como texto.

Las distintas concepciones de la alfabetización o si queremos denominarla en su espectro más amplio, *literacidad*, como productos culturales son visiones de la realidad que “insisten en la reproducción crítica de lo que se enseña, en la capacidad de dar sentido al mundo y desarrollar perspectivas propias” (Frías-Guzmán, 2015, p.18). Quizá el uso del término *alfabetismos* a la hora de abordar esta temática resulta adecuado por su carácter integrador y más cercano a la pluralidad. Afirma Snyder (2004) que es necesario desbordar las explicaciones estrechamente definidas de alfabetismo, ya que estas no captan la complejidad de las prácticas alfabetizadoras contemporáneas. Por consiguiente, las prácticas de la alfabetización digital representan las formas en que se hacen los significados dentro de estos novedosos o quizá no tan novedosos sistemas de comunicación. Siguiendo con Snyder, esta autora expone que el hecho de estar alfabetizado “tiene que ver con la comprensión de cómo se combinan las diferentes modalidades en formas muy complejas, para crear significado” (2004, p. 24), mediaría, pues un sistema complejo de signos; nosotros como lectores debemos aprender a descubrir y localizar el significado en los sistemas icónicos que aparecen en pantalla, en los cuales intervendrán combinaciones de signos, símbolos, imágenes, palabras y sonidos.

En el contexto educativo, al alumno la enunciación de la palabra le motiva a una reflexión, para volver sobre la misma palabra con un significado nuevo cargado de

contenido donde su contexto sociocultural cobra especial importancia; lo que se ha venido denominando en distintas investigaciones como *critical literacy*, es decir, leer de manera crítica, derivado de los estudios desarrollados principalmente por Paulo Freire y Henry Giroux¹. La alfabetización crítica estimula a los lectores a analizar activamente los textos y ofrece estrategias para revelar e interpretar mensajes subyacentes. Existen distintas perspectivas teóricas sobre la alfabetización crítica que han producido diversos enfoques pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje. Todos estos puntos de vista comparten la premisa básica de que la alfabetización requiere pensar de manera reflexiva y autónoma, que exige unos lectores con conciencia textual. De esta forma, ejercer una postura crítica hace que el lector/usuario/consumidor de contenidos reconozca que los significados no son neutros.

3. Metodología de la revisión de evidencias sobre prácticas lectoras digitales

A continuación, se examinan modelos y resultados de investigaciones que se han originado a partir de la necesidad y el interés creciente por el desarrollo de análisis experimentales sobre la compleja temática que se engloba dentro de los nuevos paradigmas de la lectura en ambientes digitales. El conjunto de investigaciones que han sido revisadas ofrecen un marco común que, por un lado, se extiende en un contexto institucional educativo, en el cual se presenta lo académico como el nivel superior en el tratamiento de la información; y por otro lado, contiene lo digital como medio de difusión de conocimiento que implica dinámicas novedosas y subyacentes. En consecuencia, los diversos modelos explorados que aquí se exponen describen un corpus de trabajo que agrupa evidencias y resultados internacionales en relación con las preferencias de formato, estilos de aprendizaje y desarrollo de competencias y estrategias de la lectura en pantalla y/o la lectura en entornos digitales. Desde la perspectiva de las implicaciones pedagógicas y sociales subyacentes en las investigaciones revisadas se observa la aparición de nuevas necesidades de alfabetización dentro del sistema educativo asociadas, en parte debidas a la introducción de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en parte también, a los cambios económicos, políticos y culturales que se producen en la Sociedad de la Información caracterizada por la desigualdad entre sus agentes, lo que alerta de la urgencia de una planificación en políticas sociales y educativas dirigidas a compensar estas carencias (Area, 2002).

3.1. Justificación y procedimiento de la revisión

Este apartado toma como punto de partida revisiones como la realizada por Vivas, Torres, Gualteros, & Flecha (2010), en la que los autores elaboran una

¹ Para muestra, los trabajos publicados en Freire, P., Horvath, S., Macedo, D., & Giroux, H. A. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

exploración que aglutina trabajos empíricos sobre la competencia lectora en entornos digitales, el papel del lector y estudiante. Tal y como explican Marciales *et al.* (2010) la lectura digital se convierte en un objeto de análisis relevante a partir del año 2005, cuando la expresión *digital reading* comienza a destacar en publicaciones de habla inglesa. Estos autores señalan que la revisión de investigaciones publicadas en esta línea permite discernir cómo estos estudios han tenido como objeto prioritario la descripción de las preferencias del tipo de formato (impreso o digital), y las prácticas conjuntas efectuadas ante los textos digitales para lograr objetivos de lectura. El procedimiento que se ha aplicado en esta revisión se inicia con la búsqueda de investigaciones publicadas entre los años 2005 y 2015 recogidas en las siguientes bases de datos: *ScienceDirect*, *ERIC* y *Scopus*, que se han localizado como las más pertinentes para encontrar información bibliográfica de valor en el ámbito de las ciencias sociales, humanidades y la educación. Se observó que el número de investigaciones encontradas a partir de 2010 sobre la temática aumenta notablemente, así como que se considera pertinente utilizar este rango de años tan amplio debido a que de esta forma se puede examinar una evolución temporal en los diseños metodológicos y resultados obtenidos en estos estudios empíricos, los cuales se caracterizan en sus inicios por un rasgo más genérico e inconsistente, para acabar con el trascurso de los años en análisis experimentales más sólidos, con mayor fundamento teórico y metodológico.

3.2 Modelos y resultados de experiencias e investigaciones empíricas

El primer estudio revisado explora la relación entre las experiencias extracurriculares en línea y/o pantalla de los estudiantes, y su desempeño en el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*). De esta manera, Gil-Flores *et al.* (2012) analizan las competencias en lectura digital desarrolladas por los alumnos españoles a través de los datos tomados de los resultados de PISA 2009, donde por primera vez se incluyó una prueba de competencia lectora digital, referida a las tareas de acceso a la información, comprensión, evaluación e integración de textos digitales en una amplia gama de contextos y actividades de lectura. Los autores trabajaron con una sub-muestra de 4.748 estudiantes que realizaron un examen de lectura digital extraído de la prueba española, basada en una serie de preguntas en la parte inferior de la pantalla del ordenador sobre el uso de textos digitales (como sitios web, correo electrónico, salas de chat, blogs y foros), caracterizados por aspectos tales como la legibilidad física o la cantidad que va rotando de texto visible para el lector; por parte de los alumnos fue, por lo tanto, desarrollada a través de diferentes tareas, la localización, interpretación y evaluación de la información contenida en los textos. Los resultados demostraron que, al explicar el rendimiento en lectura digital, las experiencias en línea son más relevantes cuando en la búsqueda de información los estudiantes se desenvuelven en actividades sociales en línea. Las conclusiones generales del Informe

PISA 2009 sobre lectura digital², comunicación mediada por ordenador y la navegación web, se concretan en las distintas situaciones que forman parte de la experiencia de los alumnos frente a la pantalla que extrae esta investigación, y a la vez, los autores destacan que estos resultados coinciden con los publicados en el Informe sobre *La integración de internet en la educación escolar española* (Sigalés *et al.*, 2008)³ en el cual se indica que de forma extracurricular el uso de internet se centra básicamente en torno a actividades de comunicación con amigos y familiares, la descarga de contenidos para el ocio y entretenimiento como películas y videojuegos, y la búsqueda de información sobre temas de interés. A través del desarrollo de distintas tareas por parte de los estudiantes, como hemos visto en la investigación anterior, se puede verificar y constatar el impacto de la lectura digital colaborativa como pretenden Passig y Maidel-Kravetsky (2014), en este caso, en relación a las habilidades de resumen de estudiantes de un posgrado especializado en nuevas tecnologías. El objetivo principal consistía en determinar el rendimiento de lectura mediante la lectura colaborativa en línea de un capítulo de un libro de carácter académico, utilizando como evaluación la calidad de un resumen colaborativo realizado posteriormente. Dicha calidad se determinó a partir de variables desarrolladas en un estudio previo por Rivard (2001)⁴. Los resultados confirmaron la hipótesis de partida de este estudio: el uso de una interfaz para la lectura y la escritura colaborativa en línea favorece una composición de mayor calidad que la elaboración de un resumen cara a cara o de forma presencial. Taipale (2014) indaga en las distintas potencialidades o *affordances*⁵ de la lectura y escritura en impreso y en digital. Esta investigación analiza el impacto de las tecnologías digitales en la lectura y escritura en Finlandia. De este modo, las potencialidades percibidas son comparadas en la división entre formato papel/digital a través de la redacción de ensayos escritos por veinticinco estudiantes de Comunicación en 2013. Los resultados evidencian que los estudiantes finlandeses poseen una percepción más positiva que negativa con respecto a la lectura en papel, mientras que la lectura en pantalla los atrae en menor medida; no obstante, perciben y valoran la escritura con el teclado, ya que les permite editar textos de forma rápida y eficiente.

La anterior investigación está basada en el estudio de Fortunati y Vincent (2014) cuyo objetivo principal es similar: analizar el impacto de las tecnologías digitales en la

² En síntesis, los lectores digitales competentes tienden a saber cómo acceder, navegar e interpretar la información con eficiencia (OCDE, 2011).

³ El objetivo principal de este informe es obtener información relevante sobre la introducción y la extensión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), especialmente el uso de internet, en las consideraciones organizativas y prácticas de las escuelas primarias y secundarias de España.

⁴ Se analiza la correlación de variables que exploran tanto el lenguaje en su organización, estilo, uso y objetividad; y en el contenido de los resúmenes en cuanto a ideas principales, ideas secundarias, integración de las ideas, y la fidelidad al texto original.

⁵ El concepto de *affordances* es un concepto introducido por James J. Gibson que se define como aquellas potencialidades percibidas de una tecnología que posibilitan la comunicación y la acción social. Véase los trabajos de Hutchby (2001) y Dourish (2004) para su desarrollo.

escritura y la lectura dentro de un centro de enseñanza superior. Los autores exploran los *affordances* de la escritura y la lectura en papel; junto a las potencialidades que surgen en la escritura en un teclado y la lectura en una pantalla. Los principales resultados de este estudio evidencian cómo las competencias lectoescritoras están mutando a través del uso de las tecnologías digitales; sin embargo, la coexistencia entre el papel y lo digital no son mutuamente excluyentes. Asimismo, se observa cómo los estudiantes son más productivos a través de la escritura en relación con la lectura, aunque todavía aprecian la capacidad de la escritura en papel por encima de la escritura en pantalla; consecuentemente, estos estudiantes siguen utilizando el papel ampliamente.

La exploración entre lo que se ha venido a llamar “vieja” y “nueva” competencia lectora por parte de algunos autores se plantea en el estudio realizado por Lee y Wu (2013). La mediación de la tecnología en las prácticas lectoras ha propiciado que el concepto de competencia lectora esté evolucionando, integrando no solo la lectura de textos impresos, sino también la lectura en línea. De esta manera, este estudio intenta aclarar la relación entre la lectura de textos impresos y textos digitales desde la perspectiva de las diferencias individuales extrapolando datos de PISA 2009. En este trabajo se establece una dualidad respecto al uso y alcance de las TIC: (a) un llamado estado interior que representa la actitud de los estudiantes hacia los ordenadores y las tareas realizadas; y (b) un llamado estado exterior que representa el acceso de los estudiantes a las instalaciones TIC tanto en la escuela como en el hogar. Estas dos variables se asimilan a la hora de discutir los resultados indirectos; así, la competencia lectora de los estudiantes mejora cuando estos tienen una mejor actitud y preferencia hacia los ordenadores y la disponibilidad de estos en el hogar, siempre y cuando se fomente la participación en actividades de lectura en línea. Qayyum (2008) especifica en su investigación la manera en la que los estudiantes leen activamente *papers* de revistas digitales como preparación previa a un debate posterior en el aula. El análisis de datos reveló el tipo de marcas que los lectores/usuarios emplean, lo que implicaría un importante potencial que puede condicionar los futuros diseños y aplicaciones en experiencias de lectura para las bibliotecas digitales. Los lectores afirmaron que utilizan los marcadores para: (1) identificar y recordar palabras claves o términos y frases que fueron percibidas como importantes; (2) destacar la presencia de los principales argumentos del texto; y (3) señalar puntos determinados del texto; introduciendo la variedad de colores para identificar temáticas similares. Zhang & Duke (2008) diseñan un estudio descriptivo en el que se exploran distintas estrategias de lectura a través de una muestra de 12 lectores expertos (adultos evaluados como lectores competentes en internet). Los lectores adoptaron distintos patrones de estrategias de lectura dependiendo de cada propósito desarrollado en cada tarea. Los resultados sugieren que resulta un procedimiento útil orientar a los lectores principiantes o inexpertos en lectura digital (a) para que tengan en cuenta sus objetivos y propósitos en el momento de la lectura, y (b) para que transiten por distintas estrategias que se ajusten a su finalidad de lectura. Este

estudio añade evidencias a otros estudios que hemos analizado y que trabajan la importancia de las estrategias en la lectura digital. Los autores reiteran que estas directrices deben ser corroboradas en futuras investigaciones que analicen si la enseñanza de estrategias mejora las habilidades de lectura en internet. La investigación elaborada por Buder *et al.* (2015) analiza las dinámicas que se crean en una lectura selectiva en un espacio de ocio (un foro) y el posible impacto en el aprendizaje. Debido a que los debates en foros tienden a ser bastantes extensos, los participantes deben ser selectivos en su “comportamiento lector”. El análisis de datos mostró algunos resultados destacables como que: (1) la visualización de las contribuciones de la discusión llevó a digresiones en el orden de lectura cronológico; (2) las contribuciones de calidad (en aportaciones al foro) no estaban especialmente asociadas a un mejor rendimiento en una prueba de conocimiento; (3) la presencia de una dimensión de acuerdos se asoció con un cambio de actitud y a una mayor intención de participación.

