

ISSN: 2448-5942

VOLUMEN 8
NÚMERO 1

2023

ESTUDIOS λ AMBDA.

Teoría y práctica de la didáctica
en lengua y literatura

www.estudioslambda.unison.mx

Departamento de Letras y Lingüística
Universidad de Sonora



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura

Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura. Año 8, Volumen 8, Número 1, enero - junio de 2023, es una publicación semestral editada por la Universidad de Sonora, a través de la División de Humanidades y Bellas Artes, en el Departamento de Letras y Lingüística. Blvd. Luis Encinas y Rosales S/N, Col. Centro, C.P. 83000, Hermosillo, Sonora, México; Tel (662) 2592 187, (662) 2125 912, www.estudioslambda.uson.mx, estudioslambda@unison.mx. Editor responsable: Francisco González Gaxiola. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo número 04 – 2023–032210400700-102. ISSN: 2448-5942; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Apoyo técnico: Servicios Informáticos de la Universidad de Sonora, Dirección de Informática, a través del Área de Servicios Informáticos, Edificio 8C; Tel (662) 2592 227. Responsable de la última actualización de este número: María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez. Fecha de la última modificación: 6 de enero de 2023.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos de la presente publicación, siempre y cuando se acredite adecuadamente el origen de estos.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional.



Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura

Volumen 8, número 1 enero-junio 2023



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

UNIVERSIDAD DE SONORA

UNIVERSIDAD DE SONORA

RECTORA

Dra. María Rita Plancarte Martínez

SECRETARIO GENERAL ACADÉMICO

Dr. Ramón Enrique Robles Zepeda

DIRECTORA DE LA DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y BELLAS ARTES

Dra. María Guadalupe Alpuche Cruz

JEFA DEL DEPARTAMENTO DE LETRAS Y LINGÜÍSTICA

Dra. Elva Álvarez López

EDITOR RESPONSABLE

Dr. Francisco González Gaxiola

COMITÉ EDITORIAL

Dra. María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez

Mtra. María Edith Araoz Robles

Mtra. Ana Bertha de la Vara Estrada

Dra. Patricia del Carmen Guerrero de la Llata

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Tiberio Feliz Murias.

*Universidad Nacional de Educación
a Distancia. España*

Dra. Mailing Rivera Lam.

Universidad de Antofagasta. Chile

Dra. Glòria Bordons de Porrata-Doria.

Universidad de Barcelona. España

Dra. Luisa Angélica Puig Llano.

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Marcelino Jiménez León.

Universidad de Barcelona. España

Dra. María Cristina Castro Azuara.

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Dr. Roland Terborg Schmidt. CELE.

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Martín Sánchez Camargo.

Universidad de las Américas

Dra. Zarina Estrada Fernández.

Universidad de Sonora

Dra. Aidee Espinosa Pulido.

Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Rosario Fortino Corral Rodríguez.

Universidad de Sonora

ÍNDICE

ARTÍCULOS

Posibilidades y retos para las humanidades en el siglo XXI GABRIEL OSUNA OSUNA	1
Análisis y evaluación de una estrategia didáctica para el aprovechamiento de libros álbum de no-ficción en Educación Primaria RUBÉN CRISTÓBAL HORNILLOS, MARTA SANJUÁN ÁLVAREZ Y EVA MARÍA VILLAR SECANELLA	17
French teachers' Representations in Mexico: relation between learned skills when students and those prioritized in teaching JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA Y HERVÉ FOSTO KONO	44



Posibilidades y retos para las humanidades en el siglo XXI

Possibilities and Challenges for the Humanities in the 21st Century

Gabriel Osuna Osuna 

Universidad de Sonora, México

gabriel.osuna@unison.mx

Resumen

El objetivo principal del presente artículo es dar cuenta de ideas específicas sobre el lugar que ocupan las Humanidades en el contexto de la globalización, y cómo éstas han luchado por mantener, durante lo que va del siglo XXI, un espacio y un prestigio que hoy parece verse cuestionado por la lógica operativa del corporativismo a nivel mundial. Este último al parecer tiene un método de entendimiento del mundo cuyos discursos crean imperativos y significados que lo benefician, y para ello se ha incorporado el discurso empresarial en la agenda de los programas educativos por competencias, que terminan ignorando la importancia de instituciones tradicionales y legados intelectuales como el conocimiento humanístico. Es necesario recordar que las Humanidades tuvieron un lugar preponderante en la historia de la era moderna, y que debemos de actuar para que continúen presentes en la reorganización de los métodos de entendimiento de la realidad.

Palabras clave: Humanidades, Educación por Competencias, Finalidad de la Educación

Abstract

The main objective of this article is to account for specific ideas about the place occupied by the Humanities in the context of globalization, and how they have struggled to maintain, so far in the 21st century, a space and a prestige that today seems being questioned by the operational logic of worldwide corporatism. The latter apparently has a method of understanding the world whose discourses create imperatives and meanings that benefit it, and for this purpose business discourse has been incorporated into the agenda of skill-based educational programs, which end up ignoring the importance of traditional institutions and intellectual legacies like the humanistic knowledge. It is necessary to remember that the Humanities had a preponderant place in the history of the modern era, and that we must act so that they continue to be present in the reorganization of the methods of understanding reality.

Key words: Humanities, Skilled-Based Education, Purpose of Education

DOI <https://doi.org/10.36799/el.v8i1.146>

Recibido 28 de octubre 2022

Aceptado 19 de diciembre de 2022

Publicado 6 de enero de 2023

Cómo citar este artículo: Osuna Osuna, Gabriel. «Posibilidades y retos para las humanidades en el Siglo XXI». *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura.*, vol. 8, n.º 1, pp. 1-16, doi:10.36799/el.v8i1.146.

Derechos de autor: El autor o autores conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna



Introducción, ¿En qué consisten las actuales transformaciones?

El objetivo principal del presente artículo es dar cuenta de ideas específicas sobre el lugar que ocupan las Humanidades en el contexto de la globalización, y cómo éstas han luchado por mantener, durante lo que va del siglo XXI, un espacio y un prestigio que hoy parece verse cuestionado por la lógica operativa del corporativismo a nivel mundial. Esta última al parecer tiene un método de entendimiento del mundo cuyo discurso crea imperativos que terminan cuestionando la importancia de instituciones tradicionales, en donde valores como la democracia y la horizontalidad ocupaban lugares distintos a los que ocupan hoy en día. Es necesario recordar que las Humanidades tuvieron un lugar preponderante en la historia de la era moderna, y que debemos de actuar para que continúen presentes en la reorganización de los métodos de entendimiento de la realidad.

En el casi primer cuarto del siglo XXI, tal y como se había concebido hacia el final del siglo pasado, se ha dado una interesante dinámica entre lo que en aquel momento se llamó posmodernidad (término que aún sigue funcionando para tratar de definir el momento histórico de transiciones que hemos vivido) y su relación con el fin de los grandes relatos. Semejantes cambios de paradigma en la percepción de la realidad, aunada a los cambios epistemológicos de estas últimas décadas, especialmente las transformaciones derivadas de las deconstrucciones conceptuales recientes trastocaron las categorías de verdad heredadas del mundo moderno, que aún perduran en ciertos espacios y manifiestan sus presencias a veces incluso hasta de manera reaccionaria (en el sentido etimológico del término). Con ello se ha privilegiado el discurso que sobrevalora el utilitarismo, derivado también de la lógica corporativa mencionada, dando pie para que se reposicionen discursos y categorías de verdad lejanos a los métodos de trabajo de las ciencias para el acceso, ingreso y aprehensión de la verdad. En este nuevo contexto de las “postverdades” se refuerza la incertidumbre que generan los discursos apoyados en estereotipos, prejuicios, sofismas y mesianismos que antaño habían quedado relegados por su ausencia de método en el entendimiento del mundo. En determinados espacios, sus absurdos se han reforzado de manera alarmante en el mundo contemporáneo, permitiendo así una deslegitimación de la ciencia, así como de los argumentos sólidos presentes en las ciencias sociales y las humanidades, que siguen siendo parte de toda una tradición en la construcción y el ejercicio del pensamiento.

Esta deslegitimación no solo obedece a la credibilidad en algunos discursos (hoy más conocidos como “narrativas”) que se han ido estableciendo y ganando terreno, y que en determinados espacios han conquistado un prestigio que ha ido desplazando paulatinamente a aquellos discursos derivados de la razón,



y con ello, poniendo muchas veces en duda aquellas verdades heredadas de los métodos de percepción del mundo de la Modernidad. El racionalismo y sus etapas posteriores, que formaban la base cognitiva para el conocimiento del mundo y la comprensión de la realidad, conviven hoy en un espacio de horizontalidad y “democracia” que muchas veces resulta tramposo a la hora del peso argumentativo en el análisis de los hechos o de aquellos fragmentos de la realidad productores de significados. Esta hegemonía, que no es nueva, pero que sí ha reconstituido sus espacios de ejercicio e influencia en la proyección ideológica de realidades, ha solidificado su presencia y su poder trasladando al campo de la exclusión discursos privilegiados que formaban parte del aparato institucional de legitimación de los saberes y el conocimiento. Todo esto ha dado pie para el surgimiento de nuevos dogmas que no están alejados de las prácticas cotidianas de los discursos y el uso del lenguaje, dando paso a la persistencia de radicalismos en donde la concreción factual y el peso argumentativo llegan a resultar, en no pocas ocasiones, irrelevantes.

¿Cómo podemos ejemplificar este proceso?

Al parecer el conocimiento humanístico hoy en día padece las consecuencias de la crisis humanitaria que se vive en el siglo XXI. Este se encuentra simbólicamente en una situación similar a la del lugar que ocupan las “economías en desarrollo” de América Latina, África y algunos países de Asia. Hoy el capital artístico y cultural se ha convertido en un bien alejado de su primigenia significación compleja (tangible e intangible) en un producto de mercado sin privilegios diferentes a aquellos que se le otorgan a los bienes de consumo. Dentro de esta lógica dominante, el conocimiento intangible y no tasable en términos monetarios adquiere un carácter devaluado por su inaprehensibilidad desde la necesidad de lo cuantificable: es forzoso, por lo tanto, adjudicarle un precio para poder abrir las puertas hacia otros espacios en nuestras sociedades. Quienes están ocupados en el quehacer intelectual y artístico, y también en el de las ciencias no aplicadas, producen en gran medida conocimiento no tasable, y desde la lógica de la concreción monetaria y utilitarista se verán sometidos a una serie de situaciones discriminatorias que terminan, a menudo, mermando la capacidad creativa. Desde esa lógica, entonces, la producción intelectual y el ejercicio del pensamiento estarán invalidados si no cuentan con el patrocinio de la estadística y de la evidencia cuantificable, sin duda estas últimas muy importantes, pero limitadas en cuanto a la percepción y asimilación de mundos enteramente complejos relacionados con lo abstracto y lo trascendental. Algo parecido sucede con la referencia: carentes de un sistema de pensamiento en donde se le otorgue una legitimación a la enunciación propia, nuestras palabras carecen de importancia si no llevan el espaldarazo de la referencia de élite. Lanzamos



obsesivamente la cita de prestigio para evidenciar que no estamos solos. Muchos de los trabajos que citamos han sido sin duda paradigmáticos en los cambios del pensamiento; sin embargo, su uso a fuerza de repetición se vacía de significación, y puede llegar a estorbar en la significación de nuestras enunciaciones. Me interesa también aclarar que estas reflexiones no implican de ninguna manera la denostación del trabajo minucioso de quienes se dedican a la ciencia aplicada y al ejercicio de las metodologías empíricas, pero sí a una ideología dominante que ha resignificado nuestro quehacer relegándolo hacia espacios que nunca había ocupado, al menos no desde el Renacimiento.

Hoy quienes se internan en los diferentes campos del conocimiento abstracto tendrán experiencias tales que serán vistos como seres involucrados en aventuras quijotescas. Es necesario tomar en cuenta esta situación para comprender el actual proceso de desertificación de lo humano, en algunos aspectos intensificado por la tragedia mundial que vivimos durante la pandemia. En este sentido, aquellos artistas, escritores, estudiantes, profesores e investigadores, que han optado por recluirse de ciertos campos de acción, consciente o inconscientemente están cayendo en una trampa, una coartada, concediéndole la razón a un discurso poderoso: aquel que los neutraliza y los expulsa del juego político, y que termina convirtiéndonos en seres invisibles. La implicación parecería ser, entonces, la siguiente: mejor quédate de ratón de biblioteca, imagen nada inspiradora por su matiz reduccionista y discriminador para quienes tienen encendida la llama del amor y la pasión por el conocimiento. Durante mi juventud recibí ataques como los siguientes, que seguramente son familiares para muchos estudiantes de las áreas de humanidades: “no estudies esa carrera, te vas a morir de hambre”, “qué flojera, se la pasan leyendo novelitas” (siempre con el certero diminutivo denostador), “esas cosas solo las estudian los drogadictos”. A lo largo de los años me he preocupado por tratar de entender por qué una labor tan inocua puede llegar a ocasionar tanta incomodidad a muchas personas. El miedo a todo pensamiento que transforme los paradigmas de entendimiento del mundo sigue latente. Nunca nos imaginamos que las metáforas de Aldous Huxley, George Orwell y Ray Bradbury en sus novelas resultarían proféticas, y que incluso dentro del modelo corporativo que siguen las universidades actualmente, intentarían reproducir hostigando la luz del conocimiento con la intranquilidad e incertidumbre que producen los indicadores.

Esa incomodidad se encuentra hoy instaurada en el campo de lo institucional, y no son pocas las personas que en estas áreas del conocimiento han interiorizado las angustias derivadas del modelo del crecimiento económico en que vivimos, en donde la especulación por el desastre financiero y la invención de incertidumbres permean el día a día y afecta en muchos niveles la calidad de vida. En el campo del conocimiento, una manera indirecta de anularnos es introyectando la ansiedad por las especializaciones y



las disciplinas, promovidas por las mismas universidades y los centros de investigación. La neurosis de la especialización produce fobias, por ejemplo, a la heterodoxia. Recordemos que los heterodoxos han sido casi siempre quienes han cambiado los paradigmas en el pensamiento, las artes y la ciencia.

La dictadura actual del utilitarismo (Ordine) lleva a pensar que hay una tradición filosófica que resulta incómoda para el sistema económico dominante y todas sus derivaciones. Pensar desde los márgenes del consenso debería de ser una alternativa que genere un estado de las cosas diferente. En este sentido, hoy cualquier forma del pensamiento alternativa se ha convertido en las flores del mal del siglo XXI. Podemos comprobarlo con el hostigamiento de la tecnocracia y sus ideologías hacia las formas ancestrales de pensamiento y expresión: hoy pensar fuera de las prerrogativas de un conjunto de ideas entronizadas por el sistema dominante, se ha vuelto un acto de rebeldía; pensar se ha convertido en una acción con carga disidente. Pero esto no es nuevo, recordemos a los condenados por los sistemas de su época: Sócrates, Jesucristo, Galileo y un largo etcétera. Hoy las cadenas son invisibles, pero están ahí; hay que romperlas y salir de la caverna a la que se refería Platón.

¿Cuál es la nueva caverna en el siglo XXI? Siguiendo la metáfora platónica, tenemos muchas cadenas que nos atan a la caverna, por ejemplo: el optimismo derivado del discurso de los grandes corporativos. La sátira de Voltaire en *Cándido* se ha convertido en un patrón de presentación de los hechos en el mundo; sin embargo, esa realidad, aunque nos trate igual, implica que nuestra carrera hacia la aniquilación sí es el mejor de los mundos posibles, y se obliga a aceptarlo con gusto, pero, sobre todo, a enunciarlo con un gusto fingido. Nuestro reto es identificar a los productores de sofismas y acercarnos nuevamente a la filosofía; qué curioso y llamativo que hoy esta palabra produzca la incomodidad y la repulsión que delatan el miedo al ejercicio libre del pensamiento.

Estas reflexiones intentan revelar las formas de operación de un sistema, para tratar de entenderlo y comprender las ansiedades que produce. Como sucedió en la época de las vanguardias, que en el fondo intuían la descomposición de nuestra civilización y que por desgracia resultaron proféticas con el estallido de las guerras mundiales, hoy se vuelve necesario otra vez el género del manifiesto. Nuestros tiempos nos obligan nuevamente (un siglo después de la otra pandemia); un siglo después de las vanguardias, a recordar la importancia de los textos programáticos, y a dejar de tenerle miedo a la apropiación de una postura disidente y defenderla. No nos asustemos, pero tan solo hay que recordar la teoría de la historia de Giambattista Vico.



Del *Know-How*¹ a las competencias en las humanidades

Las humanidades han tenido un espacio y un prestigio indudables; sin embargo, hoy estos parecen verse cuestionados por la lógica operativa del corporativismo a nivel mundial. Las competencias en la educación son una necesidad de adaptación a la retórica dominante, que no es nueva, pero sí hegemónica en tanto que se ha encargado de imponer sus valores como si estuvieran inaugurando un mundo inédito en el medio educativo. Es por eso por lo que su ejercicio muchas veces crea estructuras mentales en donde la crítica hacia el sistema de dominación se convierte en una protesta. En este sentido, pensar se ha vuelto disidente. Pero no porque esté prohibido el pensamiento, sino porque la retórica dominante orilla el ejercicio del mismo a un espacio desprestigiado ante la falta de evidencias que den cuenta de su utilidad; es decir, se ha empujado hacia el mundo de la insignificancia el ejercicio del pensamiento por sí mismo sin fines prácticos, y con ello la tradición de la filosofía, la ciencia pura y en general las disciplinas humanísticas: como si al no encontrar su utilidad inmediata y práctica su valor degenerara en la carencia de sentido, y esa es la razón por la cual aparecen relegadas, o incluidas de una manera forzada y dudosa en la educación contemporánea, siempre con esa sensación de estorbo, y no generada por ellas mismas. Hemos llegado al punto en donde el ejercicio crítico hacia el mundo se encuentra devaluado porque no se observa su utilidad práctica inmediata. La implicación es, cuando ya se ha asimilado la doctrina, la siguiente: no me involucro con el mundo, enséñame solo lo práctico, que es lo único que necesito para poder obtener un trabajo. No me abras los ojos, no es necesaria semejante clarividencia. El concepto dominante del trabajo excluye el ejercicio del pensamiento (esta actitud se convierte en una evidencia más de la continuidad y de la gran vigencia de, como vimos más arriba, la caverna platónica). ¿Por qué ignorar la importancia de aquellas escuelas técnicas (como el Conalep en México) que fueron fundadas con un objetivo muy claro, al igual que los institutos tecnológicos, y cuya función nunca fue la de sustituir a las universidades? ¿Por qué nos seguimos empeñando en convertir en este tipo de escuelas (que han cumplido muy bien su función en las sociedades), sacrificando la extraordinaria tradición en el pensamiento, y traicionando así la esencia de la universidad y su concepción casi milenaria? La falta de reflexión sobre su importancia en nuestra civilización, y la pérdida de la práctica en el pensamiento por se nos han conducido a este estado de interiorización, y por lo tanto de normalización, de la culpa generada por aquel discurso hoy dominante que dice o implica que nuestra presencia en la

¹ “Literalmente este término, que proviene del inglés, significa «saber hacer». Hace referencia a todas las capacidades y habilidades que tiene un empleado o una organización al a hora de realizar una tarea. Estas capacidades son las que otorgan de valor a la empresa y por ello son consideradas un **activo intangible**.” Definición de sesametime.com



universidad carece de importancia. ¿Cuántas veces hemos escuchado que nuestros programas en las universidades están a punto de cerrar? ¿Por qué semejante amenaza? ¿Cuántas veces hemos tenido que soportar el acoso de la administración ante los grupos menores de 15 estudiantes, cuando el objetivo de la educación pública nunca ha sido el de la ganancia económica? ¿Por qué perder el derecho de existir ante un argumento tan endeble, que resulta ridículo para la existencia y la salud de una institución pública gratuita o semigratuita? Ante esta situación, el argumento que afirma o implica que no deben de existir las áreas humanísticas (y científicas “puras”) porque no hay trabajo para sus egresados, resulta indignante no sólo por su pobreza conceptual y argumentativa, sino por la alarmante normalización de la ignorancia sobre el quehacer de las áreas humanísticas en las universidades y centros de investigación. Pensar en la prohibición del ejercicio de pensamiento humanista, científico y artístico, resulta una de las asimilaciones y normalizaciones de los totalitarismos más escandalosos de nuestros tiempos.

Las competencias vienen de la propuesta teórica que originó la lingüística generativa de Noam Chomsky: él explicaba la gran complejidad en la competencia y actuación (performance) para la producción discursiva y la enunciación. Se trataba de una derivación complejizada de la dicotomía saussureana lengua/habla. Décadas después, la propuesta de Chomsky se trasladó al terreno de la educación práctica para la formación del estudiante, en donde lo relevante para su formación era destacar los saberes necesarios para llevar a cabo tareas prácticas particulares. Nadie ha dicho que no sea importante el saber operar en el mundo de lo práctico e inmediato, su utilidad es evidente y no se discute; obviamente, se necesita. El problema que considero importante discutir es el desplazamiento que se ha dado en las prioridades y cómo semejante traslado ha intentado despojar de su antiguo prestigio el ejercicio del pensamiento derivado de la experiencia con el conocimiento abstracto y la contemplación estética. Estos han sido trasladados hacia el traspatio y hacia la invisibilidad por la universidad que aspira ejercer el modelo corporativo. El despojo y el abandono de las instituciones milenarias son un atentado contra la Humanidad; lo asombroso es que ya nos hemos estado acostumbrando. Por eso observamos con los brazos cruzados la destrucción de los monumentos milenarios y somos testigos silenciosos de semejante barbarie. Hemos normalizado la barbarie de la devastación generada por nosotros mismos, porque todo eso no forma parte de las deidades del capitalismo contemporáneo. Hemos normalizado nuestras propias prácticas de destrucción.

Las competencias de hoy sobrevaloran la puesta en práctica del método por sobre el asunto cualitativo del conocimiento: al parecer se ignora que precisamente encontrar y utilizar el método adecuado deriva de la experiencia con el conocimiento. Los saberes, como les llaman, solo cumplen un papel secundario porque “no deben” de sustentarse por sí mismos sino más bien en la consecución de ellos mismos hacia un fin



práctico. La dictadura del utilitarismo produce un rezago educativo en las áreas humanísticas, y se nos acusa por no llevar lo abstracto y lo cualitativo a la producción en serie o al campo de la expertise. Se denuesta la opinión diferente porque no se considera válida dentro de la glorificación del saber hacer (el saber hacer, el know-how, se ha renombrado hoy en “competencia”). Hazlo. Pero el hacer bien las cosas también significa eficiencia, y su sinónimo es ejecutar, llevar a cabo, hacer sin tener una voz o una opinión propia que pueda llegar a disentir; es decir, mi interioridad, mi conciencia, la constitución de mi ser, carecen de importancia ante el individuo que presenta “la competencia”. Operarios del siglo XXI sin derechos, pues incluso se ha eliminado el nombre del trabajador y en su lugar hoy se llama emprendedor al autoempleado, o asociado al subordinado sin un contrato de trabajo que genere responsabilidades laborales. ¿Cuáles son las consecuencias de estas prácticas?: muchos han interiorizado ese discurso en las aulas; han aprendido de su entorno. En este sentido, una cátedra no es válida cuando como profesor no eres el instructor del trabajo del estudiante. El implícito es: enséñale como hacer su trabajo y cállate; no aporta tu punto de vista porque no se considera importante para los fines del programa. Usando sus propias palabras, ¿dónde quedaría entonces mi “expertirse” como catedrático, como profesor-investigador generador de conocimiento? ¿Es válido esto para el análisis cuidadoso de la realidad, en donde el primer paso, primordial, es enfrentarse con la enorme complejidad a través del análisis minucioso que incluya una gran cantidad de aspectos del fenómeno y relacionados con este mismo? Las universidades nunca van a estar al cien por ciento al servicio de la empresa porque se ignora que se necesita tiempo para generar y aplicar el conocimiento; un tiempo distinto al que requiere la lógica corporativa para sus fines específicos. He ahí uno de los desfases que vivimos a diario, ya que la administración de corte corporativo sólo equipara la producción con el tiempo de elaboración de bienes manufacturados en una empresa. Esta supuesta lógica nos lleva a pensar que siempre estamos atrasados respecto de los tiempos de producción de los corporativos. He ahí el acto perverso por parte de la administración de tipo corporativo: al intentar ajustar esas supuestas “inconsistencias” por parte del personal académico, se han inventado los informes hasta para las cosas más absurdas, mermando poco a poco el tiempo necesario para la preparación de clases y para la generación de conocimiento. Se paga un alto costo por desafiar la simulación del discurso dominante. El rey no quiere que sus súbditos le hagan pensar. El rey está enfermo, padece síndrome de Hybris y su poder es implacable. Esa es la atmósfera del siglo XXI: supertecnologizada, con un desdén por la vida, y con estructuras profundas increíblemente premodernas, atrasadas si las comparamos con nuestro desarrollo tecnológico.

Lo anterior lo podemos observar de manera más clara, por ejemplo, y de manera análoga, con la dinámica que se da en el arte contemporáneo. Su valoración está impregnada de la tasación económica y de



la dinámica que presenta en el mercado. Incluso la distopía se comercializa. La distopía en el arte es solo “el lamento de un blues”: al saber que este ha perdido su credibilidad de antaño. El arte no puede ante la auto explotación del autodenominado Ser feliz en el mundo contemporáneo: el arte ofrece demasiada verdad para alguien que no quiere escucharla porque este último intuye que es mejor seguir viviendo en la ignorancia. La pérdida de la solidaridad en el mundo quizás se deba a que la ignorancia ofrece felicidad: el mayor anhelo de hoy y “la clave del éxito” para muchas personas. Aquí comprendemos por qué han separado la Educación y Cultura como entidades independientes y ajenas. Si la cultura está en “crisis”, entonces todo modelo educativo resultará superficial y no pasará de ser un conjunto de traslados o traducciones a la retórica del momento necesaria más bien para el oportunismo de políticas gubernamentales alejadas de los objetivos primigenios que le dieron origen. Y, en el caso del arte, al saber que las leyes del mercado y la especulación son las que dictaminan la valoración artística, se ha propiciado un medio que resulta un semillero de charlatanes. Por eso hoy la educación parece más una imposición de un modelo de vida que es probable que muchos no quieran tener. ¿Para qué me quieres abrir los ojos? ¿Para esto? ¿Para ver que hemos convertido el mundo en carroña? Es menos complicado ver el mundo sin matices, con la antigüedad del binarismo, de la división entre buenos y malos, entre amigos y enemigos. Hoy por hoy, al parecer, es más sencillo ver el mundo con los ojos de un dictador. Hoy se verían como “pérdida de recursos” acciones que en su tiempo marcaron cierta esperanza, fundadas sobre todo con la intención de dar cobijo a aquellas mentes brillantes que pudieron huir de la barbarie, como la creación del *Institute for Advanced Study* de la *Princeton University* o la creación de la Casa de España en México (El Colegio de México).

La teoría ha construido un metalenguaje que funciona como una herramienta de interpretación de una realidad tan compleja como lo es la realidad artística, histórica, filosófica y cultural. Sin embargo, nuestro reto es que hoy tenemos que convivir con otros discursos que, por sus propias características, intentan reforzar el lugar que ocupan en el mundo a través de la debilitación de enunciaciones en mayor desventaja dentro de nuestras sociedades. Su fuerza se auto sobrevalora al constatar la debilitación de las alteridades. La cultura del *know how* y el *ready made* han afectado el campo de las humanidades, y esto se debe de señalar como algo grave, mas no como una derrota. La moda de la educación por competencias es una respuesta a las necesidades de trasladar, traducir, al pensamiento tecnócrata los espacios y ejercicios del pensamiento que se crean y recrean en el ejercicio de la abstracción, pero en un contexto que al final minimiza la importancia de este último. ¿Es tan urgente hacer este malabarismo cerebral tan sólo para llevar lo abstracto al espacio y enunciación de lo concreto? Me inclino a pensar que parte de nuestros problemas en la educación es la estigmatización de las áreas humanísticas, en parte intraducibles al lenguaje del dinero:



indiferentes a las ansiedades de la cuantofrenia prevalente, las humanidades necesitan sobrevivir, y lo harán a través de la fuerza de sus propios métodos de trabajo, pero también a la adaptación de nuevas retóricas que permitan argumentar el porqué es necesaria y fundamental la continuidad de su existencia, y tratar de sacarlas de ese espacio de forclusión y preterición al que han sido sometidas.

La renuencia de nuestras áreas a involucrarse en la lógica económica dominante tiene un precio que pagar. Ese precio es la fragmentación del otrora prestigio que gozaban en las universidades; entre ellas el estudio de la historia, la filosofía, la lengua y la literatura. ¿Es justo, entonces, que nos midan a todos con la misma vara, cuando en nuestra labor (así como en las ciencias puras) se entra en el terreno de lo sustancial cuando hablamos de lo cualitativo y de lo abstracto? ¿Como ser productivos con evidencias cuantificables, cuando en el estudio de la increíble complejidad de una lengua, por ejemplo, operan otros tiempos en los procesos mentales para poder lograr su dominio y entendimiento? ¿Cómo cuantificar la trascendencia de las imágenes mentales y vivenciales que produce la experiencia artística? ¿Cómo “medir” todos los años que toma llegar a una conclusión derivada del ejercicio del pensamiento complejo?

Agotada ya la intensidad discursiva de la glorificación del *know how*, encontraron en las competencias su sustitución y su traslado de elementos léxicos que solo disfrazan la misma retórica, salvo con elementos léxicos nuevos. Las competencias serían, entonces, desde esta perspectiva, el eufemismo educativo de la dictadura del utilitarismo y un asalto al ejercicio del pensamiento abstracto. Uno de los grandes problemas de fondo de todo esto es que se forman trabajadores para un sistema en donde los principales excluidos son los jóvenes. La sensación que queda puede llegar a ser la siguiente: ¿para qué te interesas en formarme en un trabajo que no voy a poder tener? Deja de decirme “aquí no formamos escritores” porque tampoco tendré trabajo en otras áreas. La esperanza está en esos jóvenes que rechazan los postulados del utilitarismo para involucrarse en una empresa no cuantificable que está relacionada con la imaginación, con la necesidad, inherente al ser humano, de proyección creativa. Paradójicamente, la gran crítica que se le hizo a las ciencias puras, a las ciencias sociales y a las humanidades: se criticaba el hecho de que formaran jóvenes investigadores e intelectuales que no iban a tener trabajo, ha pasado a formar parte de todo el espectro educativo, incluyendo las extrañamente llamadas “áreas profesionalizantes” que se han tenido que docilizar ante un sistema que ya casi no contempla la contratación de los recién egresados. La cuestión es que en el terreno de los perfiles educativos: ingreso, egresados, etc., predomina el concepto uniformador del deber ser y no del ser, empobreciendo así la experiencia largamente adquirida de la comunidad académica, en aras de reubicarlos en esa nueva retórica corporativa con todo su vocabulario: éxito, emprendedores, incubadores de empresas, autoemprendedores, y un largo etcétera: evitando el



lenguaje jurídico cuya concepción surgió en el contexto de los derechos laborales, humanos, etc., y envolviendo todo en una esfera discursiva de bienestar, creatividad e independencia, pero con un pesado tabú: la ausencia de derechos. Desde el dominio de esta práctica, es una pena que cada vez se diluyan más las fronteras entre el conocimiento empírico y el conocimiento teórico. Por otra parte, existe un desequilibrio entre esfuerzo y reconocimiento que merma las relaciones humanas en el ámbito laboral que, a la larga, termina disminuyendo la creatividad de las personas. Acribillados por la paranoia y el sensacionalismo del discurso fatalista del desempleo, el horror económico (Forrester) se sufre por la amenaza constante de la desaparición porque por más que nos formemos, para el sistema “nadie es necesario”. El modelo de competencias es un modelo fallido porque fue tomado por asalto por las políticas educativas de la globalización. Se niega a la discusión de problemáticas de índole humanista, histórica y económica. Disfraza su existencia en la retórica de la inclusión, que al poco tiempo se desenmascara.

Al igual que la filosofía sirvió como *phármakon* de alivio en su momento, parecería ser que hoy dentro de la retórica dominante se le identifica al mismo ingrediente como el propio veneno que hay que eliminar. El *phármakon* de la antigüedad ha resucitado su ambigüedad primigenia. Los modelos educativos se pueden convertir en proyectos fracasados por su ignorancia acerca de asuntos fundamentales de la humanidad. La ansiedad por la uniformidad y la estandarización en la educación, la idealización de los indicadores, los sistemas de control disfrazados de la retórica de la excelencia y la productividad crean políticas educativas que invisibilizan la singularidad de los miembros de las comunidades marginalizadas. La competencia no es sinónimo de conversión del conocimiento en algo profesionalizante, tampoco es la idealización de la habilidad particular. La transversalidad se confunde con la pérdida de jerarquías entre los conocimientos, los saberes y la práctica y la técnica. No es lo mismo el conocimiento abstracto y teórico que el aprendizaje de la técnica (necesario también, pero excluyente). Detrás de esa retórica, desaparece el universo de diferencia entre una licenciatura y una carrera técnica.