La noción de nativo digital (Prensky, 2001) se ha aplicado a muy diversas propuestas. Así, el trabajo desarrollado por Shariman *et al.* (2012) parte de la idea de que la mayoría de los estudiantes de hoy son nativos digitales, es decir, que se consideran competentes en entornos digitales; no obstante, afirman los autores que un buen número de investigaciones rebaten este análisis, por lo tanto, es arriesgado generalizar sobre la capacidad de la alfabetización digital y respecto a las expectativas de los estudiantes. Este estudio detecta las necesidades respecto al acceso, búsqueda y uso de la información requerida en las tareas académicas. Los resultados del estudio revelaron que la competencia en alfabetización digital de los estudiantes depende de varios factores, como el dominio del idioma y/o el diseño de formas multimodales en los contenidos digitales. La investigación de Knutsson *et al.* (2012) trata de identificar los distintos registros de alfabetización digital que se produce en los entornos virtuales de aprendizaje. Los autores formulan y discuten los elementos de la alfabetización digital como una cuestión lingüística y semiótica. El estudio identificó las divergencias y contrastes entre la alfabetización digital de profesores, coordinadores y estudiantes; esta disimilitud puede provocar que un registro semiótico compartido sea difícil de mantener. Este estudio evidencia que la alfabetización digital debe ser considerada como una práctica situada, y que se trata de un conjunto de competencias funcionales y comunicativas, más que de una adquisición de un conjunto de habilidades técnicas.

Estas investigaciones se ejecutan dentro de un marco institucional, donde se transmite la especificidad de los conocimientos académicos (alfabetización académica), y a la vez, analizan cómo los estudiantes evalúan la información según criterios como la relevancia, exactitud o autoridad, y las perspectivas críticas que hay que aplicar dependiendo del contexto.

4. Discusión y comparación de las aportaciones

Con la perspectiva de la nueva alfabetización, que es esencial, incluso necesaria, para los lectores que tienen que hacer frente a diferentes problemas y dificultades que surgen del entorno de lectura en línea (Shariman *et al.*, 2012; Knutsson *et al.*, 2012; Zhang & Duke, 2008), se puede afirmar que emergen nuevas habilidades de alfabetización que se asocian con las siguientes cinco áreas: (1) la identificación de problemas y preguntas, (2) la localización de información de múltiples recursos en línea, (3) la evaluación crítica de la información en línea, (4) la síntesis de la información en línea, y (5) la comunicación y el intercambio de información en línea. Los lectores que consigan adaptar sus estrategias e incorporar otras nuevas a su práctica lectora podrán ser considerados lectores expertos en la lectura digital, en pantalla o en línea. Sin duda, será también imprescindible valorar las diferentes variaciones en su uso y aplicación dependiendo de las características del texto y de los propósitos que busca la lectura. En estos términos, otra variable esencial para comprender el proceso lector en internet es el papel de los conocimientos previos con los que el lector llega ante la actividad lectora.

Sin duda, la hibridación de prácticas (orales y escritas; de lectura y de escritura), y de formatos está ocupando paulatinamente un espacio propio de cohabitación. El desarrollo de la competencia lectora se articula en escenarios que van más allá de la institución educativa. Espacios novedosos que tienen que ver con el entretenimiento y el ocio, pero también con la creación de redes y espacios de sociabilidad. Indiscutiblemente, estas prácticas lectoras no se desarrollan de la manera en la que la institución educativa ha exigido tradicionalmente, sino que se caracterizan básicamente por la multitarea (Jeong & Hwang, 2012). Quizás, por su carácter desigual y variable, la institución educativa todavía no es capaz de contener e incluir de una manera efectiva estas prácticas dentro de un marco curricular cerrado.

Otro elemento que hay que replantear es la figura del *nativo digital*, ciertamente asumido en muchas investigaciones académicas, debe criticarse además de por su escaso apoyo en la investigación empírica, por la clara artificialidad en la confrontación entre el mundo digital (ordenadores, dispositivos de lectura...) y el analógico (libro, papel). Tal y como expresa Cassany (2012), en la actualidad, ambos soportes y/o formatos se complementan. Asimismo, la experiencia digital de los alumnos que ingresan y crecen en un sistema educativo se caracteriza por su heterogeneidad; ya que no hay que confundir la posibilidad de acceso a la red o las prácticas digitales domésticas con un desarrollo escolar y académico de las mismas, y con el desarrollo de un aprendizaje autónomo (Cassany, 2012).

El eje como fuente de conocimientos que ha tenido el libro a lo largo de la historia se está desplazando dentro de los imaginarios contemporáneos a lo digital (Canclini, 2007). Lo fundamental de la era digital, siguiendo con Canclini es la “promiscuidad de

los campos”. Esta diversidad se comprende a través de los procesos tecnológicos de convergencia digital y en la creación de hábitos culturales diferentes en los lectores que, a su vez, pueden ser espectadores o utilizando el neologismo entre internet y navegante: *internautas*, es decir, usuarios habituales de la red.

Albarello (2011) matiza la idea de usuarios. De este modo, este autor desarrolla una categorización de usuarios de la red que, por un lado, establece a los usuarios propiamente dichos y por otro a los *navegadores*. Dichas categorías funcionan de manera complementaria, debido a que una misma persona, en una misma sesión de trabajo u ocio puede desarrollar y desdoblarse en ambas estrategias de lectura dependiendo de sus intereses, propósitos y necesidades en cada situación.

5. Conclusiones y proyección: los nuevos roles del lector

La exigencia y celeridad de estos tiempos exigen un perfil crítico que medie desde la institución educativa, pero también, que tenga en cuenta que hoy por hoy el conocimiento y los procesos de formación se producen en muy distintos y variados contextos.

La dimensión social de la lectura cobra especial importancia en un escenario digital. De esta manera, el texto, las imágenes se convierten en los instrumentos que dilatan y aumentan la sociabilidad mediante vías no presenciales. Los medios digitales muestran el carácter social y dialógico que se encuentra latente en toda práctica lectora (Canclini, *et al.* 2015). El espacio y tiempo se reduce, al igual que la distancia virtual entre el emisor y el receptor. Esta condición social siempre ha llenado las distintas prácticas lectoras, pero quizá en la actualidad se intensifique.

En la doble vertiente entre discursos y prácticas lectoras, encontramos que, en los espacios digitales, el lector puede “mutar” y ser usuario, consumidor, productor de textos y fragmentos. De este modo, podemos hablar de varios puntos en los que el papel del lector tiende a ser bastante más complejo que la tradicional dicotomía entre lector pasivo/lector activo: (1) lectura expandida y fragmentada; (2) reconfiguraciones de la autoría; (3) prácticas lectoras colaborativas y espacios de creación; (4) lecturas fragmentadas, nómadas y dispersas.

Si como afirma Canclini (1995, p.41), “el consumo sirve para pensar”, entonces es necesario un replanteamiento acerca de nuestro rol como consumidores y ciudadanos, como docentes, lectores, productores y mediadores de contenidos y saberes. Igualmente, será apremiante repensar el papel de la institución educativa cuya esencia inmovilista hace que su influencia se vea reducida por los medios de comunicación digital. Hay que reflexionar y abrir brechas, aprovechar las nuevas oportunidades socioeducativas y las

nuevas herramientas para crear espacios donde lo colaborativo tenga mayor peso, y donde se fomente la igualdad y la crítica.

4. Bibliografía

- Albarello, F. (2011). *Leer/navegar en Internet: las formas de lectura en la computadora*. La Crujía.
- Andurell, A. S. (2015). Hipertexto y comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 51-70.
- Area Moreira, M. (2002). Igualdad de oportunidades y nuevas tecnologías. Un modelo educativo para la alfabetización tecnológica. *Revista Educar*, 29, 55-65.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in onecommunity*, New York: Routledge.
- Brandt, D. (1998). «Sponsors of literacy», *College Composition and Communication*, 49 (2), 165-185.
- Buder, J., Schwind, C., Rudat, A., & Bodemer, D. (2015). Selective reading of large online forum discussions: The impact of rating visualizations on navigation and learning. *Computers in Human Behavior*, 44(0), 191-201.
- Canclini, N. G. (1995). *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo. Canclini, N. G (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- Canclini, N. G. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre lectura crítica*. La lectura crítica. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Delany, P; Landow, George P. (2006). El texto en la época de la reproducción electrónica, en *Teoría del hipertexto: La literatura en la era electrónica*. Madrid: Arco Libros.

- Dourish, P. (2004). *Where the action is: the foundations of embodied interaction*. Massachusetts: MIT press.
- Ferreiro, E. (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Fortunati, L., & Vincent, J. (2014). Sociological insights on the comparison of writing/reading on paper with writing/reading digitally. *Telematics and Informatics*, 31 (1), 39-51.
- Freire, P., Horvath, S., Macedo, D., & Giroux, H. A. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Frías-Guzmán, M. (2015). Tendencias de la multialfabetización en los albores del siglo XXI: Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) como propuesta integradora. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 20 (4), 15-34.
- Gee, J. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Routledge.
- Gil Calvo, E. (2001). "El destino lector", en VV.AA.: *La educación lectora*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 13-26.
- Gil-Flores, J., Torres-Gordillo, J.-J., & Perera-Rodríguez, V.-H. (2012). The role of online reader experience in explaining students' performance in digital reading. *Computers & Education*, 59 (2), 653-660.
- Hutchby, I. (2001). Technologies, texts and affordances. *Sociology*, 35 (2), 441-456.
- Jeong, S. H., & Hwang, Y. (2012). Does multitasking increase or decrease persuasion? Effects of multitasking on comprehension and counter arguing. *Journal of Communication*, 62 (4), 571-587
- Knutsson, O., Blåsjö, M., Hållsten, S., & Karlström, P. (2012). Identifying different registers of digital literacy in virtual learning environments. *Designing teaching and learning in technology enhanced learning environments - Nordic interdisciplinary perspectives*, 15 (4), 237-246.
- Lee, Y.-H., & Wu, J.-Y. (2013). The indirect effects of online social entertainment and information seeking activities on reading literacy. *Computers & Education*, 67, 168.
- Machado, A. M^a (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.

- Passig, D., & Maidel-Kravetsky, J. (2014). The impact of collaborative online reading on summarizing skills. *Education and Information Technologies*, 21 (3) 531-543.
- Postman, N. (2006). Cuestionamiento de los medios de comunicación en M. Serbin Pittinsky (Com.) *La universidad conectada. Perspectivas de impacto de Internet en la educación superior*, Málaga: Aljibe.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9 (5), 1-6.
- Qayyum, M. A. (2008). Capturing the online academic reading process. *Evaluating Exploratory Search Systems Digital Libraries in the Context of Users' Broader Activities*, 44 (2), 581-595.
- Rivard, L. P. (2001). Summary writing: A multi-grade study of French-immersion and Francophone secondary students. *Language Culture and Curriculum*, 14 (2), 171-186.
- Shariman, T. P. N. T., Razak, N. A., & Noor, N. F. M. (2012). Digital Literacy Competence for Academic Needs: An Analysis of Malaysian Students in Three Universities. *International Conference on Education & Educational Psychology (ICEEPSY 2012)*, 69 (0), 1489-1496.
- Siemens, G., & Santamaría, F. (2010). *Conociendo el conocimiento*. Granada: Ediciones Nodos Ele.
- Sigalés, C., Mominó, J. M., Meneses, J., & Badia, A. (2008). La integración de internet en la educación escolar española. *Situación actual y perspectivas de futuro*. Barcelona: UOC. Recuperado el 3 de noviembre, 2015 de http://www.uoc.edu/in3/integracion_internet_educacion_escolar/esp/pdf/informe_escuelas.pdf
- Snyder, I. (2004). *Alfabetismos digitales: Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Málaga: Aljibe.
- Taipale, S. (2014). The affordances of reading/writing on paper and digitally in Finland. *Telematics and Informatics*, 31 (4), 532-542.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., & Santos, S. (2014). Los desafíos de enseñar a comprender. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 9-32.
- Vivas, G. P. M., Torres, F. C., Gualteros, J. N., & Flechas, E. M. (2010). Lectura digital en jóvenes universitarios: una revisión. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (5), 95-108.

- Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Zhang, S., & Duke, N. K. (2008). Strategies for internet reading with different reading purposes: A descriptive study of twelve good internet readers. *Journal of Literacy Research, 40* (1), 128-162.



Número 6.
Julio de 2016

Nuevas alfabetizaciones en un entorno multimodal: nuevas necesidades lectoras para un entorno textual múltiple

New literacies on a multimodal environment: new reading needs for a multiple textual environment

Juan Patricio Sánchez-Claros
Universidad de Málaga

Pág. 51 a la 57

Abstract:

Keywords

Multimodality, Media
literacy, Reading
Comprehension

The new technologies of information, the development of the media and the massive presence of multimedia devices have brought a renewal of the traditional concept of literacy. Multimodality in the media, in the dissemination of knowledge and the communication formats have brought a change in the system of reception of media objects and each of its integral elements. This multimodal environment is part of the daily life of students who access through a scenario of screens and images across a virtual environment in which both textual and visual are integrated as an informational continuum that requires to users new interpretation skills. And, consequently, a new approach to media literacy should be the subject of attention from educators.

Media literacy implies the need to address new visual skills, new reading skills and especially new skills for integration and analysis, among those who cannot be set aside on the critical apparatus necessary. This paper discusses the content of these skills, some critical tools for multimodal approach speech as well as the role the four substrata of *discourse*, *design*, *production* and *distribution*, typical of Critical Analysis of Multimodal Discourse are analysed.

1. Introducción

Las nuevas tecnologías de la información, el desarrollo de los medios de comunicación y la presencia masiva de dispositivos multimedia han supuesto una renovación del concepto tradicional de alfabetización. La multimodalidad en los medios de información, en la difusión del conocimiento y en los formatos comunicativos ha traído consigo un cambio en el régimen de recepción de los objetos mediáticos y de cada uno de sus elementos integradores. Este entorno multimodal forma parte de la cotidianidad de los alumnos y alumnas que acceden a través de un escenario de pantallas e imágenes a un medio virtual en el que lo textual y lo visual se integran como un *continuum* informacional que exige nuevas competencias de interpretación para los usuarios. Y, consecuentemente, una nueva aproximación a la alfabetización mediática que ha de ser objeto de atención por parte de los educadores.