Hasta hoy se sigue enseñando que el crítico, el analista de la realidad, debe de tomar cierta distancia de su objeto de estudio. La “distancia” que conlleva la “objetividad” de un estudio son cuestionables, pues hoy sabemos que no existe un lenguaje que sea capaz de excluir el punto de vista y la conciencia de quien investiga, enuncia y da cuenta de una realidad existente. En este sentido, ¿es válido “distanciarse” en la apreciación estética y en el análisis de las particularidades de una obra de arte, o de un texto literario, o de una realidad histórica y filosófica? Me parece que ese distanciamiento es consecuencia de la segmentación de la realidad dividida por el conjunto de taxonomías heredadas del siglo XIX; en este caso, la actitud científicista es parte de esas fragmentaciones de entendimiento de la realidad (que los escritores realistas y



naturalistas profesaban). Esa tradición quedó casi intacta en el ensayo. Especialmente, en el ensayo respaldado institucionalmente como el ensayo académico en las universidades, y de manera particular en la tesis como género discursivo.

¿En qué momento se le adjudicó a la universidad la responsabilidad de acomodar laboralmente a sus egresados? Una cosa es presumir el lugar que ocupan muchos de sus egresados, y que funcionaría muy bien para promover sus programas en los bachilleratos; pero otra muy distinta es recibir el acoso administrativo por no ser rentables, por no entrar dentro de los dogmas de la monetarización de la educación, que actualmente amenazan la existencia de tradiciones incluso milenarias en el conocimiento. El estudio de las artes, la literatura, la filosofía, la historia, y en general todo aquello que conocemos como humanidades, se encuentra constantemente amenazado por la condena de la precariedad laboral. No es su culpa que habite en una era en donde se ha perdido el trabajo tal y como se le conoció en la era Moderna (Forrester). Por eso la angustia y la ansiedad por transformar los programas educativos a la retórica de las competencias obedece a un grito desesperado por transformar las universidades en escuelas de instrucción técnica. Es el llamado a regresarse a la Caverna de Platón, tras haber visto la luz del conocimiento que otorga intensidad y brillo sin tener que amargarse la existencia con el “de qué voy a vivir”. La administración universitaria de tipo corporativo exige cuentas que solo se esperan desde su propia lógica de auditoría, desde su rendición de cuentas con olor a investigación ministerial. Hay que recordar tan solo cuántas veces hemos utilizado en los últimos años la palabra “evidencias”, propia del lenguaje ministerial y policiaco. En muchas áreas, esto último resulta en una manzana podrida con la cual la tarea de educar se vuelve esencialmente una carrera de obstáculos.

Se trata del fin de una era en donde al parecer, la tragedia ha sido propiciada por nosotros mismos. La educación por competencias es la traslación, el traslado de las instituciones del pensamiento hacia la retórica tecnócrata; el saber hacer en el mundo globalizado debe de estar aderezado con la demagogia de la corrección política. Lejos de resolver nuestros problemas, los ha intensificado insistiendo en la condena de lo inútil, como si la utilidad y la inmediatez fueran las premisas de acción de las grandes mentes de la humanidad, que han dedicado sus vidas enteras a la abstracción y a la transformación creadora del mundo. No es necesario olvidar a Freire y a Freud, comprendamos nuevamente a qué se refería el primero con su pedagogía del oprimido, y al segundo con su malestar en la cultura.

Mi tesis es que no transformaremos hacia lo cualitativo aquellas mentes ávidas de vivir en el complejísimo y apasionante mundo del arte y del pensamiento si constantemente estamos de aguafiestas amargándoles la existencia, sobre todo a aquella juventud que quiere vivir en esos mundos alternativos



sensiblemente mejores que los que les ha tocado vivir fuera del espacio y el tiempo de la imaginación. Mientras sigamos obcecados en el malestar de la tecnocracia y el utilitarismo, y mientras sigamos, necios, ajenos a toda reflexión, a escuchar las razones por las que han escogido este camino, no haremos el cambio cualitativo para mejorar el ámbito que nosotros mismos hemos generado al caer en esa trampa. Solo a través del pensamiento cualitativo y la libertad creadora podremos mejorar este mundo. Basta de retóricas vacías y superficiales, basta de “portarse bien”. A través de esos espacios excluidos, hoy discriminados, podremos recuperar las bases fundamentales de la existencia: el ejercicio del pensamiento y la aventura en el conocimiento y la reflexión no deben de ser tareas “improductivas” propias de la ociosidad. Debemos de reconquistar la dignidad del pensamiento sin fines utilitaristas.

Propuesta: necesitamos un nuevo lenguaje

Escribir, hablar o proferir significa convertir el caos interior, la realidad inefable en algo, en una enunciación: articular un mundo es deshacerse de la incertidumbre del ese caos y por lo tanto curarse en salud. Curarse significa, en este sentido, trasladarse al espacio del bienestar, que es la existencia en el lenguaje vivo y no en los lenguajes muertos. Al escribir se enuncia e, independientemente del orden, se decreta una realidad.

En el siglo XXI debemos de actuar de manera global. Mientras no veamos el problema de la pobreza y la desertificación del mundo como nuestro asunto, no podremos participar con soluciones. No debemos de actuar como países, debemos actuar humanamente. Esta es una prueba más del carácter obsoleto de los nacionalismos. ¿Por qué esa devaluación de la educación humanística en el mundo? Corresponde a un proyecto en donde los valores cívicos, de solidaridad, mutualismo entre los trabajadores, y un montón de etcéteras, dejaron de ser las motivaciones de la educación porque estos valores desaparecieron junto con el prestigio de las ideologías que le dieron rostro al siglo XX. Nuestro mundo se sigue rigiendo por el lenguaje, y quizá el centro gravitacional de nuestro malestar tenga que ver con la propia insuficiencia del lenguaje y sus inconsistencias en la enunciación, así como su fragilidad e insuficiencia para representar muchos de los actos que se convierten en actos constitutivos de nuestra existencia. Pero hemos olvidado que nuestra alternativa de existencia ante ese drama es la palabra poética.

El mundo de la creatividad humana (no el de la inteligencia artificial) sigue existiendo y los artistas siguen produciendo arte a pesar de toda una gran maquinaria que opera en contra de la expresividad individual y de todo aquello que semejante aparato considere disidente, que es básicamente el resto del mundo aparte de su propio *establishment*. Hoy, la maquinaria contra la que Kafka reaccionó se ha vuelto



más concreta, más evidente, más palpable. El papel de educar bien actualmente es educar contra un sistema que rechaza el ejercicio del pensamiento y que al parecer detesta el lenguaje de la concreción y de la claridad: es una especie de monolingüismo que aborrece la existencia de otras lenguas y de otras formas de expresión. Es por eso por lo que hoy se ataca a las universidades que no se “alínean” a las “tendencias”, y solo se privilegia la enseñanza técnica (más que tecnológica) y se adoctrina a los estudiantes para el papel sumiso en el trabajo (no para luchar por una individualidad, menos por una colectividad), sino para ser competente desde un entendimiento del concepto demasiado básico y aniquilador, carente de empatía por la alteridad y por lo humano. No todo en las universidades, desde su creación en la edad media, ha sido adoctrinamiento para oficios necesarios para cada tiempo de la Historia. El problema de fondo hoy reside en que la metodología derivada del pensamiento utilitarista para beneficiar a un sistema es la que se ha apoderado del manejo de las artes, del pensamiento y de la teoría, y las ha relegado al espacio del ornato, de la banalidad o de la superficialidad, o de una herramienta prescindible. La Cultura como ornato sería una prueba más de la decadencia de nuestra civilización. El esclavo feliz es el epítome del modelo para el siglo XXI, y el clima anti intelectual de nuestros tiempos se ha intensificado porque los nuevos radicalismos ofrecen soluciones e interpretaciones simples para quienes han aprendido a no pensar.

Ante el gran peso del capitalismo gángster (Chomsky), la autoridad moral de los gobiernos se ha visto disminuida por su propio desprestigio moral. Ante la avanzada de ese nuevo capitalismo, la moral del dinero y la dominación del discurso que lo respalda minimizan la importancia capital de quienes advierten y denuncian nuestra propia desertificación. Entre estos asuntos se encuentra también la desertificación de lo Humano. Hemos quedado atónitos ante los budas explotados, las torres gemelas, los incendios de museos y catedrales medievales y destrucción de las ruinas de la Antigüedad. La desaparición de la memoria y del patrimonio material de la humanidad se han convertido en un símbolo del propio carácter destructivo de nuestra civilización. Y quizá una de sus peores arrogancias es la flagrante falta de respeto a las civilizaciones anteriores. ¿Acaso nos hemos preguntado qué siente un maya contemporáneo ante los turistas o los medios sensacionalistas que una y otra vez afirman que ellos desaparecieron sin dejar rastro? Al haber desaparecido el individuo de la figura de los grandes corporativos mundiales, se ha constreñido su identidad a una abstracción con la que no se puede negociar mucho. Una voz de un personaje podrá ser interesante y podrá calmar las aguas de una moral dominante correcta que piensa en la inclusión, pero poco dejará huella en la conciencia y en la memoria de un individuo y de una comunidad si esa voz no ingresa en todos los sentidos en las capas más profundas de la conciencia, y una de las formas más certeras hasta hoy ha probado ser la palabra poética.



En el pasado no había por qué justificar la existencia de áreas que claramente no generan dividendos, porque también se tenía muy claro que la cultura y la ciencia no aplicada necesitaban de financiamiento por parte del Estado con o sin el apoyo de la iniciativa privada. Hoy, es un insulto para las universidades públicas pensar en el acoso a áreas humanísticas por su escasa rentabilidad, haciendo caso omiso de que la inversión a mediano y largo plazos en el conocimiento (concreto y abstracto), no aplicable a bienes y productos cuantificables, genera bienestar y calidad de vida que está fuera del alcance de los proyectos de desarrollo del capitalismo del siglo XXI. La política del crecimiento económico es un fraude que es urgente desenmascarar; en las primeras décadas del siglo XXI, resulta iluso e ingenuo pensar en el “bienestar económico” como la estrategia discursiva para justificar la destrucción del mundo. Es probable que actualmente la premisa de la destrucción de la diversidad biológica y cultural para justificar la ganancia económica se haya incrustado ya en la médula de millones de seres humanos. Ese ciudadano adoctrinado verá las bibliotecas como un estorbo, algo de lo que es necesario deshacerse. Tiempos siniestros en un mundo que en el área de la educación se hablaba de “pensamiento crítico” y de “saberes transversales” para enmascarar la transición del mundo universitario de la filosofía, las letras, las artes y la ciencia, al de la instrucción técnica con modelos conductistas de adoctrinamiento y fanatismo al trabajo no asalariado y sin garantías individuales, disfrazado de actitud autogestiva y autogeneradora de bienestar.

El esclavo muere de cansancio y agotamiento, de estrés, muere de infarto, de derrame cerebral por la hipertensión, de diabetes, de consecuencias del agotamiento y cansancio por un cuerpo mal alimentado y sin suficientes horas de sueño. El esclavo del siglo XXI celebra gritando a los cuatro vientos que es feliz porque ama su trabajo y es feliz porque no tiene jefe y es dueño de su propia empresa, porque es un emprendedor. Pero también mata y se suicida. Ese esclavo está vacunado contra la empatía. Incluso se ha criminalizado la pobreza para que sus desgracias no nos afecten. Si la base del bienestar no se sustenta en el restablecimiento de los ecosistemas en el mundo, entonces no podremos hablar de la posibilidad de un mundo mejor. No nos hace un país fracasado ni una sociedad fallida evitar la depredación de nuestros recursos y de solapar la devastación del medio ambiente en aras del crecimiento económico.

En este artículo no he intentado atacar a ninguna persona, sino señalar algunas inconsistencias de un sistema que ha venido transformándose y que he atestiguado desde mi trabajo como profesor en el área de literatura desde hace más de dos décadas. Sin embargo, la experiencia con el conocimiento humanístico me hace constatar, todos los días, que más allá de un proyecto, siempre está un ser humano. Necesitamos de ese nuevo lenguaje, o de su propia transformación, para despojarnos del proyecto que somos y descubrir o redescubrir lo humano y lo trascendental en nosotros mismos.



Referencias

Forrester, Vivianne. *El horror económico*. Trad. de Daniel Zadunaisky. México: FCE, 1997.

Freire, Paulo, *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freud, Sigmund. *Civilization and Its Discontents*. Trad. de James Strachey. New York: W. W. Norton & Co., 1989.

Harari, Yuval Noah. *21 Lessons for the 21st. Century*. New York: Spiegel & Grau, 2018.

Ordine, Nuccio. *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Trad. de Jordi Bayod. Barcelona: Acantilado, 2013.

Ortega y Gasset, José. *La rebelión de las masas*. Barcelona, Espasa-Calpe, 1986.





Análisis y evaluación de una estrategia didáctica para el aprovechamiento de libros álbum de no-ficción en Educación Primaria¹

Analysis and evaluation of a didactic strategy to take advantage of non-fiction picture books in Primary Education

Rubén Cristóbal Hornillos , Marta Sanjuán Álvarez , Eva María Villar Secanella 

Universidad de Zaragoza, España

rcristob@unizar.es, msanjlv@unizar.es, evillar@unizar.es

Resumen

Este trabajo analiza y evalúa una estrategia didáctica ideada para el aprovechamiento de libros ilustrados de no-ficción en Educación Primaria. Partimos del presupuesto inicial de que la organización, el diseño y estilo de muchas de estas obras convierten el aprendizaje en una experiencia vívida, frente al enfoque más expositivo y frío del libro de texto, siempre que el proceso de mediación sepa aprovechar el componente estético y lúdico que contienen. Con esta finalidad, hemos desarrollado un proceso de investigación-acción (Elliott, 1993) que analiza los resultados de una intervención didáctica con un grupo de 3º de Primaria, basada en el libro *Tom viaja en el tiempo: Antiguo Egipto*, de Crow y Burke (2020), que ya analizamos en un trabajo anterior siguiendo los criterios del Orbis Pictus Award Committee (Sanjuán y Cristóbal, 2022). El procedimiento didáctico se apoya en el modelo de conversación dirigida propuesto por Tough (1976 y 1979) para el desarrollo de estructuras cognitivas en los niños, en la consideración de la relevancia de los procesos emocionales de la lectura y el aprendizaje de Kesler (2012) y Sanjuán (2013), así como en el concepto de aprendizaje social modelado de Bandura (1976). Los resultados indican que la estrategia didáctica desarrollada añade numerosos componentes emocionales a los procesos cognitivos del aprendizaje, estimula actitudes de indagación, creatividad y juego, y favorece simultáneamente el desarrollo sensorial y lingüístico.

Palabras clave: libros ilustrados de no-ficción, procesos emocionales del aprendizaje, procesos de lectura, estrategias de diálogo, aprendizaje social

Abstract

This paper analyses and evaluates a didactic strategy devised to take advantage of non-fiction picture books in Primary Education. We start from the initial assumption that the organisation, design and style of many of these works turn learning into a vivid experience, as opposed to the more expository and cold approach of the textbook, provided that the mediation process takes advantage of the aesthetic and playful component they contain. To this end, we have developed an action-research process (Elliott, 1993) that analyses the results of a didactic intervention with a 3rd grade Primary school group, based on the book *Find Tom in Time: Ancient Egypt*, by Crow and Burke (2020), which we have already analysed in a previous work following the criteria of the Orbis Pictus Award Committee (Sanjuán and Cristóbal, 2022). The didactic procedure is based on the guided conversation model proposed by Tough (1976 and 1979) for the development of cognitive structures in children, on the consideration of the relevance of the emotional processes of reading and learning by Kesler (2012) and Sanjuán (2013), as well as on Bandura's (1976) concept of modelled social learning. The results indicate that the didactic strategy developed adds numerous emotional components to the cognitive processes of learning, stimulates attitudes of enquiry, creativity and play, and simultaneously favours sensory and linguistic development.

Keywords: nonfiction picture books, emotional processes of learning, reading processes, strategies in dialogue, social learning

¹ Este trabajo se desarrolla en el marco de un Proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, la Agencia Estatal de Investigación y los Fondos FEDER de la Unión Europea (LECTURAS NO FICCIONALES PARA LA INTEGRACIÓN DE CIUDADANAS Y CIUDADANOS CRÍTICOS EN EL NUEVO ECOSISTEMA CULTURAL. PID2021-126392OB-I00).