El aprendizaje en medios implica así la necesidad de atender a nuevas competencias visuales, a nuevas competencias lectoras y sobre todo a nuevas competencias de integración y de análisis, entre las que no pueden descuidarse las relacionadas con el necesario aparato crítico. En este trabajo se discute el contenido de estas competencias, algunos instrumentos críticos de acercamiento a los discursos multimodales, así como el papel que juegan los cuatro subestratos de discurso, diseño, producción y distribución, típicos del Análisis Crítico del Discurso Multimodal.

2. La alfabetización en medios

La multiplicidad comunicacional del mundo contemporáneo tiene su más clara manifestación en el sistema de representación, producción y difusión de los contenidos informativos. Las vías de producción y acceso a los mismos se han visto ampliadas de tal modo que nos vemos inmersos en un entorno textual que exige un paralelo incremento en las habilidades de interpretación y en las competencias para comprender sus relaciones cruzadas de significado. De un modo natural, la extensión de los dispositivos de comunicación ha determinado la necesaria extensión de la función de la escuela en sus capacidades alfabetizadoras. Una función más que viene a adherirse al núcleo de objetivos que caracterizan la simbología fuerte de la institución escolar: la transmisión y adquisición de un acervo común en comunicación básica. Con esta ampliación de límites, el antiguo concepto de iletrado ha quedado obsoleto desde que el formato textual y narrativo tradicional comparte escenario de difusión con otros modos semióticos, y desde que los canales por los que circula la información ya no son prioritariamente los de la cultura editorial escrita. La alfabetización en medios y la enseñanza a través de los medios ha devenido un elemento fundamental de los currículos.

La alfabetización mediática es un término usado desde principios de los años 80 para referirse a un conjunto de habilidades perceptivas e interpretativas, orientadas a

obtener una integración del alumnado con las habilidades de producción, distribución y uso de las tecnologías de la información y la comunicación, con la pretensión de, por una parte, traer al contenido curricular del aula los usos tecnológicos que son habituales en la vida cotidiana de los alumnos y de su entorno, y por otra, de extender el área de influencia de la acción pedagógica de la escuela a esos entornos y sujetos mediados tecnológicamente. De forma paralela, se procura obtener una mayor aproximación crítica con la variedad de mensajes de los media -noticias, publicidad y entretenimiento- a que se encuentran expuestos los ciudadanos desde finales del siglo XX, procedentes de una variedad de fuentes -periódicos, revistas, películas, TV, videojuegos, medios digitales y difusión *on line*.

Se trata de garantizar mediante tales procesos de alfabetización mediática la "habilidad para acceder, analizar, evaluar y producir comunicación en una variedad de formas" (Auferheide, 1993, p. 1); esto es, acceder a un rango activo y dinámico de relaciones con las tecnologías de la información y el conocimiento, no únicamente como receptores o espectadores, sino también a través del ejercicio productivo. Este carácter autónomo de la relación con los medios, en la que los ciudadanos generan y distribuyen sus propios contenidos, es una característica de reciente incorporación a los elementos propios de la alfabetización en medios. El objetivo educativo, por lo tanto, se centra en ayudar a los estudiantes a adquirir la habilidad que necesitan para manejarse en un entorno saturado por los medios, reconociendo que en su más amplio sentido, "alfabetización" debe incluir la habilidad para leer y escribir en una amplia variedad de formas de mensaje, considerando especialmente la preponderancia de los medios electrónicos basados en la imagen (Hobbs, 1994).

Pero unos currículos en medios resultarían insuficientes y carentes de influencia educativa si sólo atendiesen a las relaciones funcionales e instrumentales y a su mediación tecnológica. Junto a las puras habilidades técnicas de recepción y producción, es preciso construir una dimensión valorativa que permita el desarrollo de una actitud autónoma y crítica ante los mensajes generados por las agencias de producción en medios, ante los discursos contruidos que contienen, ante el conjunto de intenciones no explícitas que enmascaran y ante los posicionamientos ideológicos que están en la base de sus procesos de producción y difusión. Así, se identifican como elementos básicos de estos currículos de alfabetización mediática los siguientes (Hobbs, 2004, p. 44):

- La identificación de los elementos clave de las historias que desvelen la intención del autor y los puntos de vista subyacentes.
- La construcción de una toma de conciencia responsable frente a los retratos de raza, género o clase social que se promueven, se expresan o se ocultan, y su relación con las propias vidas de los estudiantes.
- La sensibilización hacia el impacto social y personal ejercido por la violencia mediática, sea en forma manifiesta o subrepticia.

- La apreciación de las formas en que diferentes personas interpretan de maneras distintas los mensajes de los medios. Esto es, las distancias interpretativas que aluden a la diversidad social y cultural en las condiciones de recepción.
- El desarrollo de actividades tendentes a proteger a los jóvenes de las influencias negativas de los medios, y a generar en ellos las competencias y habilidades precisas para reconocer e intervenir frente a tales influencias de manera autónoma. Este es un aspecto que ha devenido fundamental en virtud de la capacidad de manipulación que los medios pueden ejercer sobre los estudiantes, en sus hábitos de consumo y en la generación de actitudes.

Baker (2010, p. 139), abundando en esta idea acerca de la mensajería oculta de los medios que es susceptible de llevar en sí el germen de actividades manipulativas, menciona cinco presupuestos básicos a partir de los cuales ha de partir una alfabetización responsable en medios:

- 1- Todos los mensajes en los medios son contruidos. Hay una elaboración orquestada que responde a guion de ejecución y desarrollo.
- 2- Los mensajes en los medios son contruidos usando un lenguaje creativo con sus propias reglas. La renovación de las alfabetizaciones han de dar cuenta de la extensión de estos condicionantes propios.
- 3- Diferentes personas frente a los mismos mensajes de los medios los viven de forma diferente, dando lugar a experiencias diferenciadas.
- 4- Los medios llevan insertos valores y puntos de vista. No existe, por tanto, la idea de "neutralidad" tecnológica; tras los medios siempre hay unas intenciones y finalidades.
- 5- La mayor parte de los mensajes de los medios están organizados para proveer beneficios y/o poder. Las agencias de producción y distribución emiten sus artefactos con arreglo a finalidades que responden a intereses concretos.

En consecuencia, con estos conceptos o presupuestos básicos, se puede expresar una lista de correspondientes cuestiones de pensamiento crítico diseñadas para estudiantes, para considerar y aplicar a cada mensaje de los medios. Cualquier actividad de análisis, sea en el orden mediático, textual, de imagen, web, etc. habrá de atenderlas. Se corresponden con los elementos básicos propios de un análisis crítico del discurso mediático, y nos proporcionan una ruta analítica y un programa de trabajo para el desvelamiento de los caracteres enmascarados de los mensajes emanados de los medios:

- Quién creó o pagó por el mensaje (autor, productor).
- Por qué fue creado (finalidad).
- Para quién está diseñado el mensaje, por quién ha de ser leído (*target* de audiencia).
- Cómo obtiene el mensaje nuestra atención, de qué modos resulta creíble (técnicas, métodos)
- Cómo podrían otras personas distintas comprender de forma diferente ese mensaje (negociación del significado por las audiencias)
- Qué valores, estilos de vida, puntos de vista, están incluidos o excluidos y por qué. Dónde se podría obtener más información, otras perspectivas diferentes, o verificar la información proveída (investigación, pensamiento crítico).
- Qué puede hacerse con esa tal información (toma de decisiones).

3. Competencia visual y ACDM

La competencia visual queda finalmente caracterizada por las siguientes dimensiones constitutivas (Müller, 2008, p. 103):

- 1- Competencia en producción visual
 - La competencia en producción visual se refiere a cualquier forma de producción visual, de lo artístico a lo *amateur* o privado, de lo comercial a lo científico, de lo periodístico a lo político, en un amplio rango de significados.
 - Implica que diversos contextos de producción siguen diferentes lógicas de producción visual, con distintos lenguajes propios de construcción y léxicos específicos. La producción supone una competencia técnica que no es sólo manipulación instrumental, sino conocimiento del sentido de las herramientas a emplear.
- 2- Competencia en percepción visual
 - Envuelve cuestiones relacionadas a las competencias individuales y grupales para ver y explorar lo visual. Edad, género, experiencia y pertenencia social y cultural son factores que influyen en el modo como es percibido lo visual.
- 3- Competencia en interpretación visual
 - Cómo diferentes individuos, grupos o culturas atribuyen significado a lo percibido.
- 4- Competencia en recepción visual
 - Se centra en las reacciones emocionales o cognitivas que motivan a la gente a actuar a favor o en contra de lo visual percibido, a posicionarse desde una perspectiva valorativa.

Estas competencias mencionadas son una extensión en el terreno de la visualidad mediática, del genérico conjunto de competencias que definían la configuración contemporánea del diseño curricular y de la aproximación a los procesos de enseñanza-aprendizaje. La dotación de contenidos competenciales pasa por una atribución de capacidades de análisis para enfrentar cada una de las competencias derivadas enumeradas por Müller. Los procesos de análisis iconográfico (Panofsky, 2008; Acaso, 2006), con su aproximación lineal, secuencial, y ceñida al espacio puramente perceptivo de la imagen, son insuficientes para dar cuenta del amplio espectro de habilidades que requiere una competencia visual inserta en contextos de multimodalidad. Aluden a un contenido manifiesto que se contrapone a un contenido latente (Acaso, 2006) en el discurso de las imágenes, para cuya dilucidación es preciso el empleo de herramientas extrañas al análisis iconográfico. Por otra parte, pueden señalársele sus limitaciones el hecho de no considerar las condiciones en las que los objetos mediáticos se producen y circulan, no atender al papel de ciertas instituciones sociales en fomentar la aparición y el mantenimiento de tradiciones específicas, ni considerar el concepto de poder como elemento constitutivo de la imagen.

Bearne (2009, p. 161), por su parte, tratando de desentrañar el sistema de relaciones intermodales que constituye la red de significados de los media, sugiere las siguientes categorías de análisis:

- Imagen: contenido, tamaño, tono de color, línea, colocación/uso del espacio.
- Idioma: sintaxis y léxico.
- Sonido/vocalización: contenido, énfasis, volumen, entonación vocal, pausa, ritmo.
- Mirada: dirección de la mirada del comunicador o el carácter de la representación.
- Movimiento: el gesto y la postura.

Ahora bien, Kress y Van Leeuwen (2006, p. 123) dan un paso más allá en el intento de superar la linealidad del análisis iconográfico e iconológico, y consideran la mirada en las imágenes como "una forma visual de la dirección" que invita a una relación entre la imagen y el espectador, entre este nuevo sistema textual interpuesto y sus lectores. La herramienta que proponen es una derivación de las perspectivas críticas surgidas del Análisis Crítico del Discurso en contextos textuales El Análisis Crítico del Discurso Multimodal (ACDM), según Kress y Van Leeuwen, supone la irrupción de un nuevo paradigma investigativo que extiende el examen del lenguaje léxico, textual, de base lingüística, narrativo, al estudio de un concepto de lenguaje que lo considera en combinación con otras series diferentes de recursos y modalidades semióticas, como las imágenes, el simbolismo científico, el gesto, la acción, la música y el sonido. Esta línea investigativa considera la comprensión del lenguaje y de los otros modos semióticos como una semiótica social, lo que quiere decir que los significados se construyen de manera en distintos contextos sociales a través de códigos y usos distintivos, socialmente motivados y fruto de un proceso de convenciones y empleos comunes de los signos, cuya dotación de sentido y de valoración resultan recíprocamente atribuidos en contextos de comunidades de productores y usuarios.

El ACDM parte de una idea básica que es la de comunicación. Pero su concepto de comunicación se diferencia del que podemos encontrar en los modelos tradicionales en virtud de los cuales ésta se produce a través de un sistema lineal en el cual el emisor enuncia un mensaje dirigido a un receptor, que es codificado e interpretado por éste, para a continuación emitir un nuevo mensaje resultante de la interpretación del primer mensaje, dirigido ahora en respuesta al emisor original. Para el ACDM, tanto la producción como el uso son también formas de comunicación, y la circulación del sistema no es lineal y secuencial como en el modelo clásico, sino que ambos polos de la relación comunicativa afectan al objeto al cual la comunicación se refiere. En este contexto multimodal, este objeto puede ser tanto el mensaje emitido, como el objeto de análisis (cualquier producción cultural de carácter multimodal). A los antiguos *emisor* y *receptor* se les considera ahora agentes de producción / articulación y uso / interpretación, respectivamente. Cuando nos disponemos a analizar ese objeto central que es una confluencia de un proceso de comunicación, hemos de distinguir una serie de estratos de análisis. Los dos estratos principales son el estrato de contenido y el estrato de expresión. A su vez, el estrato de contenido se articula a través de dos estratos subalternos: el estrato del discurso y el estrato del diseño; y por su parte el estrato de expresión se subdivide en el estrato de producción y el estrato de distribución. Todos estos elementos constituirán

nuestras categorías de análisis, y pueden ser aplicados desde la perspectiva del emisor (el autor de la obra) como también desde la perspectiva del receptor (el espectador o consumidor), pues sus respectivas perspectivas influyen en la apreciación analítico-crítica que realicemos del objeto en cuestión, generando un modelo especular en el que las categorías de discurso, diseño, producción y distribución pueden ser predicadas de cada uno de los extremos de la relación.

4. Bibliografía

- Acaso López-Bosch, M. (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy: a report of the national leadership conference on media literacy*. Washington DC: Aspen Institute.
- Baker, F. W. (2010). Media literacy: 21st Century Literacy Skills. En H. Hayes Jacobs (ed.) (2010): *Curriculum 21: essential education for a changing world*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 133-152.
- Bearne, E. (2009). Multimodality, Literacy and Texts. *Journal or Early Childhood Literacy*, 9 (2), 156-187.
- Hobbs, R. (1994). Teaching media literacy. *Media Studies Journal* 8(4), 135-145.
- Hobbs, R. (2004). A review of school-based initiatives in media literacy. *American Behavioral Scientist*, 48 (1), 48-59.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Müller, M. G. (2008). Visual competence; a new paradigm for studying visuals in the social sciences?. *Visual Studies*, 23 (2), 101-112.
- Panofsky, E. (2008). *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza.