DOI <https://doi.org/10.36799/el.v8i1.129>

Recibido 11 de noviembre de 2022

Aceptado 6 de marzo de 2023

Publicado 31 de marzo de 2023

Cómo citar este artículo: Cristóbal Hornillos, Rubén; Marta Sanjuán Álvarez y Eva María Villar Secanella. "Análisis y evaluación de una estrategia didáctica para el aprovechamiento de libros álbum de no-ficción en Educación Primaria". *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*. 8.1 (2023): 17 -43, <https://doi.org/10.36799/el.v8i1.129>

1. Introducción

Bajo la denominación de libro álbum de no-ficción o, más en general, libro ilustrado de no-ficción, se abarca una amplia gama de obras cuya función principal es crear deseo de aprender. En muchos casos, sin dejar de ofrecer contenidos extraídos de sólidas bases científicas, unen elementos ficcionales al contenido informativo (Duke, 2003, cit. por White, 2011), frente al carácter netamente expositivo o expositivo-argumentativo de los libros informativos. El auge de estos libros híbridos responde a las nuevas demandas sociales y a la necesidad de ir más allá de la exposición de datos o informaciones, para crear mundos vívidos que atraigan el interés del lector, despierten su curiosidad y transformen la mera adquisición de información en aprendizaje (Butterfield, 2002; Kesler, 2012). Frente al enfoque enciclopédico de los textos escolares, la hibridación de géneros, estructuras textuales y códigos semánticos en estas obras ilustradas de no-ficción no solo hace más atractiva la información, sino que intensifica el proceso de construcción del sentido y aumenta la implicación del lector con el tema, en una fusión de las experiencias estéticas de la lectura con las habilidades cognitivas necesarias para el procesamiento en profundidad de la información (Gill, 2009; Martins y Belmiro, 2021). Por añadidura, su componente artístico, presente sobre todo en los formatos y en la abundancia y calidad de las ilustraciones, adquiere enorme importancia, en una búsqueda de fórmulas lúdicas, sensoriales e interactivas que favorezcan el aprendizaje, siguiendo el lema horaciano de *instruir deleitando*.

En el complejo contexto de la actual sociedad digital, Tabernero-Sala, Colón-Castillo, Sampérez-Hernández y Campos-Bandrés (2022) defienden la relevancia de estos libros ilustrados de no-ficción para la educación, la difusión del conocimiento, la promoción de la lectoescritura y el placer de la lectura en la infancia:

La información se vuelve inaprehensible en los medios sociales y el lector infantil necesita la linealidad del objeto libro para acceder al conocimiento, es decir, para ordenar con criterio la información. El libro de no ficción se convierte en uno de los motores de evolución del libro infantil y su aportación parece residir en el desarrollo del límite de lo analógico frente a la ausencia de directrices del espacio virtual. (p. 3)

Apoyándose en las ideas de Wolf (2020) sobre cómo el predominio de la lectura en medios digitales, sobre todo si se inicia desde edades tempranas, puede estar desviando a muchos lectores de una lectura en profundidad, Tabernero (2022) defiende el uso de los libros ilustrados de no-ficción desde las primeras edades, como modo de iniciar los procesos de la lectura crítica, que se ven favorecidos por algunas de las



características de estas obras, tales como la fusión de conocimiento y arte; la incitación a desarrollar itinerarios personales de lectura para recorrer obras que no se suelen estructurar de manera lineal; o, finalmente, la aproximación emocional y lúdica al conocimiento, que en muchos casos induce al juego, a la interacción y a la búsqueda de informaciones complementarias.

A pesar de todo este potencial formativo, los libros ilustrados de no-ficción tienen un uso escolar muy restringido en los países hispanohablantes, quizá por el peso de una tradición de enseñanza expositiva y enciclopédica. En algunos países anglosajones, por el contrario, parecen haber desplazado a los libros de texto como recurso didáctico principal en áreas científicas o sociales, con resultados de aprendizaje muy relevantes (Young, Moss y Cornwell, 2007; White, 2011; Hartsfield, 2021). Kuhn, Rausch, McCarthy, Montgomery y Rule (2017) destacan el interés de los niños por estos libros, pero advierten de que no es suficiente con ponerlos a su disposición para que realicen una lectura significativa y desarrollen procesos complejos de pensamiento. A pesar de la ayuda que suponen las ilustraciones y el atractivo visual, son necesarias unas estrategias de apoyo explícito por parte de los maestros.

En nuestro país son muy escasas las propuestas sobre cómo llevar estos libros al ámbito educativo formal, y más escasos aún los estudios basados en experiencias reales con niños en contextos de aula, si bien esta carencia comienza a paliarse con trabajos como el de Sanjuán, Manrique, y Tabernero (2022), que ha servido de referencia para este trabajo.

Con el propósito de contribuir a esta línea de investigación, hemos desarrollado un proceso de investigación-acción (Elliott, 1993) que valora los resultados de una intervención didáctica con un grupo de 18 niños y niñas de 8 y 9 años (3º de Educación Primaria). La intervención se basa, como se observa en la figura 1, en el libro *Tom viaja en el tiempo: Antiguo Egipto*, de Crow y Burke (2020), que analizamos en un trabajo anterior (Sanjuán y Cristóbal, 2022) siguiendo los criterios que utiliza el Orbis Pictus Award Committee en su evaluación anual de libros de no-ficción. Dos preguntas guiaron el análisis del libro: ¿En qué medida este libro ilustrado de no-ficción añade importantes componentes emocionales a los procesos cognitivos de la lectura y del aprendizaje, habitualmente priorizados? ¿Cuáles de sus características básicas crean *oportunidades para el aprendizaje* (Hartsfield, 2021) y lo refuerzan?



Figura 1. Cubiertas de *Tom viaja en el tiempo: Antiguo Egipto*



Fuente: Crow y Burke (2020), [Web de la editorial Edelvives](#)

En síntesis, el análisis determinó que el encuadre de la información sobre el Antiguo Egipto en una historia de aventuras protagonizada por un niño, así como el carácter lúdico de las actividades propuestas, apelan a los intereses infantiles, favorecen su implicación y fomentan una lectura comprensiva y crítica. La organización de la obra hace atractiva la información, estimula la curiosidad, refuerza el proceso de construcción del sentido mediante la lectura recursiva y fusiona el componente cognitivo y el emocional de la lectura y del aprendizaje, lejos de la mera asimilación de contenidos informativos. Advertíamos, por otra parte, que la obra ofrece un sinfín de posibilidades para su aprovechamiento didáctico en el aula, siempre que se cuente con una mediación docente adecuada.

Nos planteamos ahora nuevas preguntas de investigación, relacionadas con las posibilidades de uso de las obras de no-ficción en el contexto escolar: ¿Cómo se puede integrar su doble faceta, informativa y estética, en el aprendizaje? ¿Qué modelo de intervención puede ser más eficaz y cuál sería el papel del mediador? ¿Qué procesos de recepción lectora y de aprendizaje se pueden observar en los niños?

Partiendo de estas preguntas, y adoptando un enfoque de investigación-acción (Elliott, 1993), hemos diseñado y desarrollado una intervención didáctica que nos ha permitido analizar tanto la eficacia del modelo de intervención como los procesos de recepción que el libro ha generado. El objetivo de la investigación es analizar y evaluar una estrategia didáctica ideada para el aprovechamiento de libros ilustrados de no-ficción.



2. Los libros de no ficción en el aula de Primaria: claves metodológicas

Teniendo en cuenta las preguntas de investigación, las características de la obra seleccionada y el contexto escolar en el que se iba a desarrollar la intervención, y con el objetivo investigador de evaluar la eficacia de una estrategia didáctica ideada con libros ilustrados de no-ficción, la intervención didáctica diseñada se apoya en cuatro claves metodológicas:

- 1) El desarrollo ordenado de estrategias de recepción y comprensión de textos.
- 2) El desarrollo de estructuras verbales y cognitivas complejas y la adquisición de conocimientos mediante la conversación guiada.
- 3) La ilustración y el componente estético de los libros ilustrados de no-ficción como estímulo para el desarrollo de la sensibilidad estética, la imaginación, el juego y la creación.
- 4) Aprendizaje social y aprendizaje modelado con libros de no-ficción en aulas de Primaria.

2.1. El desarrollo ordenado de estrategias de recepción y comprensión de textos

Desde la perspectiva de la recepción lectora, se han tenido en cuenta las tres fases en que se puede estimular el desarrollo de las estrategias fundamentales del proceso de comprensión lectora, de acuerdo con Solé (1992) y Sánchez Miguel (coord.) (2010):

1. *Antes de la lectura*: momento para activar conocimientos previos relevantes; generar expectativas; dotarse de objetivos para la lectura; establecer hipótesis y predicciones sobre contenido y forma lingüística.
2. *Durante la lectura*: momento para seleccionar información principal; establecer nuevas hipótesis y predicciones; establecer inferencias de sentido; inferir el significado de palabras desconocidas; regular la propia comprensión; tomar decisiones ante fallos de comprensión.
3. *Después de la lectura*: momento para recapitular el contenido principal; extraer el tema o idea principal; construir un sentido global, interpretar; retener la información; valorar la información; transferir lo aprendido a otras situaciones o a otros códigos, contrastar con otras fuentes de información, recrear la información; crear algo nuevo en el plano artístico (creación verbal, dramatización, expresión plástica o musical).

2.2. El desarrollo de estructuras verbales y cognitivas complejas y la adquisición de conocimientos mediante la conversación guiada. El modelo de Joan Tough

Siguiendo las ideas de Vygotsky y de Luria, Joan Tough (1979) concede al lenguaje y a la conversación con los niños un lugar preferente en el aprendizaje, puesto que el lenguaje les ayuda a comprender y discernir el sentido de las experiencias concretas, de modo que a la vez que están aprendiendo a usar el lenguaje están aprendiendo a pensar. Observa grandes diferencias en los usos del lenguaje que los niños aprenden en sus familias; no se trata de diferencias en la inteligencia, sino de que algunos niños no tienen ocasión de aprender los usos comunicativos más complejos en su medio familiar habitual.



A partir de estas investigaciones, Tough diferencia siete usos del lenguaje en los niños —*Autoafirmación, Direccionalidad, Relato de experiencias presentes y pasadas, Hacia el razonamiento lógico, Predecir, Proyectar, Imaginar*—, cada uno de los cuales, a su vez, se puede desarrollar con estrategias más o menos complejas (1976; trad. 1989, pp. 91-92). La conversación guiada por los maestros puede contribuir al desarrollo cognitivo si se conduce esa conversación, mediante preguntas y comentarios, hacia los usos de mayor complejidad verbal y cognitiva. La conversación debe ayudar a los niños a pensar, a expresar claramente su pensamiento y realizar una *interpretación ampliada* de sus experiencias, pero también a reflexionar y explorar el pensamiento de los demás. Las preguntas irán dirigidas, por tanto, al desarrollo de los distintos usos y estrategias del lenguaje, desde los más sencillos (como etiquetar lo que se ve, describir objetos y personajes, expresar emociones propias) hasta los más complejos (formular relaciones causales, predecir consecuencias, anticipar lo que va a ocurrir, formular hipótesis, etc.). Estos usos verbales complejos requieren estructuras de mayor complejidad lingüística (léxica, gramatical o textual) (Tough (1976, trad. 1989, pp. 88-90). De este modo, expresiones gramaticalmente sencillas, asociadas a usos comunicativos básicos como *etiquetar* o *denominar*, contrastan con estructuras gramaticales y textuales más complejas (expositivas o argumentativas), requeridas para el desarrollo de ideas más abstractas, tales como *expresar razonamientos lógicos, predecir resultados de acontecimientos* o *proyectar los sentimientos de otros*. A modo de ejemplo, un enunciado del primer tipo es: “Esto es un barco y esto su vela. Allí está el hombre y está en el barco” (p. 89), mientras que “Tienen que cruzar una calle por el cruce, por eso tienen que esperar que el tráfico se pare, si no es peligroso” (p. 154) ilustra la complejidad lingüística asociada al razonamiento lógico. Además, para guiar la conversación, Tough sugiere el empleo de diferentes estrategias de diálogo (1979, trad. 1989, pp. 113-121): de *orientación* (se invita al niño a reflexionar en torno a un tema: “¿Qué está sucediendo aquí?”); de *facilitación* (se le invita a completar su pensamiento, a centrarse en aspectos concretos, a reconsiderar lo que ha dicho: “¿Estás seguro de...?”); de *información* (el docente ofrece una descripción, una afirmación o un resumen, razona con argumentos, etc.); de *apoyo* (el docente realiza comentarios, gestos o expresiones faciales que animan al niño a continuar expresando sus ideas); de *terminación* (el docente concluye la conversación o da un giro en el tema que se está tratando).

2.3. La ilustración y el componente estético de los libros ilustrados de no ficción en el desarrollo de la sensibilidad estética, la imaginación, el juego y la creación

Para Bonnafé (2008), la manipulación física de los libros por los niños facilita la observación detallada y la aprehensión de los contenidos. El énfasis en la materialidad de muchos de estos libros de no-ficción, con formatos poco convencionales, abundancia de ilustraciones, presencia de solapas, desplegados, etc., que aportan elementos de interactividad física, condiciona, según Tabernero (2022), la relación entre el libro y el lector, y es fruto del deseo de diferenciar la lectura en papel de la lectura virtual. Frente a la virtualidad, en la que es fácil perderse, estos libros crean un espacio físico delimitado y unas propuestas de manipulación que convierten al lector en cómplice necesario para la interpretación del discurso, al tiempo que refuerzan el juego y la actividad como procesos relevantes del aprendizaje infantil. También es frecuente que el enfoque



lúdico y activo del aprendizaje se complete con actividades que estimulan la creatividad y obligan a ampliar la información dada o a hacer algo nuevo con ella.

Muchos de estos libros de no-ficción han sido concebidos, además, como objetos artísticos (Govoni, 2020). El componente artístico, muy destacado en cubiertas, encuadernación, ilustraciones, etc., de manera similar al libro álbum, puede extenderse en los libros de no-ficción a otros elementos constitutivos del género: índice, glosarios, tablas, gráficos, tipografía. Está presente, también, en el estilo literario característico de muchas de estas obras. Kesler (2012) utiliza el concepto de *poetic nonfiction picture books* para referirse a estos libros híbridos que utilizan una gran riqueza de recursos estilísticos, tales como la musicalidad o el lenguaje figurado. Este componente artístico no solo hace más atractiva la información, sino que intensifica el proceso de construcción del sentido, pues conecta los contenidos con las emociones y la imaginación de los lectores infantiles, ilumina y refuerza los temas, crea el deseo de aprender sobre ellos y facilita la interpretación.

Siguiendo las ideas de Rosenblatt (2002), podemos concluir que el componente artístico de estas obras consigue combinar la comprensión de los contenidos informativos (lectura eferente, atenta a los contenidos del texto) con la experiencia estética del lector. En definitiva, contribuye a fusionar el componente cognitivo y el emocional como facetas inseparables de una experiencia vívida de lectura (Sanjuán, 2013) que asegura otra manera de aprender, lejos de una mera asimilación cognitiva de contenidos. Pero para alcanzar esta meta los profesores deben saber extraer de estos libros todo su potencial, atendiendo no solo al contenido sino al estilo y a los efectos emocionales que puedan producir en los receptores.

2.4. Aprendizaje social y aprendizaje modelado con libros de no-ficción en aulas de Primaria

La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1976) nos proporciona un marco didáctico general en el que insertar la intervención, ya que pretendemos valorar si los niños participantes, más allá de su comportamiento como receptores de la obra seleccionada, son capaces de adoptar roles activos para dirigir ellos mismos la conversación y el análisis de algunas páginas, una vez que han observado el modelo de actuación de los mediadores adultos. Por medio de la observación de modelos aprendemos cómo se deben hacer las cosas: “Cuando se exponen a un modelo, las personas que lo observan adquieren, principalmente, representaciones simbólicas de las actividades efectuadas por el modelo. Esas representaciones les sirven de guía para efectuar las acciones apropiadas.” (Bandura, 1976; trad. 1987, p. 38).

El aprendizaje modelado por observación se compone, según Bandura (1976), de cuatro procesos (de *atención, retención, reproducción motora y motivacionales*), que se han tenido en cuenta para el diseño de la intervención. En cuanto al *proceso de atención*, se subraya que la eficacia de la conducta que sirve de modelo es variable, y en gran medida está delimitada por la atracción interpersonal que produzca el modelo sobre los aprendices. El segundo proceso consiste en la *retención* de las actividades que han servido de modelo, para lo cual es necesario el uso de la representación simbólica, básicamente mediante imágenes o codificación verbal. También la repetición, el practicar lo que se ha observado, constituye una ayuda para la memoria: “El nivel más alto de aprendizaje por observación es el que se consigue cuando primero se organiza y repite simbólicamente la conducta del modelo y luego se efectúa abiertamente.” (Jeffery, 1976; cit. por



Bandura, 1976, trad. 1987, p. 43). Los *procesos de reproducción motora* consisten en la conversión de las representaciones simbólicas en las acciones apropiadas. Generalmente las imitaciones adecuadas se consiguen después de efectuar ajustes y corregir los defectos de los esfuerzos preliminares, muchas veces basándose en la retroalimentación que se recibe de otras personas. En cuanto a los *procesos motivacionales*, Bandura destaca la propensión a adoptar, de entre las muchas conductas que se observan, aquellas que parecen más valiosas o que tienen efectos gratificantes. Es importante, por tanto, que la retroalimentación equilibre los elementos correctivos con los elementos positivos, siempre en un clima emocional que estimule la actuación de los niños. Por último, Bandura señala que el aprendizaje modelado no es meramente imitativo, sino que puede generar conductas creativas o innovadoras.