Número 6.
Julio de 2016

Mirar como maestros para el desarrollo de la comprensión lectora. Blogs educativos para la competencia profesional en futuros docentes

Look as teachers to develop reading comprehension. Educational blogs for noticing in future teachers

José Rovira-Collado

Dept. Innovación y Formación Didáctica
Universidad de Alicante

Pág. 58 a la 75

Abstract:

Keywords

Professional Noticing,
Reading
Comprehension, Blogs,
Language Teaching

Within the different lessons that develop in the courses of Primary Education and Master of Teacher Education, a principal aspect is the professional competence and teacher's noticing (Mason, 2002). Through this, the students, as future teachers, begins to interpret the teaching situations and reflects on how learning to learners in the different classrooms and subjects occurs.

One of several proposals for improving this educational look passes through the new possibilities of the Internet. In this paper we analyze some teacher's blogs as a platform for the development of this "teacher's noticing" and reading competence. We start from general examples of educational thinking and educational action blogs (Balagué and Zayas, 2007) to focus on teaching of language and literature and children's literature, spaces of academic reflection on literary education, reading comprehension and e-literacy.

After analysis of twenty-five models we conclude that all these spaces allow us to develop the professional noticing of students to teachers of different educational stages. Reading comprehension of the content contained in these blogs allows students to demonstrate the development of the noticing.

Esta investigación ha sido realizada dentro del Proyecto de I+D para grupos de investigación emergentes GV/2014/075 de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana.

Recibido: 15-04-2016
Aceptado: 17-05-2016

1. Introducción

Entre las numerosas líneas de investigación en torno a la innovación educativa queremos centrarnos en esta ocasión en lo que conocemos como “competencia profesional” o “mirada docente” (Mason, 2002 y van Es y Sherin, 2002). En ella se analiza como el alumnado de las Facultades de Educación desarrolla una competencia específica, el *noticing* que consiste en identificar el aprendizaje de su alumnado y como este se desarrolla en todas las áreas de conocimiento.

1.1. El desarrollo de la mirada profesional en el alumnado de la Facultad de Educación

Desde los grados de Educación Infantil y Primaria hasta el Máster de Formación de Profesorado consideramos que el desarrollo de esta competencia es fundamental para el desarrollo integral del futuro docente, que toma conciencia de su evolución, a través del aprendizaje de su alumnado. Desarrollar una mirada profesional durante la formación académica es imprescindible en cualquier tipo de profesión, más allá de los distintos tipos de prácticas. En Educación, esta competencia supone identificar y promover el proceso del aprendizaje del alumnado de cualquier etapa y de cualquier asignatura.

Podemos profundizar en el concepto de la competencia “mirar profesionalmente” desde distintas perspectivas. Mason (2002) identifica cuatro características o fases en el desarrollo de capacidad docente: (1) identificar aspectos relevantes a partir de un objetivo que guía la observación (*intentional noticing*), (2) describir los aspectos observados (*marking and recording*), (3) reconocer alternativas de acción (*recognizing choices*), y (4) validar lo observado intentando que los otros reconozcan lo que ha sido descrito o sugerido (*validating with others*). Respecto al conjunto de destrezas necesarias para que los futuros docentes desarrollen esta competencia, van Es y Sherin (2002) identifican tres elementos fundamentales: (A) identificar aspectos relevantes de la situación de aprendizaje; (B) utilizar el conocimiento del contexto educativo en el que se desarrollan para reflexionar sobre las interacciones que suceden; y (C) establecer conexiones entre lo que sucede en el aula y los principios generales sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y los contenidos de cada asignatura.

Por ejemplo, encontramos distintas investigaciones de referencia internacional en torno a la evaluación de los conocimientos matemáticos y cómo los futuros docentes aprenden a identificar estos aprendizajes (Fernández, Llinares y Valls, 2012 y 2013):

Solving problem is a relevant task in mathematics teaching. However, teachers need to understand the students' thinking in order to manage problem solving situations in classroom. Teachers' abilities to identify the mathematical key aspects in the students' thinking during problem solving are important to performance teaching for understanding. (Fernández, Llinares y Valls, 2013 p. 441).

Esta misma línea de investigación también se aplica a las posibilidades de la tecnología y como esta nos ofrece nuevas dinámicas y nuevos escenarios de aprendizaje, como veremos más adelante. Desde enero de 2014, un grupo interdisciplinar ha desarrollado una investigación cualitativa con el alumnado de prácticas, donde se analiza el desarrollo de esta capacidad en distintas áreas, incluyendo pruebas en el ámbito de la competencia en comunicación lingüística y la competencia artística. En referencias teóricas relacionadas precedentes (Llinares y Valls, 2010 y Fernández, Llinares y Valls, 2012) también encontramos un análisis de los foros *online* para mostrar esta competencia docente. También el uso de narrativas escolares como instrumento de observación en el aula se ha convertido en una herramienta fundamental en el análisis de esta competencia. Ivars y Fernández (2015, 47-48) definen así este instrumento:

Las narrativas son historias en las que el autor relata, de manera secuencial, una serie de acontecimientos que cobran sentido para él, a través de una lógica interna. De esta manera, las narrativas de los estudiantes para maestro, en las cuales se describa lo que ellos consideran relevante sobre la enseñanza de otros maestros y sobre cómo lo que sucede en el aula apoya el aprendizaje (...) de los estudiantes, pueden ser una buena herramienta que potencie el desarrollo de la competencia docente mirar profesionalmente.

Las narrativas como descripción de una situación de aprendizaje y como herramienta de reflexión didáctica se convierten en un elemento fundamental para reconocer el desarrollo de la competencia docente. En una investigación estructurada, debemos procurar que las narrativas recojan las fases de desarrollo antes citadas.

1.2. *Hipertexto y blogs para el desarrollo de la comprensión lectora*

Entre las distintas aplicaciones de la web 2.0, los blogs se han convertido en un espacio central de innovación que nos permite crear a cualquier usuario un espacio en la red con cualquier tipo de objetivos o contenidos.

Desde esta perspectiva queremos proponer los blogs educativos como una herramienta adecuada para el desarrollo de esta competencia docente, en este caso para el área de didáctica de la lengua y la literatura, sobre todo desde el ámbito de la comprensión lectora, ya que nos encontramos ante una nueva categoría textual donde el hipertexto digital es fundamental. Además, las posibilidades de interacción a través de comentarios y redes sociales y de crear un espacio propio, nos ofrecen una nueva vía para la lectoescritura multimedia (Lara, 2009, p. 20):

El concepto de web de lecto-escritura engloba a todas aquellas aplicaciones, como son los blogs y los wikis, cuyo desarrollo tecnológico ha permitido a cualquier usuario la posibilidad de “escribir”, esto es, de colgar contenidos, pensamientos, comentarios, etc. en internet de forma gratuita y sin necesidad de tener conocimientos de informática avanzados

Para el adecuado desarrollo de la comprensión lectora en un entorno de lectoescritura digital como son los blogs, es fundamental el concepto de hipertexto (Landow, 2009) como texto multimodal con múltiples enlaces y rutas de lectura. Estos enlaces no implican necesariamente una relación intertextual entre los elementos y pueden referirse a textos dentro del propio blog o a espacios externos. Además, la hipertextualidad digital es también multimedia y se integran en el relato otros elementos como el sonido y la imagen. Joan Campàs desarrolla el concepto de hipertexto desde sus teóricos iniciales como Vannevar Bush y Ted Nelson hasta las últimas aportaciones que convierten en realidad una nueva estructura textual: “El hipertexto es una tecnología de la información que tiene como principal característica la capacidad de emular la organización asociativa de la memoria humana” (Campàs, 2007, 41). En este sentido, el concepto de nodo y enlace son elementos centrales para la adecuada comprensión lectora de esta nueva tipología textual.

A partir de esta idea general, podemos analizar los blogs como un espacio central de la web 2.0 ya que además son los que más facilidades de edición ofrecen a los usuarios en formación. Para sus posibilidades docentes debemos asumir algunas de las clasificaciones y diferenciar entre blogs docentes y de aula (Balagué y Zayas, 2007), y la participación o no de los discentes en sus distintos niveles de escritura (entradas, comentarios, etiquetas...). La capacidad de participación social que nos ofrecen las herramientas 2.0 hace que la comprensión lectora trascienda el mero hecho de leer y nos permita conocer otras aportaciones. Es lo que conocemos como lectura social (Cordón *et al.*, 2013) o lectura 2.0 (Lluch, 2014).

Según Jiménez (2015, p. 5), podemos diferenciar los textos digitales entre *estáticos* y *dinámicos*

Dinámicos. Son textos EDI: Enriquecidos (con enlaces multimedia, a otros textos fuera del metatexto, etc.), Discontinuos (controlados: el autor limita la red informativa, como por ejemplo un Power Point; no controlados: en los que se desconoce el número de enlaces, por ejemplo, un enlace de Wikipedia) Interactivos (primarios: que requieren la acción física del lector como ir a un enlace, interacción mecánica, Wiki; o secundarios: que invitan a la respuesta psicológica unida a la física como contestar unas preguntas, interacción cognitiva, iBooks Author).

Los blogs son un claro ejemplo de textos enriquecidos, discontinuos, porque dentro del elemento central de la entrada o *post* como eje de escritura encontramos múltiples vías de lectura e interactivos ya que el lector puede convertirse en escritor en cualquier momento, ya sea a través de comentarios, redes sociales, u otros blogs.

El concepto de hipertexto 2.0 tiene una clara proyección didáctica (Mendoza, Arbonés y Muñoz, 2015) respecto a la comprensión lectora y la competencia literaria. Soria

Andurell (2015) nos muestra una investigación concreta de cómo el hipertexto influye en la comprensión lectora del alumnado de Educación Primaria. Interpretar cómo se produce ese aprendizaje a través de una lectura digital debe ser otro eslabón de la competencia docente del futuro profesorado. El desarrollo de la comprensión lectora en el entorno digital debe estar relacionado obligatoriamente con el desarrollo de la competencia lectoliteraria. Por lo tanto, la presencia de la literatura infantil y juvenil en la web social y el concepto de *LIJ 2.0* (Llorens y Rovira, 2012, Rovira, 2015) son también herramientas para comprender esta blogosfera.

Son los blogs, por lo tanto, un espacio idóneo de participación y de desarrollo de la competencia lectoliteraria para el alumnado desde las primeras etapas y una herramienta para practicar la “mirada docente” del alumnado para maestro.

2. Metodología: Análisis de blogs docentes

Una vez citadas las posibilidades docentes de los blogs para el desarrollo de la comprensión lectora y la competencia profesional, pasamos a describir distintos espacios de referencia que pueden servir como modelo a nuestro alumnado para maestro, ya sea de Infantil, Primaria o Secundaria. Los participantes de esta investigación son los veinticinco espacios descritos y las personas relacionadas con ellos. Algunas de estas bitácoras tienen una trayectoria de más de diez años y otras son la evolución de anteriores espacios. El procedimiento para este análisis ha sido la descripción de los blogs como instrumento idóneo para el desarrollo de la comprensión lectora y la competencia “mirar profesionalmente”. Se establecen seis variables de partida para la clasificación general de los modelos, pero como veremos luego, existen muchos elementos en común entre los distintos ejemplos. En la discusión se ofrece una tabla globalizadora que recoge los espacios analizados. Partiremos desde las propuestas más generales a las concretas de didáctica de la lengua y la literatura.

2.1. Blogs docentes generalistas

En primer lugar, incluimos espacios de referencia internacional fundamentales para conocer el medio digital.

1. Jose Luis Orihuela <http://www.ecuaderno.com/>. El *eCuaderno. Pistas, noticias y enlaces sobre los medios y la red*, creado en 2002, es posiblemente el primer espacio destacado en la blogosfera educativa, tanto por tradición como por calidad y cantidad de los contenidos. Fruto de esta práctica temprana encontramos manuales obligatorios que ya se han convertido en clásicos como *La revolución de los blogs* (2006) hasta propuestas más actuales como *Mundo Twitter* (2011), donde analiza otro espacio de relevancia en la comunicación digital como es el *microblogging*.

2. Enrique Dans <http://www.enriquedans.com/>. Creado en febrero de 2003, nos encontramos con otro espacio central en la difusión de la cultura digital en nuestro país. Con actualizaciones diarias y una edición bilingüe se ha convertido en un espacio de obligada consulta para conocer los últimos avances digitales. Aunque es muy importante, este espacio está sometido en ocasiones a distintas polémicas ya que su autor escribe sobre cualquier tema relacionado con las TIC. Es el caso de las aportaciones en torno a la nueva propuesta en torno a la enseñanza de la escritura que Finlandia lanzó a finales de 2014 (<http://www.enriquedans.com/2014/11/escribir-a-mano-es-del-siglo-pasado.html> y <http://www.enriquedans.com/2014/12/caligrafia-educacion-y-futuro-examinando-los-argumentos.html>). Aunque son entradas muy interesantes y bien documentadas, y compartimos en parte la perspectiva del autor, se podrían anotar algunas carencias desde el ámbito de didáctica de la lengua y la literatura.
3. Dolors Reig <http://www.dreig.eu/caparazon/> es una de las mayores especialistas en las transformaciones que Internet ha supuesto para la educación. En 2007 lanzó *El Caparazón* como un espacio de reflexión sobre “social media, Internet, psicología, educación, redes sociales, innovación y creatividad”. Aunque es una web muy completa, respeta muchas de las características de los blogs. En el diseño de la página encontramos distintos *widjets* que nos llevan a distintas secciones u otras webs. También nos sirven para recoger las publicaciones de la autora o los reconocimientos a este espacio. El concepto de Aprendizaje Social y en Abierto (*Open Social Learning*) es imprescindible para entender los objetivos y el alcance de este blog.

2.2. El reto de las 365 entradas

Al igual que en el caso anterior de Enrique Dans, encontramos otros espacios que nos ofrecen diariamente una entrada. Esta dinámica de utilizar el blog como un diario es muy interesante porque crean expectativas a los lectores y fidelizan a la audiencia. Diario personal o diario de aprendizaje, esta práctica implica una dedicación al blog muy importante, que se suele ver recompensada por un gran número de seguidores. Por ejemplo, podemos citar:

1. Jordi Martí <http://www.xarxatic.com/>. Aunque existe una “familia” de autores que colabora con esta página, es Jordi Martí el principal artífice de este blog con reflexiones constantes sobre la educación en general. Aunque el diseño es de una página completa con muchos espacios y el apoyo de otros medios sociales, lo seguimos considerando un blog porque en sus entradas diarias hay una conversación constante a través de los comentarios, que convierten al blog en una matriz de foros educativos con múltiples debates. También encontramos una característica propia de estos enlaces: el *blogroll* o lista de enlaces, <http://www.xarxatic.com/edublogs/> que nos permite adentrarnos en una blogosfera educativa con muchos espacios con intereses similares a los del autor.
2. Santiago Moll <http://justificaturespuesta.com/> Es uno de los espacios más jóvenes porque publicó su primer artículo un 22 de abril de 2012. Sin embargo, se ha convertido en un espacio a tener en cuenta que además tiene legión de seguidores en las redes sociales. Al

igual que el anterior, es un espacio de reflexión educativa con infinidad de recursos para el docente y muchas de sus aportaciones nos servirán para el desarrollo de la mirada profesional. Consejos de actuación docente, listados de actividades y otras muchas entradas parecen creadas específicamente para mejorar nuestra capacidad docente y por lo tanto, también la mirada profesional. El autor además difunde cada entrada a través de múltiples herramientas sociales como los grupos de Facebook.

2.3. *La voz del alumnado*

Desde nuestra experiencia como docente, descubrir que el alumnado crea su propio espacio a partir de prácticas en el blog de aula es una constatación del interés por la herramienta, que se utiliza en estos casos con objetivos docentes e investigadores. A continuación, citamos primer cuatro ejemplos, pero nos consta que otros muchos exalumnos han adoptado la herramienta como instrumento didáctico.

1. Jesús Vidal Martín-Toledano nos ofrece dos propuestas de actuación <http://aprendizaje2-0.blogspot.com.es/> (blog dedicado a tecnología educativa) y <https://labibliotecasecretadebrucewayne.wordpress.com/> (bitácora recientemente migrada desde *Blogger* centrada en la narración gráfica, principalmente el cómic); Luis Felipe Güemes <http://elatlasdelafantasia.blogspot.com.es/> (con un blog como apoyo a su tesis doctoral); e Ignacio Ballester <http://otaler.blogspot.com.es/> (sobre literatura en general e investigación filológica) son tres ejemplos cercanos de exalumnos, que después de una práctica docente con blogs, crean un espacio propio para proponer sus ideas y trabajos. La mirada docente está presente en todos ellos.

Posteriormente tenemos el concepto de *Metablog*, donde un docente puede crear un espacio que sirva de nodo central a blogs de su alumnado. Como, por ejemplo:

1. Ricardo Fernández <http://practicummagisterio.blogspot.com.es/>. Siendo el periodo de prácticas en las distintas titulaciones de formación docente una etapa idónea para el desarrollo de la mirada profesional, encontramos profesores que recogen en blogs todo el trabajo de su alumnado en las prácticas para ofrecérselo a otras personas, como es el caso de *Diario de alumnos de Prácticas*. El blog puede tener pocas entradas, pero enlaza con los blogs del alumnado en prácticas de los últimos cinco años, mostrando la reflexión docente de cada persona. Aunque no se recoge en los blogs recogidos, recomendar al alumnado en prácticas la escritura de una entrada cada día favorece su uso como diario de aprendizaje, otra muestra de escritura para la competencia docente.
2. También hay metablogs mixtos, docentes e investigadores, que además de recoger la práctica investigadora, enlazan con otros blogs didácticos. Por ejemplo, en *Estudiando la LLJ en la web social*, <http://www.literaturainfantilyjuvenileninternet.blogspot.com.es/> de José Rovira, encontramos enlazados en la barra superior los blogs de distintas asignaturas

generados por el alumnado universitario a lo largo de los últimos ocho años con un corpus de más de mil quinientas entradas.

2.4. Docencia e investigación

Llegando a la práctica docente diaria, queremos citar ejemplos de profesionales que utilizan el blog como plataforma digital para sus numerosos proyectos educativos:

1. M^a Carmen Devesa, <http://mcarmendevesa.blogspot.com.es/> nos propone *TIC y Aprendizaje*, creado en 2010, para recoger todos los proyectos realizados con su alumnado o en colaboración con otros centros escolares. Recursos, presentaciones, herramientas 2.0 y secciones para familias y profesorado son los espacios en los que se divide esta bitácora. Por ejemplo, en las últimas entradas encontramos referencias al ABP, el *Aprendizaje Basado en Proyectos*, una metodología que está cogiendo mucha fuerza en los últimos tiempos. A través de sus ejemplos se puede confirmar que la integración de la tecnología se puede realizar desde los primeros niveles educativos.
2. Conchita López <http://blogmaniacosunidos.blogspot.com.es/> *Blogmaniacos* es otro ejemplo de maestra que utiliza el blog para compartir sus actividades en el aula, donde el protagonismo principal es el de su alumnado. Aunque parecía que la autora iba a abandonar el espacio después de su jubilación, sigue publicando alguna entrada cada cierto tiempo, con entradas que demuestran que la mirada profesional va más allá de la docencia reglada. Entre las distintas secciones podemos identificar casi todos los premios docentes o reconocimientos a prácticas docentes innovadoras, como por ejemplo las “Buenas prácticas” del Ministerio de Educación. Sus propuestas no se circunscriben al alumnado de Educación Primaria. Por ejemplo, a través de su experiencia surgió el proyecto *Uniblogmaniacos*, <http://www.educacontic.es/blog/proyecto-uniblogmaniacos> donde su grupo de clase interaccionaba con distintos grupos de alumnado universitario a través de la evaluación de vídeos educativos creados para esta clase. La perspectiva de este proyecto es otro ejemplo del interés por trabajar la mirada docente en el aula universitaria.
3. Mercedes Ruiz <https://londonphd.wordpress.com/>; es tal la relevancia de *Blogmaniacos*, que podemos citar un blog de investigación centrado en la anterior experiencia. La autora, conocida como @londones en *Twitter* diseñó este *Blog de campo de una doctoranda*, para articular la investigación sobre las importantes cualidades educativas del anterior espacio. Dentro de la competencia “Mirar profesionalmente”, la reflexión teórica y metodológica en una tesis doctoral sobre educación es uno de los textos de mayor complejidad que se puede ofrecer. La comprensión lectora de los textos incluidos en la propia tesis (en prensa), así como de las entradas del blog supone la concreción de esa mirada docente.

2.5. Espacios de referencia académica

Frente a los grupos anteriores, encontramos los espacios de referencia académica. Aunque en los precedentes la cantidad de información suele ser mayor, en estos hay siempre un apoyo científico en las entradas. Por este motivo, muchos de ellos tienen una publicación menos frecuente, ya que cada entrada conlleva una investigación mayor. Con el desarrollo de las herramientas 2.0 para la promoción de la producción científica (redes sociales académicas, gestores de referencias, repositorios institucionales...), el blog se convierte en un espacio propio con incontables posibilidades de edición para cada investigador. Estos espacios ya no se limitan simplemente a la práctica docente, sino a la reflexión académica sobre muchos aspectos pedagógicos. En nuestro análisis, queremos destacar:

1. Jordi Adell <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/>. Más que un blog podemos considerarlo como el espacio personal en la web de la Universidad Jaume I de uno de los mayores especialistas en tecnología educativa en nuestro país. Sin embargo, el tono y la redacción de las entradas son muy cercanos a los blogs, aunque siempre con temas fundamentales de la práctica docente. Este tipo de escritos está enfocado a especialistas y si nuestro alumnado puede interpretar estos trabajos y sumarlos a su formación personal, es que ha desarrollado en gran parte su mirada profesional. Como mucho de los espacios trabajados, es la evolución de anteriores webs o blogs y el propio autor nos ofrece el enlace a estos espacios de experimentación inicial.
2. Tíscar Lara <http://tiscar.com/>. Otro espacio que ha sido fundamental para nuestra concepción de los blogs y sus posibilidades educativas para la alfabetización digital (Lara, 2009) es este espacio. En sus entradas podemos encontrar muchas claves del desarrollo tecnológico de la educación en la actualidad, siempre aportando referencias de calidad y estudios internacionales. Desde el *Mobile Learning* a las posibilidades de blogs y wikis para la didáctica de las lenguas, encontramos múltiples referencias académicas que nos indican hacia dónde se dirige la tecnología educativa en los próximos años.
3. David Álvarez <http://e-aprendizaje.es/>. Su autor, conocido como @balhisay en *Twitter*, es otro de los referentes académicos en la introducción de nuevas tendencias en tecnología educativa, como por ejemplo el aprendizaje social. Al igual que los anteriores, su página está llena de recursos y secciones, pero las novedades periódicas nos permiten considerarlo un blog. Dentro de la nueva concepción del aprendizaje conectado, este espacio y su autor son referencias imprescindibles en la configuración del Espacio Personal de Aprendizaje (*PLE Personal Learning Environment*) de cualquier futuro docente.
4. Fernando Trujillo <http://fernandotrujillo.es/> Aunque pertenece al área de Didáctica de la lengua y la literatura, el profesor Trujillo es uno de las referencias principales en tecnología educativa en nuestro país. Al igual que muchos de los casos trabajados, esta página proviene de la experiencia al frente de un blog docente personal <http://deestranjis.blogspot.com.es/>. Este hecho, que se repite en muchos de los ejemplos citados, muestra la relevancia de los blogs como primer espacio de publicación digital de

muchos docentes, que posteriormente se animarán a crear páginas más complejas. Su web recoge también el currículum personal que nos permite acceder a las publicaciones, facilitando la difusión de su investigación, así como muchas presentaciones y vídeos de participaciones en jornadas.

2.6. *Blogosfera de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y de Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL)*

Centrándonos en el área de conocimiento de Didáctica de la lengua y literatura, en los últimos años se han desarrollado distintas investigaciones sobre las posibilidades de estos espacios tanto para la difusión de la LIJ en la web 2.0 (Rovira, 2011a y 2015) como para la práctica docente en DLL (Rovira, 2011b y Llorens y Rovira, 2012). Como anexo se ofrece un listado de veinticinco espacios de referencia, algunos incluidos en este análisis, que nos pueden servir como modelo de buenas prácticas para la enseñanza de la lengua y la literatura en distintos niveles.

Encontramos distintas posibilidades para clasificar las bitácoras de LIJ (García y Rubio, 2013) que nos permiten navegar en un océano inmenso de blogs. Nombres como los de Jorge Gómez Soto, Dolors Insa, *Darabuc* o Román Belmonte son fundamentales para conocer las distintas posibilidades de esta variedad de blogs didácticos y de LIJ, que están completamente ligados al ámbito de la comprensión lectora. A continuación, solamente vamos a citar distintos ejemplos como modelos imprescindibles de miradas docentes e investigadoras desde el área de DLL.

1. Toni Solano <http://www.repasodelengua.com/>. El profesor Solano es posiblemente uno de los mejores ejemplos de integración de la tecnología en el aula de Educación Secundaria de lengua y literatura. Su blog funciona como bitácora docente, pero además nos enlaza a muchos de sus proyectos, que han recibido múltiples reconocimientos como modelos de actuación en el aula. De esta experiencia surgen además otros blogs como <http://detextos.blogspot.com.es/> *Sitio de recursos TIC para profesores*, que le permiten ampliar los espacios de actuación, los cursos y los proyectos.
2. Eduardo Larequi <http://www.labitacoradeltigre.com/>. Otro caso similar es el del profesor Larequi, cuyo blog es uno de los espacios pioneros de nuestra área. Con más de ochocientas entradas entre 2006 y 2013, esta reflexión pedagógica o mirada docente ha dado lugar a otros espacios como <http://www.lenguasecundaria.com/>, un referente para el área de lengua y literatura en el Máster de Formación del Profesorado.
3. Pep Hernández <http://www.apuntesdelengua.com/blog/>. Con esta web nos encontramos también ante un espacio magnífico como apoyo a la docencia pero sobre todo con muchas entradas que favorecen esas reflexiones docentes que comparte su autor. Presentaciones de diapositivas, vídeos, mapas mentales y otros materiales multimedia están incluidos entre los múltiples recursos de este blog que es un ejemplo a seguir para cualquier docente de lengua y literatura.