En nuestro diseño de la intervención, este marco general del aprendizaje modelado por observación se completó con otras dos propuestas más concretas para el aprovechamiento de los libros de no-ficción en la Educación Primaria, perfectamente compatibles entre sí. Ambas defienden la idea de que, dada la complejidad de estos libros, es necesario instruir a los niños en las estrategias adecuadas para su comprensión y disfrute, con la finalidad de que alcancen una autonomía como lectores de este género y sean capaces de desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades de investigación.

Así, la propuesta de Palmer y Stewart (2005), muy próxima a la idea de modelado de Bandura, se desarrolla en tres fases sucesivas. La primera fase tiene como objetivo principal que los niños comprendan los recursos gráficos y semánticos propios de este género, para lo cual los maestros deben enseñar de manera explícita las estrategias de lectura adecuadas. Entre otros aspectos, se les puede hacer ver que estos libros no tienen por qué leerse en orden lineal, sino que se pueden leer en orden aleatorio o para buscar aspectos concretos sobre un tema. Es también importante que los lectores inicien su lectura a partir de lo que ya saben y se planteen unas preguntas concretas de lo que quieren saber, que guiarán la búsqueda de información. Durante el proceso de lectura, se les debe hacer ver la importancia de los títulos, subtítulos, índices, glosarios, gráficos y ayudas visuales en general. En cuanto al componente verbal, estos libros tienen rasgos textuales específicos que deben aprender a reconocer. Es también necesario que se les enseñe a poner en común la información que encuentran y a elaborar síntesis de la misma mediante diagramas, esquemas, pequeños informes escritos, etc. En la segunda fase se trata de hacer un uso independiente de lo aprendido; bajo la supervisión del profesor, en grupos reducidos, debaten para elegir un tema y seleccionan los libros adecuados para encontrar las respuestas a las preguntas que se han planteado; la información encontrada se resume y se presenta con gráficos, ilustraciones, etc. al resto del grupo. Finalmente, en la tercera fase, cada estudiante elige un tema, plantea unas preguntas, selecciona los libros, sintetiza la información y elabora un producto final para compartirlo con el grupo. Kuhn, Rausch, McCarthy, Montgomery y Rule (2017) añaden la relevancia, con estos libros, de una instrucción explícita centrada en las estrategias de comprensión del vocabulario.

3. Metodología de la investigación

Como ya se ha señalado anteriormente, son muy escasas las investigaciones en el ámbito del español que aporten resultados empíricos sobre los libros de no-ficción al ámbito educativo formal. Con el propósito de



contribuir a esta línea de investigación, hemos desarrollado un proceso de investigación-acción (Elliott, 1993) dirigido a formular una alternativa de acción que permita comprender y mejorar las prácticas educativas, tal como propone Latorre (2007).

El proceso de investigación se ha desarrollado en dos ciclos. En un primer momento nos centramos en el análisis de *Tom viaja en el tiempo: Antiguo Egipto*, de Crow y Burke (2019), siguiendo los criterios del Orbis Pictus Award Committee (precisión, diseño, organización y estilo), con los resultados que se han indicado en la Introducción (Sanjuán y Cristóbal, 2022). A partir de estos resultados, en un segundo ciclo nos planteamos nuevas preguntas y un nuevo objetivo de investigación: diseñar y evaluar una estrategia didáctica ideada con libros ilustrados de no-ficción en el aula.

La aplicación de la intervención didáctica diseñada ha sido sometida al análisis mediante el uso de diversas técnicas de recogida de datos, siguiendo a Latorre (2007, p. 47):

La acción es meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente; es una acción observada que registra información que más tarde aportará evidencias en las que se apoya la reflexión. Debemos considerar la observación como una realidad abierta, que registra el proceso de la acción, las condiciones en las que tiene lugar, y sus efectos, tanto previstos como imprevistos.

La observación de la aplicación se desarrolló de forma sistemática, lo que supone una forma “intencionada, planificada y estructurada, objetiva y registrada para que la información obtenida sea comprobable y tenga garantías de cientificidad” (Martínez González, 2007, p. 63). En nuestro caso, consistió en la recogida y registro de datos orales y escritos a partir de unos instrumentos que aportaran evidencias del comportamiento y las conductas externas, tanto de los mediadores como de los alumnos durante la administración de la intervención didáctica, para examinar después los resultados de la misma:

- 1) La observación participante y anotaciones de los investigadores.
- 2) La grabación en vídeo y posterior transcripción de los talleres.
- 3) Los materiales elaborados por los alumnos para la preparación de sus presentaciones.
- 4) Un cuestionario cumplimentado por los alumnos para la valoración de la intervención.
- 5) Las entrevistas realizadas a la maestra del grupo clase.

Con todo ello, se llevó a cabo el análisis, categorización e interpretación de los datos, para finalmente elaborar las conclusiones a partir de las preguntas de investigación planteadas.

4. Diseño de la intervención

El diseño de la intervención se apoya en los cuatro pilares teóricos anteriormente descritos. Se ha seguido un enfoque de *codiseño* muy enriquecedor, en el que han participado los tres investigadores de la Universidad de Zaragoza que firman el artículo y la docente del grupo de 3º de Primaria en el que se ha aplicado.

La aplicación en el aula sigue tres fases, de acuerdo con la estructura del aprendizaje modelado:



- Primera fase en la que los niños observan las estrategias de lectura del libro de no-ficción y el tipo de interacción que proponen las dos mediadoras (primer taller). En este primer taller nos centramos sobre todo en desarrollar y mostrar a los niños de manera explícita las estrategias adecuadas para la comprensión y disfrute del libro de no-ficción seleccionado, con el doble objetivo de favorecer respuestas cognitivas y emocionales y de que aprendan a dirigir la lectura e interpretación de otras páginas de la misma obra ante sus compañeros en el segundo taller.

- Segunda fase en la que los niños interiorizan, retienen y refuerzan el modelo observado, antes de ponerlo en práctica con sus compañeros. Para ello se desarrolla un proceso semi-guiado que comienza al final del primer taller con grupos de trabajo reducidos y se prolonga en una fase de trabajo intermedio con la maestra para que lean, interpreten y sinteticen información complementaria sobre el Antiguo Egipto contenida en otras obras de no-ficción, con vistas a exponerla a los compañeros en el segundo taller.

- Tercera fase de puesta en práctica del modelo por parte de los grupos (segundo taller).

A continuación, se describen con más detalle los elementos más destacados observados en cada una de estas fases del proceso de aprendizaje:

1) Esta primera fase se desarrolló en la sala principal de la biblioteca Mar Benegas del CEIP Agustina de Aragón de Zaragoza el día 5 de mayo de 2022 a las 12:30, y tuvo una duración aproximada de 50 minutos. Participaron 8 niñas y 10 niños de 3º de Primaria, sentados en círculo en bancos de diferentes alturas, frente a los cuales se situaron las dos mediadoras que intervinieron (Ver figura 2). Durante la primera parte de la sesión, que duró aproximadamente 10 minutos, la investigadora les presentó el libro y durante la segunda parte, que tuvo una duración aproximada de 40 minutos, la maestra se centró en la doble página sobre las pirámides. Para que pudieran observar con atención los detalles, se les aportó una fotocopia de la misma en color.

Figura 2. Disposición de la mediadora y los alumnos en la biblioteca



Fuente: Elaboración propia



Para la presentación de la obra y de las dobles páginas seleccionadas se optó por la lectura expresiva en voz alta por parte de las mediadoras, y se elaboró una guía (figura 3) para dirigir la conversación partiendo del modelo que propone Tough (1976), a la que se añadieron cuestiones del enfoque de conversación literaria de Chambers (1993), que refuerza los aspectos emocionales de la recepción, la sensibilidad estética, la imaginación, el juego y la creación:

Figura 3. Guía elaborada para dirigir la conversación a partir del libro

GUÍA PARA LA OBSERVACIÓN DE *TOM VIAJA EN EL TIEMPO: ANTIGUO EGIPTO*

La observación de las páginas del libro se hace siempre en dos fases:

1º Vagabundeo. Observación libre. Los niños se familiarizan con la imagen, observan y comentan con sus compañeros, hacen preguntas, relacionan la escena con experiencias propias.

2º. Lectura en voz alta de los breves textos de cada doble página y conversación guiada con preguntas que atienden a diferentes aspectos:

*** QUÉ REPRESENTA LA ESCENA.** (Estrategias de descripción y relato).

- Personajes:
 - Quiénes son los personajes.
 - Estados de ánimo de los personajes.
 - Relación que existe entre ellos.
 - Qué están haciendo.
 - Cómo van vestidos.
- Situación espacial:
 - En qué lugar ocurre la escena.
 - Situación espacial de personajes y objetos dentro de la escena (dentro/fuera; arriba/abajo; encima de/debajo de; a la izquierda/a la derecha; cerca/lejos; etc.).
- Situación temporal:
 - En qué momento se desarrolla la escena (día/noche; mañana/tarde).
 - Época del año (estaciones a partir de indicios).
 - Qué pasó antes; qué pasará después.
 - Fenómenos meteorológicos.
- Objetos:
 - Identificar objetos y uso que se hace de ellos en la lámina. Añadir otros usos posibles.
 - Forma, color, material del que están hechos, posición, dirección.
- Extraer la idea central de lo que representa la escena. Ponerle título.

*** RAZONAMIENTO LÓGICO.**

- Por qué y para qué se realizan movimientos, acciones, trabajos, relaciones sociales, etc., en la ilustración.
- Semejanzas y diferencias entre elementos representados en la lámina y objetos o procesos reales.
- Predecir consecuencias de acciones o acontecimientos.
- Formular hipótesis (más o menos fantásticas): ¿qué pasaría si...?

*** ASPECTOS AFECTIVOS Y DE PROYECCIÓN DEL YO.**

- Qué personaje te gusta más/menos. Poner nombre a los personajes.
- Qué personaje te gustaría ser. Qué harías. Con quién hablarías.
- Qué está pensando/diciendo un personaje. Qué siente. Qué va a hacer/qué harías tú.
- Qué te ha gustado más/menos de la escena. Qué te ha sorprendido.

*** DESARROLLO DE LA IMAGINACIÓN Y LA CREATIVIDAD.**

- Creatividad verbal:
 - Inventar diálogos entre personajes.
 - Inventar relatos (a partir de una situación, un objeto, un personaje).
 - "Meterse" dentro de la lámina y contar lo que pasa.
 - Describir algún elemento de la lámina para que otros niños lo adivinen.
 - Dramatizar la escena, con o sin diálogos.
 - Juegos de vocabulario: jugar al veo-veo; recordar palabras que han salido que respondan a una determinada característica (palabras muy largas/muy cortas; que empiecen por...; palabras bonitas; etc.); ampliación de campos semánticos, léxicos.
- Desarrollo sensorial:
 - Sonorizar la lámina (con onomatopeyas, con instrumentos).
 - Decir qué olores, qué sabores hay en la lámina.
- Creatividad plástica y corporal:
 - Expresar pensamientos, emociones y sensaciones mediante el dibujo, la creación plástica, el mimo, el lenguaje corporal.

*** DESARROLLO DE LA CURIOSIDAD Y LA ACTITUD DE INDAGACIÓN Y BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN.**

- Formulación de nuevas preguntas, búsqueda de información en fuentes digitales o analógicas.

Fuente: Elaboración propia



2) La segunda fase comenzó al final de la misma sesión, en la que se destinaron los últimos 30 minutos aproximadamente a que los alumnos, en cinco grupos de 3 o 4 componentes, se familiarizaran con la doble página que fue asignada a cada grupo, para lo cual contaron con la ayuda de los tres investigadores (Ver figura 4).

Figura 4. Trabajo en grupos de alumnos con la ayuda de los investigadores



Fuente: Elaboración propia

A lo largo de la semana que mediaba hasta el segundo taller, los grupos siguieron trabajando con su maestra diversas actividades de refuerzo de lo aprendido, de modo que fueron interiorizando el modelo de aprovechamiento didáctico observado, con la finalidad de guiar la lectura y comentario de su doble página con el resto de los compañeros. Para ello, cada grupo ensayó la lectura en voz alta de los distintos párrafos contenidos en su doble página, y consensuó y anotó las preguntas que querían hacer para guiar el comentario, tomando como guía el esquema que se les había facilitado (Ver figura 5). Con ello se abordó, simultáneamente, la puesta en práctica de las estrategias de comprensión lectora.



Figura 5. Guion que se aportó a los alumnos para la exposición

LEEMOS UNA IMAGEN CON NUESTROS COMPAÑEROS

Primero, enseñamos la imagen a nuestros compañeros, leemos el texto, dejamos que pregunten, que hagan sus observaciones...

Después, nosotros hacemos preguntas para ver todos los detalles que aparecen, por ejemplo:

Sobre los **personajes**: Quiénes son los personajes, ¿están contentos, tristes...?, ¿se conocen entre ellos?, ¿son familia, amigos...?, ¿Qué están haciendo?, ¿cómo van vestidos?...

Sobre el **lugar**: ¿dónde ocurre la escena?, ¿dónde están los personajes o los objetos en la escena (dentro/fuera; arriba/abajo; encima de/debajo de; a la izquierda/a la derecha; cerca/lejos; etc.)?

Sobre el **momento**: ¿En qué momento se desarrolla la escena (día/noche; mañana/tarde) ?, ¿en qué época del año pueden estar?, ¿qué habrá pasado antes?, ¿y después?, ¿qué tiempo hace?...

Sobre los **objetos que aparecen**: ¿qué objetos hay?, ¿para qué sirven?, ¿para qué podrían servir?, ¿cómo son: forma, color, material del que están hechos, posición...?

Sobre los **animales**: ¿hay animales?, ¿cómo son, de qué tipo...?, ¿qué hacen...?

Sobre la **escena**: ¿qué título le pondrías?

Una vez leídos todos los detalles de la imagen, **imaginamos**:

¿Por qué hacen los personajes lo que están haciendo?, ¿son todos iguales?, ¿qué pasará después?

¿Se parece en algo lo que hay en la lámina a algo que tú conozcas?, ¿qué es igual?, ¿qué es diferente?

¿Qué pasaría si...?

Después de leer todos los detalles de la imagen, **damos nuestra opinión y nos ponemos en la piel de los personajes**:

¿Qué personaje te gusta más o menos? ¿por qué?, ¿qué nombre le pondrías?

¿Qué personaje te gustaría ser?, ¿qué harías?, ¿con quién hablarías?

¿Qué está pensando o diciendo un personaje?, ¿qué siente?, ¿qué va a hacer o qué harías tú?

Por último, podemos **jugar a**:

Inventar diálogos entre personajes.
Inventar pequeñas historias a partir de una situación, un objeto o un personaje.
Contar lo que pasa dentro de la imagen como si fuésemos un personaje.
Jugar a las adivinanzas o al veo - veo con elementos de la imagen.

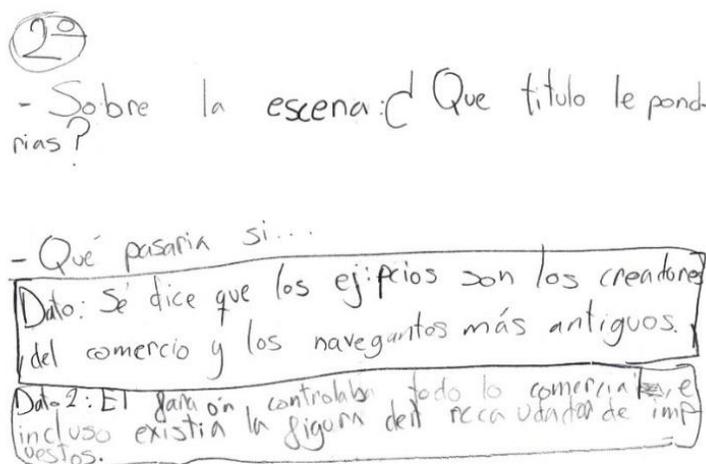
Ponerle sonido a la lámina con onomatopeyas...
Decir qué olores, qué sabores hay en la lámina.

Fuente: Elaboración propia



Además, cada grupo realizó pequeñas investigaciones sobre el tema que presentaba su lámina, para lo que disponían de un conjunto de libros que se habían recopilado para la ocasión, que se añadieron a los libros de la biblioteca. Esto les permitió obtener datos curiosos sobre el tema que desarrollaba la doble página que les había correspondido y anotarlos por escrito para compartirlos con el resto de los compañeros. Finalmente, cada alumno, en coordinación con el resto de su grupo, y con la ayuda de su maestra, escribió su guion para la exposición ante el resto de la clase (Ver figura 6).

Figura 6. Ejemplo de uno de los guiones preparados por los alumnos



Fuente: Elaboración propia

3) La tercera fase se desarrolló el 12 de mayo de 2022 a las 12:30, en una sesión de 90 minutos aproximadamente en la biblioteca del colegio, aunque en un espacio distinto del que tuvo lugar la presentación inicial debido a que algunos grupos quisieron hacer uso del proyector.

Los cinco grupos fueron leyendo en voz alta y guiando el comentario de su lámina, siguiendo el modelo aprendido, en presentaciones que duraron entre 15 y 10 minutos. Uno por uno, participaron todos los integrantes de cada grupo ante el resto de sus compañeros, que estaban sentados frente a ellos como se puede observar en la figura 7. La maestra hizo de moderadora, y los tres investigadores de la Universidad de Zaragoza tomaron notas y grabaron las intervenciones. Al terminar el taller los alumnos cumplieron un pequeño cuestionario escrito individual para evaluar lo aprendido, así como el proceso de aprendizaje vivido.



Figura 7. Presentación realizada por uno de los grupos ante sus compañeros



Fuente: Elaboración propia

5. Análisis y discusión de resultados

El análisis de la intervención se ha realizado principalmente con los datos obtenidos a partir de los instrumentos directos e inmediatos (la observación y grabación), que fueron completados con los guiones escritos realizados por los niños, los cuestionarios y la entrevista a la maestra.

5.1. Estrategias de mediación desarrolladas

Empezamos por analizar las estrategias de conversación guiada que utilizan las mediadoras para presentar el libro, generar interés, facilitar la formulación de hipótesis de sentido, conectar con intereses y conocimientos previos de los niños y, en general, favorecer la interpretación grupal. Básicamente se sigue el modelo de la conversación dirigida de Tough (1976).

Antes de comenzar propiamente la lectura, la primera mediadora activa conocimientos previos relevantes mediante estrategias de diálogo y orientación en las que se invita a los niños a reflexionar de una forma concreta en torno a un tema:

Mediadora: [...]. Habéis visto que se titula *Tom viaja en el tiempo. Antiguo Egipto*. Me parece, me ha dicho Bea que sabíais ya muchas cosas sobre Egipto.

Niños: Sí.

Mediadora: ¿Me contáis qué sabéis?

Procura generar expectativas, predicciones, hipótesis e incluso objetivos de lectura a través de las ilustraciones y los textos de las cubiertas:

Mediadora: Aquí, en la cubierta del libro, está Tom escondido, pero aquí tenemos una pista que nos dice dónde está. [Los niños miran interesados la imagen]. ¿Lo veis?

Niños: [Varios a la vez] Sí... No... A ver... No lo veo... [Algunos se levantan para poder observarlo mejor].

Mediadora: Luego, en cada página, buscaremos a Tom y a su gato.

Pablo: Más o menos para que sepamos cómo es Tom, ¿no?

También pone en juego estrategias de facilitación y focalización, con las que se les invita a completar su pensamiento, a centrarse en aspectos concretos, y a continuar expresando sus ideas:

Mediadora: Bueno, abrimos el libro... Esto se llaman guardas. Tiene aquí unos dibujitos. ¿Esto qué es? [mostrando las guardas].

Niños: [Varios a la vez] Letras... Símbolos...

Mediadora: Claro, esta es la manera de escribir que tenían los antiguos egipcios... ¿que se llaman?

Niños: [Varios a la vez] Jeroglíficos.

Mediadora: Jeroglíficos, muy bien. [Sigue mostrando el libro]. Aquí tenemos los dibujos de Tom, su gato Ulises y la abuela, que se llama Bea.

Con el comienzo de la lectura, la mediadora añade estrategias de información a través de analogías, con las que se ofrece una primera descripción de los personajes, y estrategias de orientación, con las que invita a reflexionar sobre estos y sobre la trama del libro. De este modo, pasa de procesos lingüísticos sencillos, como describir los personajes y expresar emociones a partir de ellos, hasta otros más complejos, como formular relaciones causales o anticipar lo que va a ocurrir:

Mediadora: “La abuela de Tom, Bea, es una abuela normal. Es lista, valiente y además un poco traviesa. Le encantan las aventuras también.”

Niños: [Sonríen].

Pablo: ¿A la abuela? [pregunta en voz alta, y al no recibir contestación le pregunta a su compañero] ¿A la abuela?

Mediadora: ¿Tenéis abuelas así? ¿Tenéis abuelas aventureras?

Esta lectura del contexto ficticio que enmarca los contenidos temáticos de la obra anima y estimula al lector infantil, permite introducir el significado de palabras poco habituales y regular la comprensión de la historia, antes de dar paso a la lectura de un capítulo temático:

Mediadora: ¿Sabéis que es eso?

Varias voces: Sí.

Mediadora: “Le dijo: Es un amuleto.” ¿Sabéis lo que es un amuleto?

Varias voces: Sí.

Mediadora: ¿Qué es?

Niña: Un amuleto de la suerte.

Mediadora: Un amuleto de la suerte. Si tienes eso, vas a tener muy buena suerte. “Es un amuleto, le dijo la abuela Bea. Los antiguos egipcios los usaban para protegerse de cualquier peligro y creían que este símbolo con forma de ojo, cuidaba de los niños. Tom extendió la mano para tocar el amuleto y ¡Zas!” [Los niños escuchan atentos. Mario echa su cuerpo hacia atrás como mostrando cierto miedo o sorpresa].

“¡Zas!” ¿Qué pasó?

Varias voces a la vez: ¡Desapareció!



La maestra toma a continuación la palabra y comienza usando estrategias de comprobación, compleción y apoyo para que los alumnos reconsideren ideas formuladas, las concreten y avancen por sí mismos en su análisis, en este caso sobre la idea del libro de no ficción:

Mediadora: Marta nos ha contado el cuento, el libro... Oye, es un libro... ¿qué creéis?

David: De aventuras...

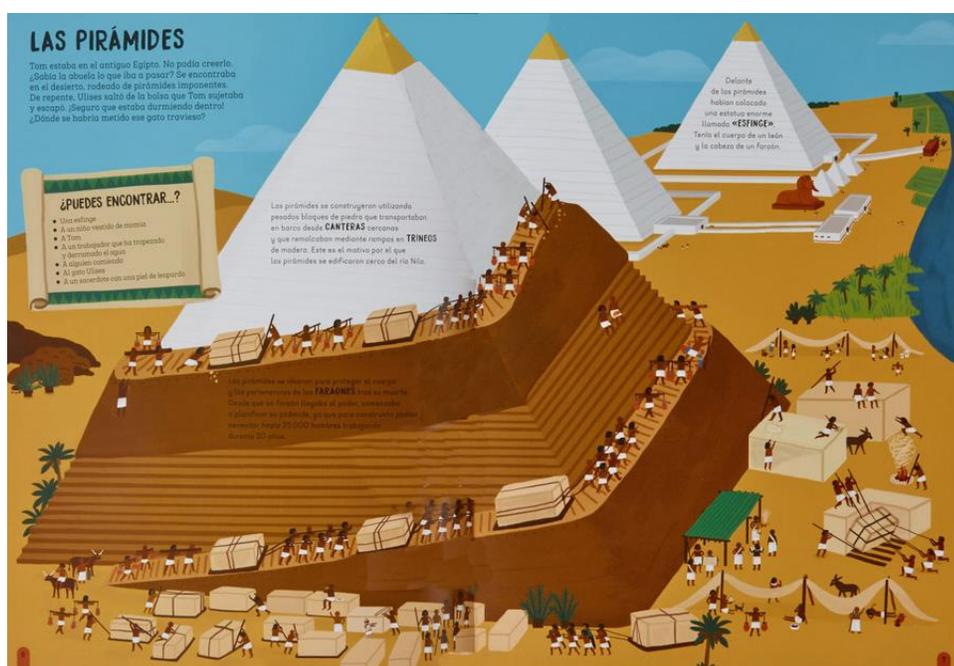
Mediadora: Va a ser un libro... ¿de imaginación? ¿o un libro que nos cuenta información?

Niños: [Varias voces] Que nos cuenta información... Imaginación...

Mediadora: Pero si hay personajes...

Nacho: [...] nos está informando, por ejemplo... cómo eran... las pirámides, lo del amuleto... que le daba buena suerte...

Figura 8. Doble página sobre las pirámides presentada por la docente



Fuente: Crow y Burke (2020), [Web de la editorial Edelvives](#)

A continuación, sentada en el centro, la mediadora sostiene el libro en sus manos y comienza a mostrar una doble página, como la que se muestra en la figura 8, titulada Las Pirámides, en la que se centra el resto de la sesión. Vuelve a centrar la conversación mediante estrategias de información, facilitación y terminación, entre otras:

Mediadora: [...] Chicos, las pirámides, el primer lugar en el que Tom se encuentra son las pirámides ¿de dónde, hemos dicho...?

Niños: [Varias voces] De Egipto. [Varias voces] Del antiguo Egipto.

Mediadora: ¿Y por qué antiguo y no nuevo?

Niños: [Varias voces a la vez, inaudible].

David: Hace mucho, mucho, mucho tiempo...

A lo largo de toda la conversación encontramos ejemplos de estrategias de conversación guiada que dan lugar a respuestas complejas:

Mediadora: Chicos, ¿a quién se le ocurre otro “¿Qué pasaría si...?”

[Mario y Guillermo levantan la mano].

Mediadora: Ya no quiero egipcios y medievales. David, ¿Qué pasaría si...?

David: Aparecieran dinosaurios [sonríe, encantado de su idea].

Mediadora: Ya te lo digo yo, que se iban corriendo todos estos pobres, del miedo...

Yanira: No se irían.

Mediadora: ¿No se irían?

Yanira: Sí, pero no llegarían.

Conforme la lectura de la doble página va concluyendo, se ponen en juego algunas estrategias de información por analogía y de facilitación. En el siguiente ejemplo, se invita a los alumnos a identificarse con uno de los personajes para recrear la información recibida en un plano más personal (proyección del yo):

Mediadora: David, ya que has levantado la mano, aprovecho para preguntarte... ¿Qué personaje te gustaría ser aquí? [muestra la lámina].

[Yanira levanta la mano].

David: No un esclavo.

Mediadora: Tú no serías esclavo... el que sea, menos un esclavo.

David: Tom.

Mediadora: Tom serías. [Señala a Yanira dándole la palabra].

Yanira: A mí me gustaría ser la jefa, o el personaje que está durmiendo.

Ya al final, usa estrategias de terminación para cambiar de tema y centrar la siguiente fase, que consistirá en preparar, en grupos reducidos, el análisis dirigido de otras láminas:

Mediadora: Bueno, bueno, bueno... Oye, chicos, estáis viendo que hay un montón de cosas.

Bajamos la mano. Que hay un montón de cosas que leer en las imágenes porque texto, hay poquito, pero todo lo que hemos leído en las imágenes... ¿Qué es lo que vamos a proponeros?

5.2. Respuestas de tipo cognitivo y emocional

En general, los niños han demostrado interés y motivación por la búsqueda que propone el libro de diferentes objetos y personajes. Ello se percibe no solo por sus respuestas verbales participativas, sino también por su escucha atenta y lenguaje corporal (se inclinan hacia adelante para observar mejor las imágenes del libro que se les muestra). Ya con sus dobles páginas individuales (fotocopias en color), observan con detenimiento y comparten sus descubrimientos con el compañero de al lado, incluso levantándose para poder mostrar su descubrimiento a un mayor número de participantes. Aunque en ocasiones domine en ellos la necesidad de expresarse, demuestran conocer y respetar las normas discursivas de un debate, como levantar la mano cuando desean participar.



Figura 9. Presentación del libro ante los alumnos por una investigadora



Fuente: Elaboración propia

En la primera parte del taller, que se centró en aspectos más generales del libro, como las características de las cubiertas y las guardas, el tema, la estructura, la trama en la que se enmarca o el juego que propone, encontramos ya respuestas de distintos tipos. En lo que respecta a las de tipo cognitivo, tenemos respuestas a las cuestiones planteadas (varios responden “¡Jeroglíficos!”, al preguntarles sobre la manera de escribir de los egipcios) y aportaciones complementarias de información (algunos alumnos señalan cuestiones que ya sabían sobre el Antiguo Egipto, como nombres de dioses y faraones, o amplían la información dada, como David, que señala que “la punta de las pirámides está hecha de oro”, cuando surge este tema).

Otro tipo de respuestas cognitivas son las de formulación de hipótesis, como las que usan para corroborar que están entendiendo el juego que Marta (figura 9) les propone al inicio de la sesión. Así, Pablo y David lanzan sus hipótesis acerca de lo que deben hacer, el primero con una oración final y el segundo con una oración comparativa entre lo que se propone y su intertexto lector.

Mediadora: Luego en cada página buscaremos a Tom y a su gato.

Pablo: Más o menos para que sepamos cómo es Tom, ¿no?

David: ¿Como *Dónde está Wally*?

Mediadora: Sí, como *Dónde está Wally*.

En ocasiones se producen correcciones entre unos y otros: “No, un faraón”, corrigen varios niños tras señalar uno de ellos a Tutankamón en un listado de dioses; o estrategias de completar una idea, como cuando Sofía apunta a que había “una columna...” y varios niños señalan “vertebral”. Esta estrategia fue todavía más clara en las presentaciones grupales posteriores, donde los alumnos ayudaban a los compañeros que tenían más dificultad a completar sus intervenciones con éxito.

También encontramos estructuras verbales lógicas, tales como comparaciones o ejemplos concretos que argumentan una tesis o contraargumentan la de otro compañero:

Mediadora: Un esclavo, ¿qué es?

Niños: [Varios a la vez]. Es una persona que...

David: Es un señor que tiene que hacer... por ejemplo... las tareas de casa... eh...

Otro niño: Lo que le diga el rey. Tirar las piedras para hacer las pirámides.

Nacho: Un esclavo es como un trabajador que trabaja para ti, pero tú no le pagas.

El aprendizaje colaborativo ayuda a compartir y expresar los conocimientos y el léxico sobre los dioses egipcios, la escritura egipcia, las profesiones. Las explicaciones de conceptos como “esclavo”, “cantera” o “esfinge” se dan a partir de definiciones, comparaciones o ejemplos concretos que, en ocasiones, tienen que ver con sus conocimientos previos y con relaciones intertextuales como la de Astérix y Obélix. También en la búsqueda lúdica que propone el libro de personajes y objetos se ayudan los unos a los otros. Todo ello muy relacionado con la corrección entre iguales que puede observarse en diferentes ocasiones para alcanzar ciertos conceptos más precisos —como faraón en vez de dios, antiguo Egipto en vez de Egipto—, ayuda con léxico concreto o argumentos que el compañero no es capaz de encontrar. También existe una corrección de la conducta entre compañeros, en este caso desde el lenguaje no verbal.

Los niños muestran una correcta interpretación de la conexión que se establece entre texto e imagen en este tipo de libros. Son capaces de localizar la imagen de un hombre con piel de leopardo e identificarlo como sacerdote porque así lo especifica el texto escrito; del mismo modo, son capaces de localizar la imagen de una momia e identificarla con un niño disfrazado de momia porque así lo especifica también el texto escrito. “Porque lo pone”, argumentan.

Usan también el razonamiento lógico y la argumentación, con estructuras de opinión como “yo creo”, o estructuras de hipótesis, como “igual” o “parece como”. En el caso de la hipótesis o la suposición, nos encontramos que a partir de los datos de los que disponen lanzan sus conjeturas como inicio de una “investigación”. También se observan argumentaciones más seguras que se dan, normalmente, a partir de ejemplos concretos, así como oraciones causales, finales o comparaciones.

Mediadora: ¿Pueden ser esclavos los animales? [...]

David: Sí, bueyes de carga [...].

Nacho: No serían esclavos porque tú les pagas, les das comida para que sigan vivos, ¿no? Me parece un buen pago.

Respecto a las respuestas afectivo-emocionales, encontramos numerosos ejemplos no verbales, como risas, gestos de aprobación, exclamaciones entusiastas y de sorpresa, aunque alguna también de asco, como la de Julieta cuando le muestran el amuleto con forma de escarabajo. También se expresan respuestas emocionales a través del lenguaje implícito y el humor, como cuando David, en una comparación entre el uso del oro en el antiguo Egipto y en la actualidad, habla de *money money* a la vez que mueve los dedos haciendo el gesto de “dinero” y todo su cuerpo como si se tratara de la danza de la película Cabaret y de la canción del grupo Abba "Money, money".

Se observan también respuestas que aluden a experiencias vitales propias, como al hablar sobre la arqueología, profesión a la que se dedica la abuela de Tom:

Mario: Un día me encontré una mandíbula de algo...

Mediadora: ¿Ah, sí?



David: Yo, yo un día en el bosque de mi pueblo, vi un esqueleto de... vi huesos tirados por ahí, los fui montando y era el esqueleto de un ciervo.

Mediadora: ¡Anda!

David: La cornamenta no estaba, pero el resto estaba todo [sonríe satisfecho].