4. *Literaturas exploratorias* <https://literaturasexploratorias.com/>. La doctora Celia Turrión creó este espacio en 2011 como apoyo a su investigación sobre la Literatura Infantil y Juvenil Digital. La bitácora como espacio de apoyo y difusión de una tesis doctoral es común en otros ejemplos citados. Posteriormente se ha sumado al proyecto el investigador Lucas Ramada. Ambos promueven estudios sobre las transformaciones digitales de la lectura y en la LIJ a través de la colaboración con el grupo de investigación de la Universitat Autònoma de Barcelona Gretel <http://www.gretel.cat/>.
5. Felipe Zayas <http://www.fzayas.com/darlealalengua/>. Con Felipe Zayas nos encontramos posiblemente con el maestro de maestros en el uso de blogs docentes (2008). Como él mismo nos cuenta, ha pasado por muchas plataformas y además ha participado en varios proyectos colaborativos como el clásico *El Tinglado* <http://www.tinglado.net/?category=blogsyuser=felipezayas> hasta el más reciente *Centro Virtual Leer.es* <http://blog.leer.es/>. La experiencia docente de su autor es visible en todas las entradas. Al hablarnos de la última etapa de su blog nos plantea las siguientes líneas de trabajo, que puede relacionarse directamente con los objetivos de esta investigación:
 - La información sobre las propias experiencias de aula en la enseñanza de la lengua y de la literatura, así como la reflexión sobre el uso didáctico de los blogs de aula y, en general, de los recursos TIC.
 - Las reflexiones sobre los temas típicos de la didáctica de la lengua y la literatura: la competencia lectora, la composición de textos, la educación literaria, la reflexión gramatical, etc.
 - La reflexión sobre los blogs como nuevas formas de comunicación. (Zayas, 2013)
6. *Centro Virtual Leer.es* El proyecto *Leer.es* <http://leer.es/> es, desde su creación, un espacio fundamental para la reflexión sobre la evolución de la lectura en el siglo XXI. Aunque el espacio del blog ha desaparecido como espacio de noticias periódicas dentro de la web, podemos encontrar todas las novedades del blog a través del repositorio de *Educalab* del *Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)* <http://blog.educalab.es/cniie/category/competencias-basicas/leeres/>. Este es el único espacio oficial que hemos incluido en esta clasificación, ya que en la publicación del blog participan distintos especialistas en el ámbito de la lectura.
7. Gemma Lluch <http://www.gemmalluch.com>. Este espacio es seguramente uno de los principales modelos de actuación para difundir la investigación académica en torno a la literatura infantil y juvenil y por supuesto también a los distintos aspectos de la comprensión lectora. Aunque también es una web con dominio personalizado, la riqueza son sus entradas periódicas que además están muchas veces entrelazadas entre sí, en un sistema de recomendación propio de la lectura social y del hipertexto digital, que convierten a este blog en un manual docente con infinitas rutas de lectura. Las entradas están perfectamente elaboradas y muchas veces vienen acompañadas con la noticia, el enlace o directamente con el acceso a una publicación científica de la autora. Como en todos los anteriores casos, la labor de este blog viene acompañada por una constante actividad en las redes sociales que permite ampliar el campo de actuación del blog y de la autora, cuyas publicaciones cuentan con miles de seguidores en todo el mundo.

3. Discusión

Se han distribuido los distintos espacios en seis categorías (1. Blogs docentes generalista, 2. El reto de las 365 entradas, 3. La voz del alumnado, 4. Docencia e investigación, 5 Espacios de referencia académica y 6. Blogosfera de LIJ y de DLL), que nos permiten partir de los espacios más conocidos y generales a modelos concretos dentro del ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura. Además, encontramos desde espacios clásicos, que se lanzaron en la década anterior como espacios de innovación, a propuestas más recientes que nos permiten constatar la vigencia de la herramienta. La siguiente tabla engloba los principales datos de la investigación según el orden de descripción anterior:

<i>Nombre</i>	<i>Dirección</i>	<i>Autor/a</i>	<i>Creado en*</i>	<i>Contenido</i>
<i>eCuaderno</i>	http://www.ecuaderno.com/	Jose Luis Orihuela	2002	D, I, ID, PU, TE
<i>Enrique Dans</i>	http://www.enriquedans.com/	Enrique Dans	2003	D, I, ID, PU, SE, TE
<i>El Caparazón</i>	http://www.dreig.eu/caparazon/	Dolors Reig	2007	D, I, ID, PU, SE, TE
<i>Xarxatic</i>	http://www.xarxatic.com/	Jordi Martí (y otros)	No aparece	D, I, ID, SE, TE
<i>Justifica tu respuesta</i>	http://justificaturespuesta.com/	Santiago Moll	2012	D, I, ID, SE, TE
<i>Aprendizaje 2.0</i>	http://aprendizaje2-0.blogspot.com.es/	Jesús Vidal Martín-Toledano	2013	A, ID, TE.
<i>Biblioteca secreta B Wayne</i>	https://labibliotecasecretadebrucewayne.wordpress.com/	Jesús Vidal Martín-Toledano	2014	A, LIJ, O.
<i>Atlas de la Fantasía</i>	http://elatlasdelafantasia.blogspot.com.es/	Luis F. Güemes	2014	A, I, LIJ.
<i>Retales coloquiales</i>	http://otaler.blogspot.com.es/	Ignacio Ballester	2012	A, D, I, DLL, LIJ.
<i>Estudiando LIJ en web social</i>	http://www.literaturainfantilyjuvenileninternet.blogspot.com.es/	José Rovira Collado	2008	A, D, DLL, ME, LIJ, PU.
<i>Diario de alumnos de Prácticas</i>	http://practicummagisterio.blogspot.com.es/	Ricardo Fernández	2009	A, D, SE, O.
<i>TIC y Aprendizaje</i>	http://mcarrendevesa.blogspot.com.es/	M. Carmen Devesa	2010	A, D, ID, TE.
<i>Blogmaniacos</i>	http://blogmaniacosunidos.blogspot.com.es/	Conchita López	2008	A, D, ID, LIJ, TE, O.
<i>Blog de campo de una doctoranda</i>	https://londonphd.wordpress.com/	Mercedes López	2011	D, I, ID, O.
<i>Ed&Tec</i>	http://elbonia.cent.uji.es/jordi/	Jordi Adell	No aparece	D, I, ID, PU, SE, TE.
<i>Tíscar</i>	http://tiscar.com/	Tíscar Lara	2004	D, DLL, I, ID, PU, TE, O.
<i>e-aprendizaje</i>	http://e-aprendizaje.es/	David Álvarez	2010	I, ID, PU, SE, TE, O.

<i>Fernando Trujillo</i>	http://fernandotrujillo.es/	Fernando Trujillo	2006	D, DLL, I, ID, PU, SE, TE.
<i>Re (paso) de lengua</i>	http://www.repasodelengua.com/	Toni Solano	2006	A, D, DLL, ID, SE.
<i>La bitácora del Tigre</i>	http://www.labitacoradeltigre.com/	Eduardo Larequi	2005	D, DLL, ID, SE, TE.
<i>Apuntes de Lengua</i>	http://www.apuntesdelengua.com/blog/	Pep Hernández	No aparece	A, D, DLL, ID, LIJ, ME, PU, TE.
<i>Literaturas exploratorias</i>	https://literaturaseploratorias.com/	Celia Turrión y Lucas Ramada	2011	I, ID, LIJ, TE.
<i>Darle a la lengua</i>	http://www.fzayas.com/darlealalengua/	Felipe Zayas	2006	D, DLL, I, ID, PU, SE.
<i>Centro Virtual Leer.es</i>	http://leer.es/ http://blog.educalab.es/cniie/categoriy/competencias-basicas/leeres/	AAVV	2013	A, D, DLL, I, ID, LIJ, ME, PU, SE.
<i>Gemma Lluch</i>	http://www.gemmalluch.com	Gemma Lluch	2011	D, DLL, I, LIJ, ME, PU, SE, TE.

Respecto al contenido se han seleccionado los siguientes ítems para la concreción del análisis: (A) Alumnado; (D) Docencia; (DLL) Didáctica Lengua y Literatura; (I) Investigación; (ID) Innovación Didáctica; (LIJ) Literatura Infantil y Juvenil (ME) Metablog; (PU) Publicaciones; (SE) Sistema Educativo; (TE) Tecnología Educativa; (O) Otros temas.

Como vemos, los últimos espacios son los que más contenidos recogen, cuando se supone que los primeros son los más generalistas y más veteranos. Esto es debido al propio diseño de la investigación, ya que los últimos ejemplos son los que están más relacionados con nuestra área de conocimiento y por lo tanto tienen más elementos en la descripción de contenidos. En una descripción desde otra perspectiva y con otros ítems, los primeros espacios recibirían mayor concreción en los contenidos.

Un elemento fundamental para la concepción del blog es la publicación periódica, que lo convierte en un texto dinámico. En algunos blogs no aparece indicada la fecha de la primera entrada ni un archivo estructurado. También hay espacios herederos de experiencias anteriores y que son estructuras superiores a un blog. Todos ellos son un relato educativo donde también podemos identificar la evolución de la mirada docente de los propios autores. La edición individual propia de la mayoría de los blogs analizados también supone una obsolescencia programada, relacionada directamente con las posibilidades e intereses de sus autores. La vitalidad de cada uno de ellos es relativa ya que proyectos con muchas entradas han podido quedar abandonados y otros que tienen ahora poca presencia pueden crecer en poco tiempo, transformarse en otros espacios o incluso desaparecer.

En cualquier selección de blogs siempre corremos el riesgo de dejar fuera espacios principales o incluir algunos espacios por una interpretación subjetiva y personal. Como una escritura personal e individualizada, estos blogs recogen gran parte del desarrollo profesional de distintas personas y es interesante reconocer distintas fases en este. Por eso consideramos relevante la inclusión de espacios de investigación doctoral o de alumnado. Pero además, la mayoría de estos espacios incluye una lista de enlaces (*Blogroll*) o secciones específicas que nos llevan a otros muchos espacios de características o intereses similares. En este sentido la selección no pretende ofrecer un panorama global de las posibilidades, sino un recorrido de experiencias que favorezcan el desarrollo de la competencia profesional. Este es el eje de la investigación junto a la importancia de los blogs para la comprensión lectora entre las nuevas textualidades digitales.

Aunque en la actualidad existen otros espacios centrales en la web social como son las redes sociales (de distinta tipología como Facebook, LinkedIn, o Academia.edu) o el microblogging (*Twitter*), los blogs continúan siendo el espacio de publicación central para una reflexión estructurada. La navegación adecuada a través de todos ellos mediante los múltiples hiperenlaces es una capacidad imprescindible para la comprensión lectora de la ingente cantidad de información que nos ofrecen. Además, la facilidad de edición nos permite generar espacios propios desde las primeras etapas educativas... o desde las primeras experiencias profesionales como docentes.

3.2. Conclusiones

Como hemos visto en estos veinticinco ejemplos, las perspectivas son múltiples y tan variadas como puede ser la práctica docente. La “mirada profesional” es intrínseca a cada uno de los espacios citados que van desde la reflexión diaria, y en algunos casos, superficial, pero que favorece el flujo de información y el debate, hasta la investigación académica. Por este motivo, algunos de los espacios analizados no tienen la misma vitalidad que otros, pero mantienen el número de seguidores y el interés de la comunidad docente. Encontramos múltiples modelos, algunos más científicos frente a otros que incluso podrían considerarse más comerciales porque tienen herramientas para monetizar las visitas, aunque estos elementos sirven para mantener el espacio. Todos ellos son espacios muy útiles para compartir la práctica docente e investigadora y hablar con otros internautas sobre cuestiones pedagógicas.

También hemos citado alguna práctica de personas recientemente egresadas que empiezan en el mundo educativo. Ellos también nos muestran su mirada docente y la próxima meta de esta investigación será analizar blogs docentes de nuestro alumnado y como se refleja en ellos la mirada profesional. La completa comprensión por parte de nuestro alumnado de los contenidos que se recogen en muchas de estas entradas puede ser un criterio evidente para demostrar el desarrollo de la mirada docente en el área de Didáctica de la lengua y la literatura.

Al ser un blog un medio de comunicación escrito, que además permite la integración de elementos audiovisuales, nos permite el trabajo de la comprensión lectora en todas las etapas educativas y el futuro profesorado puede aprovecharlos para trabajarla en el aula.

Al igual que la competencia comunicativa y la comprensión lectora son destrezas que van aumentando a lo largo de toda la vida, la competencia digital y la mirada profesional también van incrementándose según vamos creciendo e incorporando nuevas experiencias en la formación personal y académica.

4. Bibliografía

- Balagué, F. y Zayas, F. (2007). *Usos educatius dels blogs. Recursos, orientacions i experiències per a docents*. Barcelona: UOC.
- Campàs, J. (2007) *El hipertexto*. Barcelona: UOC.
- Cordón García, J.A. et al. (2013). *Social Reading: Platforms, Applications, Clouds and Tags*. Oxford, Chandos Publishing.
- Fernández C., Llinares S., y Valls J. (2012). Learning to notice students' mathematical thinking through on-line discussions. *ZDM Mathematics Education* DOI 10.1007/s11858-012-0425-y.
- Fernández C., Llinares S., y Valls J. (2013). Primary school teacher's noticing of students' mathematical thinking in problem solving. *The Mathematics Enthusiast*, 10, nos.1y2, 441-468.
- García Rodríguez, A. y Rubio González, E. (2013). Un paseo por la blogosfera de la literatura infantil y juvenil española: de los blogs "lijeros" a Facebook. *Puntos de Encuentro. Los primeros 20 años de la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 51-72.
- Ivars, P. y Fernández, C. (2015). Aprendiendo a mirar profesionalmente el pensamiento matemático de los estudiantes en el contexto de las prácticas de enseñanza. El papel de las narrativas. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(1), 45-54. Recuperado el 1 de abril, 2016 de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>.
- Jiménez-Pérez, E. (2015) La influencia de las TIC en la forma de leer: Tipología de textos digitales. Álabe (en prensa), Recuperado el 1 de abril, 2016 de http://www.researchgate.net/publication/270575717_LA_INFLUENCIA_DE_LAS_TIC_EN_LA_FORMA_DE_LEER_TIPOLOGIA_DE_TEXTOS_DIGITALES.

- Landow, G.P. (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona, Paidós, 2006.
- Lara, T. (2009). Alfabetizar en la cultura digital. En AA.VV. *La competencia digital en el área de Lengua*. Madrid: Octaedro, 9-38.
- Llinares, S., y Valls, J. (2010). Prospective primary mathematics teachers' learning from on-line discussions in a virtual videobased environment. *Journal of Mathematics Teachers Education*, 13, 177-196.
- Llorens García, R. F. y Rovira-Collado, J. (2012). De la lectura hipertextual a la escritura colaborativa: blogs y wikis en la didáctica de la lengua y la literatura En A. Mendoza Fillola (2012). *Leer Hipertextos, Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro, 262-274.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, 11, 7-20. Recuperado el 1 de septiembre, 2015 de http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01.
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice. The discipline of noticing*. London: Routledge-Falmer.
- Mendoza, A. Arbonés, C. y Muñoz M.S. (2015). La proyección didáctica del hipertexto 2.0 en la comprensión, interpretación y construcción de significados de producción literaria. *Lenguaje y Textos*, 41, Barcelona: SEDLL-Grao, 9-18.
- Rovira-Collado, José (2011a). Literatura infantil y juvenil en internet: de la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas para su estudio y difusión. *Ocnos*, 7, 137-151. Recuperado el 1 de septiembre, 2015 de http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.11.
- Rovira-Collado, J. (2011b). De la competencia digital a la literaria a través de los blogs. Modelos de actuación. En *Selección, desarrollo y evaluación de competencias en Didáctica de la Lengua y la Literatura Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 624-641.
- Rovira-Collado, J. (2015). *Literatura infantil y juvenil en Internet. De la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas y espacios para su estudio y difusión* (Tesis doctoral) Alicante: Universidad. Recuperado el 1 de septiembre, 2015 de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/46345>.