Yanira: Yo lo único que me encontré fue una peluca...

Mediadora: ¿Una peluca?

Todos: [Risas].

Con respecto a los estados de ánimo de los personajes, los niños demuestran una gran empatía. Intentan ponerse en el lugar de esos personajes y utilizan en su discurso argumentaciones que justifican la causa de su estado de ánimo o hipótesis que pretenden ponerse en el lugar del otro:

Mediadora: ¿Y por qué crees que habrá alguno enfadado?

Danae: [Se encoge de hombros]. Porque no le pagan...

Mediadora: [Asiente]. Porque no le pagan.

Danae: Pero supongo que les obligan.

En sus hipótesis sobre los personajes también cabe, habitualmente, el humor y la conexión con experiencias vitales. Así, encontramos comentarios entusiastas al carácter de Tom y su afición a las aventuras, la cual aseguran compartir varios niños, y expresiones admirativas sobre la edad, el carácter aventurero y la profesión de la abuela de Tom, puesto que algunos se sorprenden de que no esté jubilada y otros la comparan con su maestra, con la que comparte nombre.

5.3. Aprendizaje social modelado

La responsabilidad del modelado recayó en la investigadora Marta y en la maestra de este grupo, Beatriz, figura muy conocida y apreciada por los niños desde la perspectiva emocional. Esta vinculación afectiva se manifestó a través del humor y la complicidad de datos personales compartidos y facilitó el éxito del *proceso de atención*.

Mediadora 1: Ahora con Beatriz vais a explorar esta lámina muy a fondo, muy a fondo para buscar a Tom y al gato.

Mario: Es que Bea también tiene un gato.

Niños: Se llama Unito.

Mediadora 2: No hace falta que contéis mi vida privada...

Niños: [Risas]

Mediadora 2: ...que nos conocemos, pero poco... [Refiriéndose a los investigadores presentes].

Niño fuera de plano: Entonces, ¿por qué nos lo cuentas a nosotros?

Mediadora 2: Porque vosotros sois de clase.

También se observó una intensificación en el *proceso de atención* en aquellos momentos en los que el modelo de lectura guiada se acercaba a la conversación real, o cuando las propuestas lúdicas de descubrimiento de la obra incitaban a detenerse en la lectura de imágenes.

El éxito del segundo proceso contemplado por Bandura, *proceso de retención*, creemos se debió, en primer lugar, al modelo ofrecido como experiencia vívida en el primer taller y, en segundo lugar, a la posterior organización por grupos de los niños antes del segundo taller, a los que se les facilitó un guion orientativo con el que trabajar en esta segunda fase. En este guion se recogían y repetían, ahora por escrito,



las estrategias utilizadas por las mediadoras para hacerlos conscientes de las mismas, recordarlas y practicarlas, guiando a los grupos de trabajo a consensuar ideas, anotar las preguntas que querían plantear a sus compañeros, preparar y coordinar, en definitiva, siempre bajo la supervisión de su maestra, la mediación del segundo taller a partir del capítulo concreto que se le asignó a cada grupo.

El tercer proceso recogido por Bandura se refiere a los *procesos de reproducción motora*. En nuestro caso, los niños ejercitaron, bajo la supervisión de la maestra, la lectura en voz alta del fragmento del capítulo que les había correspondido, y tuvieron oportunidad, antes del segundo taller, de poner en práctica y ensayar las acciones apropiadas para mediar la lectura a sus compañeros.

En íntima relación con el cuarto y último proceso mencionado por Bandura, *el proceso motivacional*, la reproducción del modelo no requiere de una imitación fiel, pueden existir desvíos del original que conllevan una apropiación del mismo, desvíos creativos motivados por su propia experiencia con el modelo y que reflejan los aspectos que los niños consideran valiosos de reproducción. A este respecto, en el segundo taller llevado a cabo por el alumnado, en comparación con el modelo, centrado en transmitir una información más formal, la mayoría de los niños optan por incorporar a su discurso estrategias que se acercan a la conversación oral espontánea, comprendiendo la utilidad de combinar elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos, tales como el contacto visual con el público, con el objetivo de captar la atención del auditorio y facilitarles, al mismo tiempo, la información. En todo caso, también se observa, en algunos niños, cierta dificultad en el uso de elementos paralingüísticos como el tono y volumen de la voz, la dicción clara o fluidez, lo cual no significa necesariamente desconocimiento o indiferencia hacia estas estrategias, sino más bien inseguridad o timidez y/o una falta de competencia lectora que les dificulta la correcta comprensión de la información y, por tanto, la mediación.

De hecho, tras el momento inicial de transmisión de la información más formal sobre el antiguo Egipto, sigue la lectura global de las láminas, en las que adquieren protagonismo la imagen y las propuestas lúdicas. La formalidad parece relajarse, y también parecen relajarse aquellos niños con mayor dificultad para la comunicación, que alcanzan un mayor éxito en esta parte del taller. Observamos que todos los grupos, en mayor o menor medida, utilizan estrategias de mediación de manera habitualmente efectiva. Así, como estrategias de orientación y facilitación, se induce a los compañeros a reconsiderar y profundizar en lo dicho:

David: ¿Hay algún personaje que lleve un vestido diferente? [Tras las respuestas que recibe de sus compañeros, insiste.] ¿Y este? [Señalando a un personaje] ¿Este por qué no, si lleva una falda naranja?

En general, la utilización de estrategias de orientación y facilitación, adaptadas de manera creativa a la lámina concreta asignada y a la conversación espontánea real del momento, son habituales y llevadas con éxito por los grupos moderadores, y dan lugar a respuestas tanto de tipo cognitivo como emocional, de las que se desprende respeto ante la actuación de sus compañeros moderadores, interés, implicación y creatividad en la lectura de imágenes que se les propone.

También destacamos el dominio de los turnos de palabra, e incluso el esfuerzo de varios de los moderadores por ofrecerles la palabra a todos los participantes de modo equitativo.



Aunque las estrategias de mediación son utilizadas habitualmente de manera efectiva, en ocasiones, probablemente llevados por la emoción, las olvidan y, a través del aprendizaje colaborativo o de la retroalimentación de la mediadora, reorientan y corrigen.

Mediadora: Y ahora, ¿qué vamos a hacer, chicos?

Ángel: Ahora las preguntas. Sobre los personajes...

Mediadora: Oye, ¿les has pedido que se fijen en la imagen?

[...]

Ángel: Fijaos en la imagen, por favor.

Mediadora: Vamos a pensar...

Ángel: Vamos a pensar un poquito, chicos, ¿vale? Sobre los personajes. ¿Quiénes son los personajes? ¿Están contentos, tristes? ¿Se conocen entre ellos? ¿Son familia, amigos? ¿Qué están haciendo? ¿Cómo van vestidos? Sobre el lugar.

En este fragmento observamos cómo la maestra ayuda al alumno mediador a incluir estrategias de terminación y orientación. Sus compañeros ponen de manifiesto no haber entendido las preguntas porque son demasiadas a la vez: “Es que preguntas demasiadas.” Finalmente, el alumno mediador entiende el mensaje ofrecido por maestra y compañeros y reorienta su mediación de manera correcta: “Os voy leyendo cada pregunta.”

En la última parte del taller los alumnos mediadores exponen a sus compañeros curiosidades relativas al tema que les corresponde, que previamente han investigado, supervisados por la maestra, como se muestra en la figura 10. Cuatro de los cinco grupos realizan esta última tarea final con éxito y comparten las curiosidades recabadas con sus compañeros, que muestran interés y atención.

Mediadora: ¿Alguna curiosidad, chicos? [...]

Nacho: [Comprobando sus anotaciones] En las tumbas ponían fruta, pan, verdura, etc., etc., para que los muertos comieran en el más allá...

Niño: Anda, eso no lo sabía...

Con la elaboración de ese producto final compartido con el grupo, se observa un fomento tanto de la creatividad como del proceso de autonomía como lectores de libros de no ficción, tal como sugieren Palmer y Stewart (2005).

Figura 10. Presentación por parte de uno de los grupos ante sus compañeros



Fuente: Elaboración propia



5.4. Evaluación del proceso de aprendizaje por los participantes

Parece evidente que la dimensión estética del libro álbum de no ficción conecta con las emociones y favorece la complicidad del lector no solo con el libro, sino también con las mediadoras. Los alumnos entienden que están ante una propuesta lúdica, como podemos ver en algunas de las respuestas ofrecidas en los cuestionarios como el que se muestra en la figura 11. Casi todos dicen que les ha gustado; en cuatro casos les ha gustado “mucho” y dos “se han divertido mucho”. También destaca la palabra “interés” o “interesante” en cuatro ocasiones, además de alguna respuesta más significativa por su originalidad: “en realidad no damos ninguna asignatura.”

Figura 11. Ejemplo de uno de los cuestionarios cumplimentado

TALLER TOM VIAJA EN EL TIEMPO: ANTIGUO EGIPTO
COLEGIO AGUSTINA DE ARAGÓN, 3º DE PRIMARIA

¿Te ha gustado el taller? Explica la razón.

Si porque me lo he pasado muy bien y me he divertido mucho.

¿Qué es lo que más te ha gustado?

El mercado.

¿Y lo que menos?

La escuela de escribas.

¿Podrías explicar cómo te has sentido durante el taller?

Me he sentido bien

¿Crees que has aprendido alguna cosa? Pon algún ejemplo.

Si, he aprendido que a los que mueren les quitan el cerebro con un gancho.

¿Te parece que este taller ha sido diferente del resto de clases? Explica la razón.

Si porque he aprendido muchas cosas sobre Egipto.

Fuente: Elaboración propia



En la misma línea se manifiesta la profesora en su entrevista, cuando señala que la intervención a partir de este libro ha producido una lectura más profunda y más atenta que en otras ocasiones:

Esta fórmula híbrida me parece un acierto porque hace muy atractiva la información mezclando la ficción de la historia de Tom y su abuela con la información, en este caso de Egipto, y con el juego en la línea de Wally. Buscar una vasija, o tal, hace que se fijen en muchísimos detalles y aspectos que de otra forma seguramente no harían, porque muchas veces en el libro de no ficción se hace una lectura muy superficial.

Las primeras respuestas lectoras se prolongaron durante la semana de trabajo con la profesora: “La propuesta les abrió el apetito y estuvo interesante ver cómo había niños que les había tocado, yo que sé, lo del rito funerario, y enseguida iban buscando en otros libros más cosas sobre ese tema para el trabajo.”

La presentación inicial y el trabajo en grupos sirvió de acicate y favoreció su creatividad en la preparación de su presentación: “Les hace mucha ilusión hacer de profe, que dicen ellos, además simplemente por el hecho de que ha sido una lectura grupal creo que hay un componente emocional que, por supuesto, favorece, y mucho, los procesos cognitivos del aprendizaje”, añadió la docente. En este sentido, señaló que el libro les “abrió el apetito” para buscar información complementaria y ampliar los datos que aparecían con “alguna curiosidad que buscaban o relacionaban con cosas que ellos previamente ya sabían. “Fue bonito ver ese proceso de cómo a partir del libro iban relacionando conceptos que ellos ya tenían”, concluyó en relación a la búsqueda de curiosidades en otros libros que se les facilitaron durante la semana de trabajo intermedio.

6. Conclusiones

Con el objeto de contextualizar las conclusiones, consideramos necesario aclarar que, si tanto el libro como el modelo de intervención son replicables, no lo son por igual las actuaciones concretas de la mediación ni los grupos de niños, que serán distintos en cada caso, al igual que otras condiciones de la aplicación (tiempo, espacio, ambiente, etc.). Así mismo, consideramos también pertinente distinguir este modelo intervención de la metodología de investigación que hemos utilizado para analizar y evaluar tanto la eficacia de dicho modelo como los procesos de recepción que el libro ha generado.

Una vez realizadas estas aclaraciones, sintetizamos, a modo de conclusión, las ideas que dan respuesta a las preguntas de investigación formuladas al comienzo relacionadas con las posibilidades de uso de las obras de no-ficción. En referencia a las dos primeras preguntas (¿Cómo se puede integrar su doble faceta, informativa y estética, en el aprendizaje? y ¿Qué modelo de intervención puede ser más eficaz y cuál sería el papel del mediador?) consideramos que el modelo de intervención diseñado y aplicado ha combinado con éxito preguntas y actividades dirigidas al componente informativo, al componente estético y al componente lúdico, permitiendo integrar de esta manera la doble faceta, informativa y estética, del libro utilizado, *Tom viaja en el tiempo. Antiguo Egipto*. El papel del mediador ha sido doble, facilitando de una parte la recepción de la obra mediante estrategias de lectura, interpretación y conversación, y aportando, de otra, un referente para el aprendizaje social modelado por observación del alumnado, lo que le ha proporcionado recursos para el desarrollo de la competencia oral y sus habilidades comunicativas. Respecto a la tercera pregunta (¿Qué



procesos de recepción lectora y de aprendizaje se pueden observar en los niños?), la propuesta ha favorecido la comprensión de información formal compleja al fomentar tanto un aprendizaje colaborativo mediante la interpretación grupal como una actitud de indagación, argumentación y corrección entre iguales. Igualmente, dicha intervención ha añadido componentes emocionales a los procesos cognitivos habituales del aprendizaje y ha estimulado la creatividad y el juego, favoreciendo el desarrollo estético y sensorial.

Consideramos de esta manera que el objetivo inicial de validar una estrategia didáctica ideada para el aprovechamiento de este libro de no-ficción no solo se ha cumplido, sino que ha permitido comprobar el potencial que este género presenta para su aprovechamiento en el aula de Primaria. Un resultado exitoso que invita a seguir trabajando en esta línea, sin dejar de observar otros factores, como las características de cada obra, la disponibilidad del material, el coste, la formación docente o los tiempos educativos.

Referencias

- Bandura, Albert. *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe, 1976 (trad. 1987).
- Bonnafé, Marie. *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México: Océano Travesía, 2008.
- Butterfield, Carol L. *Education by Imagination: Using Nonfiction Children's Literature to Promote Aesthetic Connections*. Washington: Central Washington University. 2002. <https://eric.ed.gov/?id=ED467522>
- Chambers, Aidan. *Dime. Los niños, la literatura y la conversación*. México: FCE, 1993 (trad. 2007).
- Elliott, John. *cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.
- Garralón, Ana. *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Madrid: Tarambana Libros, 2013.
- Gill, Sharon Ruth. What Teachers Need to Know About the "New Nonfiction". *The Reading Teacher*, 63 (4), 260-267, 2009, <https://doi.org/10.1598/RT.63.4.1>
- Govoni, Paola. Drawing Nature, Building Knowledge: Between Beauty and 'Gut Feelings' in the Sciences. En G. Grilli (ed.). *Non-Fiction Picturebooks. Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience*, Edizioni ETS, 2020, 205-221. https://www.academia.edu/43795656/Drawing_Nature_Building_Knowledge_Between_Beauty_and_Gut_Feelings_in_the_Sciences
- Hartsfield, Danielle E. "Not Just For Us Nerds": Examining Elementary Teachers' Perspectives of Contemporary Children's Nonfiction. *International Journal of Research in Education and Science*, 7 (1), 2021, 1-26. <https://doi.org/10.46328/ijres.1786>
- Kesler, Ted. "Evoking the World of Poetic Nonfiction Picture Books". *Children's Literature in Education*, 43 (4), 2012, 338-354. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10583-012-9173-4>
- Kuhn, Karen E; Rausch, Casey M.; McCarthy, Tiffany G.; Montgomery, Sarah E., & Rule, Audrey C. Utilizing Nonfiction Texts to Enhance Reading Comprehension and Vocabulary in Primary Grades. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 2017, 285-296. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0763-9>
- Latorre, Antonio. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2007.
- Martínez, Raquel A. *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), 2007.
- Martins, Marcus y Belmiro, Celia A. Stylistic strategies in children's nonfiction books. En Goga, Nina, Iversen, Sarah H. & Teigland, Anne S. (eds.). *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks:*



- Theoretical and analytical approaches* Oslo: Scandinavian University, 2021, 8-21. Press. <https://doi.org/10.18261/9788215042459-2021-01>
- Palmer, Rosemary G. y Stewart, Roger A. Models for using nonfiction in the primary grades. *The Reading Teacher*, 58(5), 2005, 426-434. <https://doi.org/10.1598/RT.58.5.2>
- Rosenblatt, Louise. *La literatura como exploración*. México: FCE, 2002
- Sanjuán, Marta. *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: PUZ, 2013.
- Sanjuán, Marta y Cristóbal, Rubén. “Procesos emocionales de la lectura y el aprendizaje en un libro ilustrado de no-ficción y en un libro de texto”. *Publicaciones*, 52(1), Granada, 2022, 57-99.
- Sanjuán, Marta; Manrique, Noemí y Tabernero, Rosa. “Instruir deleitando con libros ilustrados de no ficción en el aula de Educación Infantil”, en Asiáin, Alfredo y López, María Victoria (coords.), *Multimodalidad y didáctica de las literaturas*, 131-153. Barcelona: Graó, 2022.
- Sánchez Miguel, Emilio (coord.) *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó, 2010.
- Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 1992.
- Tabernero, Rosa. Formar lectores en la sociedad digital. Algunos retos y otros desafíos. En Asiáin, Alfredo y López, María Victoria (coords.), *Multimodalidad y didáctica de las literaturas*, 29-48. Barcelona: Graó, 2022
- Tabernero-Sala, Rosa, Colón-Castillo, María J., Sampérez-Hernández, Marta & Campos-Bandrés, Iris. “Promoción de la lectura en la sociedad digital. El *book-trailer* del libro ilustrado de no ficción como epitextual virtual en la definición de un nuevo discurso”. *Profesional de la información*, Barcelona, 2022, 31(2), <http://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>
- Tough, Joan. *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Visor/MEC, 1976 (trad. 1987).
- Tough, Joan. *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Madrid: Visor/MEC, 1979 (trad. 1989).
- White, Lyn. The place of non fiction texts in today's primary school. *Synergy*, 9 (1), 2011, <http://www.slav.vic.edu.au/index.php/Synergy/article/view/v9i20119>
- Wolf, Maryanne. *Lector, vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Bilbao: Deusto, 2020.
- Young, Terrel A.; Moss, Barbara y Cornwell, Linda. “The Classroom Library: A Place for Nonfiction, Nonfiction in its Place”. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 48 (1), 2007. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol48/iss1/3

Obra de creación

- Crow, Nosy. *Tom viaja en el tiempo. Antiguo Egipto*. Ilustr. de F. Burke. Zaragoza: Edelvives, 2020 (Trad. de Pepa Arbelo de la obra original *Find Tom in Time: Ancient Egypt*. Nosy Crow Limited, 2019).