- Rovira-Collado J. *et al.* (2013). Buenas prácticas en el uso de Blogs de DLL y LIJ. Selección de modelos. En AA.VV. *La producción científica y la actividad de innovación docente en proyectos de redes*, Alicante: Universidad, Instituto de Ciencias de la Educación, 1556-1570.
- Soria Andurell A. (2015). Hipertexto y comprensión lectora. En *Investigaciones sobre Lectura ISL*. 4, 51-70. Recuperado el 1 de septiembre, 2015 de <http://compresionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/52>.
- Van ES, E., y Sherin, M. (2002). Learning to notice: Scaffoldin new teachers intepretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10, 571-596.
- Zayas, Felipe (2008). El lugar de los blogs en las áreas de lenguas, en C. Rodríguez Gonzalo, (ed). *La lengua escrita y los proyectos de trabajo*. Valencia, Perifèric Edicions.
- Zayas, Felipe (2013). Ante una etapa de Darle a la Lengua. En *Darle a la Lengua* [blog]. Recuperado el 1 de septiembre, 2015 de <http://www.fzayas.com/ante-una-nueva-etapa-de-darle-a-la-lengua/>.

ANEXO I

Selección de 25 modelos de buenas prácticas DLL y LIJ 2.0. Universidad Alicante 2013

Nombre del Blog	Dirección
<i>A pie de Aula</i>	http://apiedeaula.blogspot.com.es/
<i>Apuntes de Lengua</i>	http://www.apuntesdelengua.com/blog/
<i>Biblioteca Escolar</i>	http://bibliotecaescolarinfo.blogspot.com.es
<i>Blog de Gemma Lluch</i>	http://gemmalluch.com/esp/blog/
<i>Blogmaniacos</i>	http://blogmaniacosunidos.blogspot.com.es/
<i>Cárcel de Papel</i>	http://www.lacarceldepapel.com
<i>Cervantes Virtual</i>	http://blog.cervantesvirtual.com/
<i>Cosas profes infantil</i>	http://cosasprofesinfantil.blogspot.com.es/
<i>Crónica de los reinos</i>	http://cronicasdelosreinos.blogspot.com.es/
<i>Cuatro Gatos</i>	http://blog.cuatrogatos.org/blog/
<i>Darabuc</i>	http://darabuc.wordpress.com/
<i>Darle a la Lengua</i>	http://www.fzayas.com/darlealalengua/
<i>Ebooksinfantiles</i>	http://ebooksinfantiles.wordpress.com/
<i>Editado / infantil y juvenil</i>	http://editadoenlij.blogspot.com.es/
<i>Espacio de LIJ</i>	http://espaciodelij.blogspot.com.es/
<i>Kuentolibros</i>	http://kuentolibros.blogspot.com.es/
<i>La casa de Tomasa</i>	http://casadetomasa.wordpress.com
<i>La memoria y el sol</i>	http://lamemoriayelsol.wordpress.com/
<i>Letras, libros y más</i>	http://letraslibrosymas.blogspot.com.es/
<i>LIJ Actual</i>	http://lij-jg.blogspot.com.es/
<i>Literaturas Exploratorias</i>	http://literaturasexploratorias.tumblr.com/
<i>Pizca de Papel</i>	http://elblogdepizcadepapel.blogspot.com.es/
<i>Repaso de Lengua</i>	http://www.repasodelengua.com/
<i>Soñando cuentos</i>	http://sonandocuentos.blogspot.com.es/
<i>TIC y Aprendizaje</i>	http://mcarmandevesa.blogspot.com.es/



Número 6.
Julio de 2016

La expresión oral y los libros de texto. Estudio de los manuales escolares de Ed. Primaria para conocer el número de actividades orales de las distintas editoriales

Speaking and textbooks. Study of textbooks of Ed. Elementary for the number of oral activities of different publishers

Miriam Suárez Ramírez
Universidad de Extremadura

Pág. 76 a la 86

Abstract:

We all know the importance of oral and communication skills and the difficulties presented by our children and youth to make use of them.

On the other hand, we continue checking the importance of exercise textbooks or textbooks in schools. To this it is added that still too often teachers still considers these textbooks or textbooks as the main resource to organize their teaching-learning process.

We believe the textbooks or textbooks remain a very important tool for students and teachers weight. So, what these books or manuals will propose what then put into practice in the school daily.

So we've looked at the primary school textbooks that are present in various colleges Ed. To analyze the extent to propose activities that develop oral expression of students.

Keywords

Oral Expression, Text Books, Learning, Teaching Resources

1. Introducción

Las destrezas comunicativas orales de los alumnos de educación primaria están poco trabajadas en el ámbito académico. Esto provoca que los niños y luego jóvenes tengan muchas dificultades para exponer oralmente sus ideas, comentarios, sugerencias, etc.

Aparte de otras causas, una de ellas está relacionada con lo poco que se anima a esta práctica oral desde los libros de texto (el profesor se sigue basando en el libro de texto).

Con esta investigación pretendo analizar los libros de texto implantados en la etapa de primaria en colegios públicos y concertados de la ciudad de Badajoz para evaluar hasta qué punto condicionan el trabajo del profesorado a la hora de realizar actividades que desarrollen la habilidad lingüística oral.

La competencia en comunicación lingüística fijada en el Currículum de Educación Primaria se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento tanto de comunicación oral y escrita como de aprendizaje y de regulación de conductas y emociones.

De las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer, escribir) las habilidades orales son las menos trabajadas en la escuela en la etapa de Educación Primaria y las que, luego, mayores repercusiones tienen en adolescentes y jóvenes.

Es habitual escuchar decir que los jóvenes no saben expresarse, exponer en público, argumentar cosas, etc. y, todo ello, como resultado de una formación/enseñanza básica deficitaria o que ha insistido poco en las habilidades orales.

Vivimos en una sociedad en la que se prioriza las habilidades escritas (leer y escribir), que han sido potenciadas por internet y las nuevas tecnologías. Es verdad que los jóvenes usan los chat, los blog, los mensajes de móviles... Todo esto desarrolla las habilidades de leer y escribir, pero hay pocas prácticas en relación con las habilidades orales.

Volviendo a la etapa de primaria, siempre se ha confiado en que, como el niño llegaba a la escuela sabiendo hablar, no era muy necesario insistir en ello, sin embargo, se dedicaba mucho tiempo y esfuerzo a enseñarle a leer y escribir. Todavía es habitual escuchar a los padres decir que llevan a los niños a la escuela para que se les enseñe a leer y escribir.

Igualmente, en muchas ocasiones, con el pretexto de mantener el orden y la disciplina en el aula, los maestros han priorizado el trabajo escolar en silencio, potenciando igualmente la lectura y escritura.

Por último, parece evidente que el libro de texto o manual escolar sigue siendo el principal recurso utilizado por el maestro. Este recurso condiciona, de manera muy evidente, el trabajo que se desarrolla en el aula. Dependiendo de las actividades o propuestas que se reflejen en los libros de texto, la actividad escolar del aula se dirigirá o se desarrollará mejor en una u otra dirección.

Tomando en consideración todos estos argumentos, he analizado los manuales escolares del área de lenguaje empleados en seis colegios de la ciudad de Badajoz, muestra orientativa de lo que puede ocurrir en los demás centros de la provincia e incluso de la Comunidad Autónoma. Si tenemos en cuenta que esos manuales siguen siendo 'la guía' preferente de los maestros, podemos deducir cómo se organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, qué actividades se priorizan, si se dedica todo el tiempo deseable a las actividades orales, cuáles son las técnicas orales más trabajadas. Estaremos, también, en condiciones de conocer qué editoriales del sector educativo enfatizan más sobre estas actividades orales a la hora de presentar sus propuestas didácticas.

2. Marco teórico

Los materiales editados en soporte papel y en especial los llamados libros de texto constituyen uno de los principales recursos para la tarea docente del profesorado, si no el principal recurso en la mayoría de los casos. Podemos afirmar que es el MATERIAL con mayúsculas, el recurso didáctico 'clásico' que ha sobrevivido a reformas y contrarreformas por más que sea cuestionado por administradores y usuarios. Por tanto, son muy relevantes las características didácticas de estos materiales. Por otra parte, el papel real que tienen en el interior de cada aula depende en gran medida del uso específico que de ellos haga el profesor y la profesora correspondiente.

Nadie duda ya que los recursos más utilizados en el siglo XXI se encuentran en formato papel, siendo el libro de texto el material didáctico por excelencia. No obstante, la utilización de los medios por los profesionales de la educación se está viendo incrementada por el uso de recursos relacionados con las TICs, que suelen presentarse normalmente en forma de soportes técnicos o tecnológicos.

La llamada escuela tradicional ha visto siempre el estudio como la fijación en la memoria del contenido de los libros de texto, considerados éstos como los depositarios indefectibles del saber. En una enseñanza de este tipo —denominada comúnmente enseñanza libresco— los niños han de retener multitud de nociones para abocarlas posteriormente en unas pruebas que decidirán su éxito escolar y probablemente, su éxito social.

Cuando el trabajo escolar se reduce a este tipo de aprendizaje, es evidente que al evaluar lo único que se tiene en cuenta es la cantidad de nociones asimiladas por el

alumno. El libro de texto se convierte, entonces, no en un elemento auxiliar de la educación, sino en el instrumento fundamental de la instrucción. Según Cousinet:

Antes, los libros de texto eran sólo un instrumento: el alumno los consultaba y no los leía, como no leemos una guía de ferrocarriles. Se ha querido que lo hiciese y que además obtenga placer haciéndolo. Ya no proporcionan información, sino que intentan educar. Para conseguirlo han multiplicado las ilustraciones, las explicaciones (1980, p. 38).

Podríamos añadir: y ofrecen una guía con una programación válida para todos los grupos con cuestiones y actividades adecuadas a todos los alumnos...

El papel del maestro se ve entonces extraordinariamente facilitado —en sentido negativo— y limitado. De proponer, orientar y corregir las actitudes del alumno, su trabajo pasa a ser de mero intermediario. El libro decide qué, cómo y cuándo se debe enseñar/aprender.

El libro de texto, utilizado como manual único, tiene excesivos inconvenientes y limitaciones. Sin ser exhaustivos, pueden indicarse las siguientes:

- Su tratamiento es unidireccional. Por su estructura intrínseca, no ofrece pareceres diversos ni se plantea objetivos al margen de la línea establecida.
- Ofrece siempre un saber preestablecido, que acostumbra a nutrirse de estereotipos culturales.
- No desarrolla la formación crítica del niño, ya que no se puede confrontar con otros textos puesto que todos los utilizados son iguales.
- Plantea un ritmo de aprendizaje común. Uniformiza a 30 o 40 niños como sistema para uniformizar a toda la población.
- No se adecúa a nadie en concreto. Es ajeno a cualquier ambiente y a la problemática del grupo-clase.
- Pretende la exclusividad del saber. No potencia una pedagogía de la investigación, porque todo está descubierto, todo está experimentado.
- Se presenta como un fin en sí mismo, y no como un medio, un instrumento.
- Su prepotencia puede alejar al alumno de libro y también de la cultura impresa.
- Su contenido queda rápidamente obsoleto; la alternativa no es, evidentemente, un libro más “nuevo”.
- Ofrece gran cantidad de información, pero es todavía más la que oculta por motivos económicos (número de páginas, papel, etc.), ideológicos (administración, editorial, autores, etc.), políticos (conveniencias, coyunturas, etc.).
- Abusa de textos informativos expresados con un lenguaje impersonal y abstracto. No suele tener en cuenta la diferencia entre la comprensión de un discurso escrito y uno oral.
- Abusa a menudo el monólogo (salpicado de metáforas y sentimientos del autor).
- Y siempre está mediatizado por un sinfín de intereses: del Editor, de la Administración, del Autor, del “niño-modelo”.

Adoptar un solo libro para todos los alumnos y seguirlo sin modificación, rectificación ni ampliación, equivale a esclavizarse a su autor y a privar al niño de múltiples incentivos y posibilidades que desarrollan su pensamiento. En épocas pasadas

se recomendaba «temer al hombre de un sólo libro» a causa de su visión unilateral y dialéctica radicalmente carente y empobrecedora: pero es todavía peor la escuela de un sólo libro, porque el dogmatismo, el simplismo y la superficialidad son inevitablemente sus consecuencias intelectuales y culturales.

El libro de texto es una construcción que funciona sólo si su contenido motiva, si hace reflexionar; de lo contrario es una obra sin vida. Éste es uno de los más importantes medios de enseñanza para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, al ser una fuente valiosa de conocimientos y desarrollar las habilidades y hábitos de trabajo independiente.

Si la escuela considera que su finalidad principal es la transmisión de los conocimientos, mediante un maestro que representa el saber oficial a todos los alumnos (que no saben), para que todos alcancen un nivel común de nociones, previamente organizado, el libro de texto es un instrumento necesario y coherente. Pero, si la escuela cree que su principal objetivo es la promoción y el desarrollo cultural (social, afectivo, operativo, también), de cada alumno, hasta los niveles máximos posibles para cada uno; si el único modo de crecer culturalmente consiste en la construcción de conocimientos, hay que reconocer que el libro de texto es un instrumento limitado y limitante, incoherente y que debe ser sustituido. Esta escuela no puede tener como punto de referencia cultural un texto igual para todos sus alumnos, válido para todo el Estado. Se trata más bien de una escuela que acepta el reto de afrontar los pequeños y complejos conocimientos de los alumnos, ligados a su experiencia próxima en el tiempo y en el espacio. Para ello el libro de texto no sirve; sirven los libros, muchos libros: para leer, consultar, contrastar experiencias...

Otro aspecto a destacar son las actividades de expresión oral en los libros de texto. Si partimos de la base de que la función primaria del lenguaje es la comunicación, ésta ha de ocupar un lugar destacado en nuestra programación. A partir del uso del lenguaje que el alumno/a posee, se debe promover y posibilitar distintos empleos del lenguaje en contexto y niveles variados. Se deberán crear situaciones y actividades de aprendizaje en las cuales los alumnos/as sientan la necesidad de emplear formas de lenguaje más elaboradas para ampliar y enriquecer su lenguaje.

En lo que a la expresión oral se refiere, para poder desarrollarla es imprescindible practicarla, es decir, debemos proporcionar al alumno/a oportunidades para expresarse espontáneamente, así como para que transmita a los demás sus ideas, vivencias, sentimientos y opiniones.

Ya sabemos que la función primaria del lenguaje es la comunicación, por eso debe ocupar un lugar destacado en la programación docente. Para ello, son válidas: las

situaciones de comunicación espontáneas y las planteadas de manera intencionada. Hay que crear situaciones y actividades de aprendizaje en las que los alumnos sientan la necesidad de emplear formas del lenguaje más elaboradas. Nos parece que una forma de organizar las actividades de expresión oral podría ser la que proponen Benita Díez Aguado y M^a Isabel Alonso (1993): Expresión de sus vivencias, atención y memoria ante las tareas: (Juegos de eco, juegos de imitación, juegos de acumulación de palabras y juegos de vocabulario), iniciación a la conversación y el diálogo, interpretación de imágenes, narraciones, juegos teatrales espontáneos o dirigidos.

3. Marco práctico

3.1. *Objetivos*

1. Conocer y cuantificar las actividades que desarrollan las habilidades lingüísticas orales y escritas, propuestas para ser desarrolladas por diversos manuales escolares (libros de texto).
2. Valorar, por medio de la comparación en relación con otras, el lugar que ocupan las actividades lingüísticas orales en los manuales escolares del área de lengua que se utilizan en las aulas.
3. Comparar los manuales escolares (en lo que se refiere al uso de la expresión oral) utilizados en colegios públicos y concertados.

3.2. *Instrumentos*

Para este estudio hemos utilizado dos cuestionarios:

1. Un cuestionario para la recogida de datos, dirigido al equipo directivo del colegio. Con él se pretende conocer qué manuales escolares son utilizados por ciclos y cursos.
2. Otro cuestionario de análisis de los manuales escolares donde se vayan anotando la categoría de actividades (orales y escritas).

3.3. *Metodología*

En nuestro trabajo hemos tenido en cuenta las siguientes variables:

1. Centros: Público/concertado.
2. Cursos: 1º a 6º de Educación Primaria.
3. Ciclos: Los tres de Educación Primaria.
4. Manuales Escolares del área de Lengua Castellana y Literatura por editoriales.

3.4. Resultados

A continuación, mostramos los resultados obtenidos en nuestro trabajo de campo.



Gráfico 1: Presencia de editoriales en los centros estudiados.

Las editoriales más difundidas por los colegios son Santillana, SM y Anaya, que se dan en tres centros de los seis elegidos, seguidas de Edebé que se da únicamente en un centro.

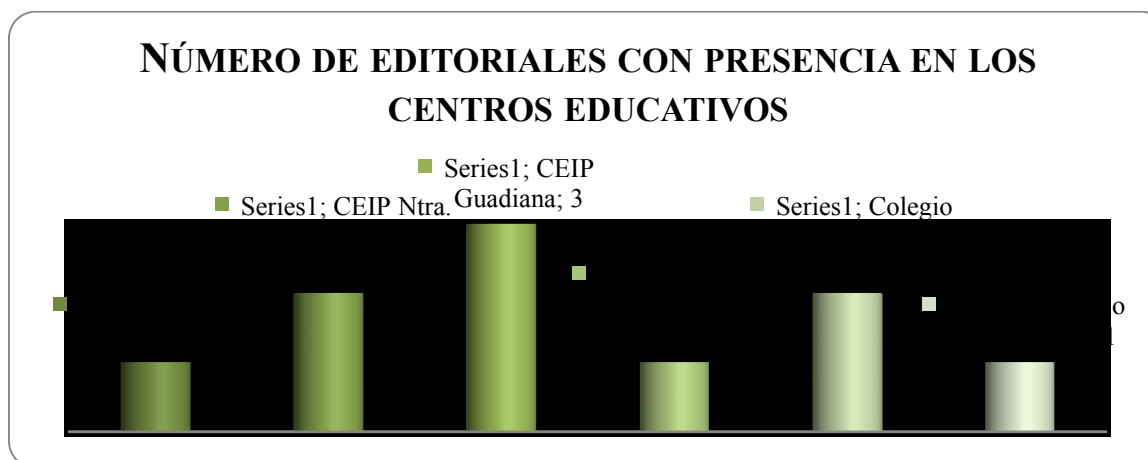


Gráfico 2: Número de editoriales con presencia en los centros educativos

El colegio Guadiana es el centro educativo que recurre a más editoriales a lo largo de la etapa de Ed. Primaria con un total de tres editoriales. El colegio Ntra. Sra. de la Soledad y el Ntra. Sra. de la Asunción recurren a dos editoriales diferentes, mientras que los colegios Santa Engracia, Salesiano Ramón Izquierdo y Santo Ángel solo apuestan por utilizar una editorial a lo largo de la etapa de Ed. Primaria.

A continuación, vamos a resumir el número de actividades de cada tipo que, en función de los libros de texto presentes en los diferentes Centros, son sugeridas para ser trabajadas por el profesorado.

EDITORIALES	ORALES	MIXTAS	ESCRITAS	TOTALES	OBSERV.
ANAYA	847	795	1945	3587	6 Libros
SANTILLANA	141	117	625	883	2 Libros
SM	1477	1470	3357	6304	8 Libros
EDEBÉ	1048	940	1803	3791	6 Libros
TOTALES	3513	3322	7730	14565	

Tabla1: Actividades-Tipo según editoriales

A la vista de esta tabla observamos que los datos de la Ed. SM y de la editorial Santillana deben ser analizados con cautela porque han sido extraídos de 8 y 2 libros respectivamente, mientras que en el resto de editoriales se han analizado 6, por tanto, requiere por nuestra parte de una ponderación.

Observamos que la editorial que más actividades en total propone es SM incluyendo la ponderación (como si se hubiesen analizado 6 libros) con 6.304 (4.728 cifra ponderada).

Por el contrario. la editorial que menos actividades incluye en sus manuales es Santillana con 883 actividades (puesto que solo se han analizado dos títulos), lo que se mantendría una vez hecha la ponderación correspondiente.

También observamos en esta tabla cómo las actividades escritas se imponen sobre las orales en todas las editoriales, de manera que casi las duplican en el cómputo total (3.513 orales frente a 7.730 escritas). Incluso, en el caso de que añadiéramos a las actividades orales las que nosotros calificamos de actividades mixtas, no superarían el total de actividades escritas (6.835 orales y mixtas frente a 7.730 escritas).

COLEGIOS	ORALES	MIXTAS	ESCRITAS	TOTALES	OBSERV.
SANTA ENGRACIA	847	795	1945	3587	Solo utiliza Ed. Anaya
NTRA.SRA. DE LA SOLEDAD	877	842	2323	4042	Varias Ed.
GUADIANA	1102	734	2393	4229	Varias Ed.

NTRA. SRA. DE LA ASUNCIÓN	1278	774	2348	4400	Varias Ed.
SANTO ÁNGEL	959	957	2283	4199	Sólo utiliza ed.SM
SALESIANO RAMÓN IZQUIERDO	1048	940	1828	3816	Sólo utiliza ed. Edebé
TOTALES	6111	5042	13120	24273	

Tabla 2: Actividades totales por tipo y por centros educativos

De la siguiente tabla podemos extraer los siguientes resultados:

En primer lugar, podemos indicar que el centro que utiliza libros de texto que proponen un mayor número de actividades es el colegio Ntra. Sra. De la Asunción (18,12% del total) seguido casi con el mismo número por el colegio Guadiana (17,42% del total) y por el colegio Santo Ángel (17,29% del total).

Mientras que en los dos primeros se utilizan varios manuales escolares, en el colegio Santo Ángel solo se utiliza uno lo que refuerza la propuesta de actividades que realiza la editorial SM.

Por el contrario, la editorial Anaya, que es la única editorial analizada en la etapa de primaria en el colegio Santa Engracia, es la que menos actividades incluye en sus manuales (14,78%) del total.

Algo parecido ocurre con la editorial Edebé, utilizada en exclusiva para toda la etapa primaria en el colegio Salesiano Ramón Izquierdo con sólo un 15,72% del total.

En segundo lugar, podemos ver que también el colegio Ntra. Sra. de la Asunción (20,91%) es el centro donde los manuales escolares proponen más actividades orales para ser trabajadas a lo largo de la Ed. Primaria (objetivo de esta investigación), seguido del Colegio Guadiana (18%) y del colegio Salesiano Ramón Izquierdo (17,15%). El colegio en el que menos actividades orales promueven los libros analizados es el colegio Santa Engracia representando el 13,86% del total.

En tercer lugar, podemos apreciar cómo el Colegio Guadiana (18,23%) es el que, por número de actividades propuestas para ser trabajadas en sus manuales, más fomenta las actividades escritas seguido de Ntra. Sra. De la Asunción (17,90%) y Ntra. Sra. De la Soledad con el 17,71% del total.

En el colegio que menos actividades escritas promueven los libros es Salesiano Ramón Izquierdo con el 13,93%.

A continuación, vamos a comparar la propuesta de actividades según la diversa tipología que venimos considerando, repartida por tipos de centros:

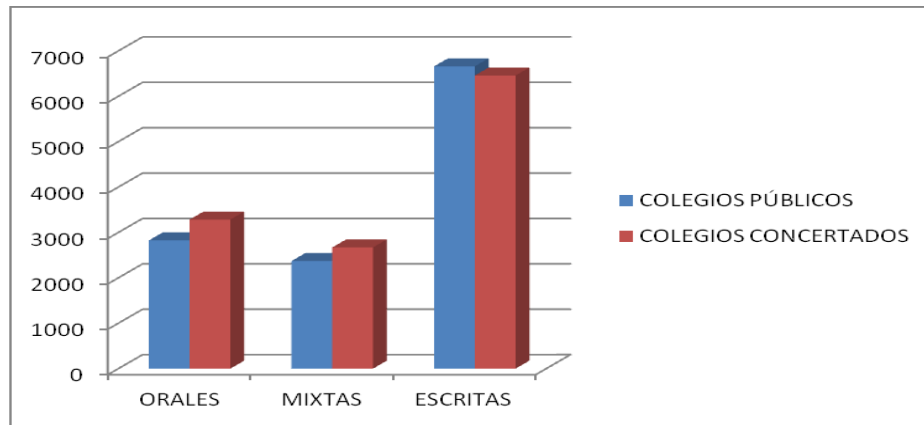


Gráfico 3: Distribución tipología de actividades según Centros

De la siguiente gráfica podemos extraer que las actividades orales y mixtas son más numerosas en los colegios concertados, mientras que las actividades escritas lo son en los colegios públicos.

Podemos apreciar cómo el uso de las actividades escritas se trabaja dos veces más que las actividades orales y mixtas.

4. Conclusiones

Tras el análisis de los datos obtenidos estamos en condiciones de elaborar las siguientes conclusiones:

- Las editoriales más implantadas en la ciudad de Badajoz son Santillana, SM y Anaya.
- La editorial que más actividades totales incluye en sus manuales es SM y la que menos Santillana.
- En todas las editoriales predominan las actividades escritas, que duplican a las actividades orales.
- Es poco significativa la diferencia en actividades totales que proponen los libros de texto si se comparan centros públicos con concertados.
- Los colegios concertados utilizan manuales escolares que proponen más actividades orales y mixtas; en cambio los manuales que se utilizan en los colegios públicos proponen un menor número de actividades.

- El CEIP Guadiana es el que tiene introducidas más editoriales diferentes en la Etapa de Primaria; en cambio el CEIP Santa Engracia y los colegios Santo Ángel y Salesiano Ramón Izquierdo han optado por un solo manual para toda la etapa de Primaria.
- La editorial que menos actividades totales que ofrecen sus manuales es la editorial Anaya, seguida de Edebé.
- Resulta llamativo que en el 1º ciclo de Ed. Primaria, prolongación de la etapa de Infantil y periodo en que se está iniciando a los alumnos en la lecto-escritura, sea donde los manuales escolares implantados sugieran menos actividades orales.
- De todo el estudio realizado se deduce una cierta despreocupación por parte de los centros educativos a la hora de la elección de los libros de texto o manuales escolares que utilizaran en la etapa de Ed. Primaria.
- También los resultados de nuestro estudio sugieren la necesidad de aumentar el número de actividades orales sobre todo en el 1º ciclo de Ed. Primaria, como compensación a las propuestas deficitarias que hacen las editoriales.

5. Bibliografía

- Alvermann, D., Dillón, D. y O'Brien, D. (1990): *Discutir para comprender*. Ed. Visor: Madrid.
- Badía, D y Vilá, M. (1993): *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graó.
- Ballesteros, C.; Palou, J. (2002): “Les creences dels professors i l’ensenyament de la llengua oral”, en Vilá, M. (coord.), *Didáctica de la llengua oral formal*, Barcelona: Graó, 111-124.
- Bally, C. (1932). *Lingüística general y Lingüística francesa*. Madrid: Alianza.
- Chomsky, N. (1965): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, MIT Press, Cambridge, Mass, 4.
- Cousinet, R. (1980): *Pedagogía del aprendizaje*. Barcelona: Planeta.
- Díez Aguado, B. y Alonso Íñigo, M.^a I. (1993): *Lectoescritura. Una propuesta para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Escuela Española.
- Juárez, A. y Monfort, M. (1989): *Estimulación del lenguaje oral*. Madrid: Santillana.
- Sánchez, A. (1983): *Una metodología de la lengua oral*. Escuela Española: Madrid.