French teachers' Representations in Mexico: relation between learned skills when students and those prioritized in teaching

Representaciones de los profesores de francés en México: relación entre las competencias aprendidas cuando estudiantes y las priorizadas en la enseñanza

José Ángel Vera Noriega , Herve Fotso Kono ,

Universidad de Sonora, México, jose.vera@unison.mx, Alianza Francesa de Ottawa, Canadá fotsonko@yahoo.fr

Resumen

Esta investigación compara las representaciones de los profesores de francés como lengua extranjera con las mantenidas por sus anteriores profesores de idiomas, acerca de la importancia que debe atribuirse a algunas competencias comunicativas (escuchar y hablar, leer y escribir) y a algunas competencias lingüísticas (gramática, vocabulario y la competencia sociocultural). Metodológicamente, se adoptó un enfoque mixto. Por un lado, se pidió a 142 profesores de FLE de varios estados mexicanos que respondieran a un cuestionario con el formato de respuesta tipo Likert. Los resultados indican una diferencia estadísticamente significativa para: la comprensión lectora ($\chi^2(1, N = 142) = 6.78, p = 0.01$); la producción escrita ($\chi^2(1, N = 142) = 9.95, p = 0.02$) y la competencia sociocultural ($\chi^2(1, N = 142) = 4.28, p = 0.03$). De hecho, los resultados revelan que los profesores de hoy pondrían más énfasis en estas diferentes habilidades que los del pasado. Por otro lado, se realizaron 4 entrevistas a profesores de francés de los dos estados más representados en la encuesta por cuestionario (México y Sonora). En general, los resultados indican una marcada tendencia a la competencia oral como reacción a una mala experiencia de aprendizaje, con algunos profesores pasados, fuertemente orientados hacia el enfoque tradicional. En pocas palabras, se observa igualmente que la competencia lingüística de los profesores, su autoeficacia y la motivación de sus alumnos pueden determinar la importancia que otorgan a las habilidades y los componentes comparados.

Palabras clave: Representaciones, aprendizaje, enseñanza, competencias, francés como lengua extranjera

Abstract

This research compares French as a foreign language teachers' representations with those held by their prior language teachers, about the importance to be attributed to some communicative skills (listening and speaking, reading and writing) and some linguistic competences (grammar, vocabulary and sociocultural competence). Methodologically, a mixed method was adopted. On the one hand, 142 FLE teachers from various States of Mexico were invited to answer a questionnaire in the Likert response format. The results indicate a statistically significant difference for: reading ($\chi^2(1, N = 142) = 6.78, p = 0.01$); writing ($\chi^2(1, N = 142) = 9.95, p = 0.02$) and sociocultural competence ($\chi^2(1, N = 142) = 4.28, p = 0.03$). In fact, the results reveal that today teachers would place a greater emphasis on these different skills than those of the past. On the other hand, 4 interviews were conducted with some French teachers from the most represented two states in the questionnaire survey (Mexico and Sonora). In general, the results indicate a high tendency for oral skills as a reaction to a poor learning experience with some past teachers, strongly oriented toward the traditional approach. In a nutshell, it is equally observed that teachers' language proficiency, their self-efficacy and their students' motivation may also determine the importance they provide to the communicative skills and linguistic competences compared.

Key words: Representations, learning, teaching, skills, French as a foreign language

DOI <https://doi.org/10.36799/el.v8i1.125>

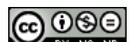
Recibido 7 de febrero de 2022

Aceptado 8 de marzo de 2023

Publicado 1 de abril de 2023

Cómo citar este artículo: Vera Noriega, José Ángel, y Hervé Fosto Kono. «French teachers' Representations in Mexico: relation between learned skills when students and those prioritized in teaching». *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura.*, 8.1, (2023): 44-63, <https://doi.org/10.36799/el.v8i1.125>

Derechos de autor: El autor o autores conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna



1. Introduction

Officially, the study of modern foreign languages in Mexico dates to the period of independence. In 1933, a presidential decree authorized the creation of several schools, including a high school that focused on the teaching/learning of foreign languages. As a sign of the historical impact of French in Mexico, in 1869, Benito Juárez, then president of the country founded a secondary school in which three languages, including French, were taught. Nearly a century later, the language appeared at the Escuela Normal Superior in 1943, where it was considered a subject of general knowledge. Soon after, precisely in 1945, French became a specialty in Mexico and, in this context, many French teachers were trained until 1986 when the language was cancelled by the Mexican government because it was no longer a compulsory subject in school (Gaboriaud, 1991).

Today, despite its low representation in the deployment of educational policies in recent decades, French language teaching seems to be increasingly gaining ground both in the country's private and public sectors. Indeed, according to statistics presented by France Éducation International (2021), between 2016 and 2019, the number of candidates enrolled in the DELF/DALF increased from 18560 to 23820, for a growth rate of 28%. These data probably indicate a renewed interest for French in the country. The growing interest in the teaching/learning of French as a Foreign Language is also reflected in educational policies with the recent partnership agreement between the Mexican Secretary of Public Education (now SEP) and the French Ministry of Europe and Foreign Affairs (MEAE) (See: <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/le-ministere-et-son-reseau/missions-organisation/>.) This collaboration aims at introducing French as a foreign language (the French acronym FLE will be preferred in this work) in different levels of public education in the country and strengthening Franco-Mexican cooperation. From the foregoing, it becomes necessary for scholars and researchers to conduct studies that can predict the potential outcomes of these recent developments. In this respect, it is assumed that various innovations might result from these political decisions. The innovation in this context is perceived in the logic of Carbonell (2001) who defines it as "a series of interventions, decisions and processes, with a certain degree of intentionality and systematization, which aims at changing the attitudes, ideas, contents, models and pedagogical practices" (García & Martija, 2006, 18).¹ It is therefore in this context that, this study, focused on French teachers' representations about the importance to attribute to the communicative skills and linguistic competences is conducted.

1.1 Communicative Skills and Linguistic Competences

It is important to point out that since the 1970s, in language teaching, there has been a progressive epistemological shift from the previous paradigms, based on a structuralist and even behaviorist vision of language, teaching and learning. These paradigms, which had long dominated modern language teaching and Latin, conceived language as a set of rules and exceptions to be studied, with speaking skill being placed in second place. In this vision, "the form of the texts used in class was more important than the meaning and

¹ "una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas." (Original quotation)



there was an extensive use of artificial sentences, and the vocabulary was taught in form of lists of decontextualized words to be memorized along with their translations” (Germain, 1993, 103).

Whereas, from 1965 onwards, it is observed the emergence of the concept of communicative competence, used for the first time by Chomsky, who distinguishes between "competence" (knowledge of the rules of operation) and "performance" (application of these rules in discourse, to communicate). This concept was nevertheless updated by Hymes (1972), who added the socio-cultural component and the notion of "learner needs", which allowed for a complete break with previous paradigms. Since then, the communicative approach has been introduced, giving a new representation of the language, no longer as an object of learning, but rather as a tool for interaction and socialization.

Because of the great "influence" of communicative competence notion in foreign language teaching (Tornberg, 2009, 51), this research seeks to understand the importance FLE teachers give to this concept and to some linguistic competences (grammar, vocabulary, and the socio-cultural competence). The concept of communicative competence will be used interchangeably with “communicative skills” to refer to the learner's ability to speak, listen, read, and write while respecting the cultural codes related to the foreign language. Linguistic competence, for its part, embedded in communicative competence, will be limited to grammar, vocabulary and socio-cultural or pragmatic competence (Bachman, 1990, 87).

1.2 Teachers' Representations

According to Pajares (1992, 309), one of the main obstacles encountered by studies oriented towards “beliefs” is to be found in the clarification of this concept. In most scientific articles published in French, the concepts of "représentations" and “perceptions”, very close to "beliefs" are more popular than “croyances” which would be the literal translation of the concept as used in articles published in English. Indeed, Pajares indicates that the term "beliefs" refers, according to different authors, to the following concepts: attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding and social strategy.

Faced with this terminological vagueness, in this work, the use of the concepts "representations" and "perceptions", as synonymous, will indicate the idea or opinion teachers have of a situation or about a subject from their personal experiences. More precisely, it is their opinion about the importance given to the linguistic competences and communicative skills. In fact, our choice was made on the concepts "representation / perception" because we are dealing with unverified opinions and impressions inferred from the participants' responses to a questionnaire and an interview.

Even though the representations may sound abstract and unverifiable, the fact remains that, in the field of pedagogy, they constitute a significant source of information that may help in getting a deeper knowledge of the teachers and the students. Additionally, as Borg (2019) points out, they may serve as an epistemological tool (for reflection), as an anchor point for the appropriation of knowledge. In this regard, it is believed that if a teacher holds traditional transmissive or constructivist representations about the language



teaching and learning, it will be reflected in his/her practices and in the importance conceded to the communicative skills and linguistic competences.

1.3 Role of Prior Learning Experience in Language Teaching

Since Lortie's (1975) work in the field of the sociology and education, it has been generally accepted that teachers' learning experience is an important factor influencing their conceptions of teaching/learning and their didactic techniques. Other authors argue that "even when students enter training programs, they filter out new theories based on their preformed conceptions, sedimented over the years when they were learners" (Eick & Reed, 2002, 402).

To discuss a few practical cases, Nurmich (1996) analyzed 26 teachers' diaries, when enrolled in a master's programs in Teaching English as a Second Language (TESOL). Teachers were encouraged to keep a diary to reflect, among other things, on the factors influencing their teaching methods. Based on data from the participants' diaries and observations, Numrich found that teachers tend to reproduce, consciously or unconsciously, the teaching methods to which they have been exposed as learners. In addition, in another study conducted by Farrell (1999), some university teachers were asked about their past experiences as English learners. The results revealed that some instructors had adopted approaches to which they themselves had been exposed as learners. These included the grammar-translation approach, with strategies for memorizing grammatical rules. Farrell notes that these strategies had been surprisingly adopted, even though some of these teachers had previously described them as uninteresting and tedious practices. These experiences rightly reveal that, not only is there a strong relation between teachers' experience as

2. Method

In this section, the research objective, the initial hypotheses, the investigation phases, the participants and the instrumentation will be presented consecutively.

2.1 Objective

The purpose of this article is to compare the representations of some FLE teachers in Mexico with those of their prior language teachers, regarding the importance each attach/ed to the linguistic competences and communicative skills. The purpose of this comparison is to determine, on the one hand, whether there is a statistically significant difference between some of the communicative skills and components learned by the teachers (as students) and those currently taught by them. And on the other hand, to understand the reasons for a possible discrepancy. Substantially, we argue that this comparison could provide insight into the extent to which the teacher's language learning experience impact their perception on language teaching.

The research question that will therefore guide us is the following: is there a statistically significant difference between the representations of FLE teachers and those they consider their past teachers were



holding regarding the importance to concede to the linguistic competences and communicative skills? what would be the reasons for a possible discrepancy?

2.2 Hypothesis

This work is based on the general assumption that teachers would reproduce in class the same patterns acquired during their learning, influenced by their former teachers' methodology. Indeed, some studies (Nurmich, 1996 and Farrell, 1999) have concluded that teachers reproduce, unconsciously or not, the methods known as learners. Based on the above, we formulate the null hypothesis and the following alternative hypothesis:

H₀. At least one communicative skill or linguistic competence will present no statistically significant difference between French teachers' representations and those they believe their past foreign language teachers held.

H₁. At least one communicative skill or linguistic competence will present a statistically significant difference between French teachers' representations and those they believe their past foreign language teachers held.

The present research is grounded in the two main paradigms of social science research: the positivist and post-positivist. Since one of the main characteristics of the positivist investigation is to explain the relation between different variables (Creswell, 2009), the first phase will determine the relation between teachers' language learning experience and the importance given to the communicative skills and linguistic competences. The second phase, inspired by the postpositivist or interpretative paradigm, will allow participants to verbalize their thoughts in relation to the object studied. In this regard, a few interviews will be conducted with four FLE teachers to understand the reasons of a probable discrepancy between their former foreign language learning experience and the importance they attribute to the skills and competences in question.

2.3 Research Phases, Participants and Measures

As per the survey, in the first phase, conducted between March and July 2021, 142 FLE teachers from various nationalities (mostly Mexican and French), distributed in different states of Mexico (highly concentrated in the states of Mexico, Sonora, Puebla and Veracruz), working in the basic, secondary, higher education and in some language centers, voluntarily responded to the online questionnaire. The different measuring instruments used here consist of 2 Likert scales (options ranging from 1 to 5). The first scale, on the one hand, consisted of 7 items whose response options range from "unimportant" to "very important" (see table 1).



Table 1.

Scale 1. When you were learning French or another foreign language, how important were the following to your language teachers?

	1.	2.	3.	4.	5.
Speaking					
Listening					
Reading					
Writing					
Grammar					
Vocabulary					
Sociocultural competence					

Note. 1. Unimportant, 2. Slightly important, 3. Moderately important, 4. Important, 5. Very important

On the other hand, the second scale, as the previous one, is also composed of 7 items with the same answer format, but this time with a different question: "When you teach French as a foreign language, what importance do you give to the following?" (see Table 2).

Table 2.

Scale 2. When teaching French as a foreign language, what importance do you attach to the following?

	1.	2.	3.	4.	5.
Speaking					
Listening					
Reading					
Writing					
Grammar					
Vocabulary					
Sociocultural competence					

Note. 1. Unimportant, 2. Slightly important, 3. Moderately important, 4. Important, 5. Very important

Regarding the analysis, the IBM SPSS version 23 statistics software was used to process the data. From the outset, we proceeded to a recodification of the constituent variables of the two scales. Thus, the polytomic responses were first converted into dichotomous responses, grouping, on the one hand, the "important" and "very important" responses, assigning them the numerical value 1 and grouping on the other hand, "unimportant", "not very important" and "moderately important", assigning them the numerical value 0.

After the results of the first phase indicated a statistically significant difference between reading, writing and the sociocultural language competence, a second phase was carried out, whereby, 4 interviews were conducted with FLE teachers from the states of Mexico and Sonora (the most represented two states in the questionnaire survey). The 4 teachers, coded as Teacher 1, Teacher 2, Teacher 3, and Teacher 4 all had pedagogical training and at least 5 years of experience in French teaching. Teacher 1 learned French as a foreign language, has a degree in the teaching of French, a C1 level of French and has been working in secondary and higher education for 18 years. Teacher 2 has also learned French as a foreign language, has a master's degree in education, estimated C1 level of French and has been working in the higher education for 8 years. Teacher 3 has also learned French as a foreign language and has a PRO-FLE diploma from the



French Ministry of Education, a level of French estimated at B2, works in secondary education, and has 5 years of professional experience. Teacher 4 learned French as a first language, has a master's degree in the teaching of French as a foreign language, a level of French estimated at C2, and has been working at the secondary and higher education for 12 years.

As per the interview protocol, the participants were asked to choose their most convenient language for the interview, to keep them in confidence and avoid any possible linguistic insecurity or misunderstanding. Two of them chose Spanish and the other two chose French. The main question for this interview was, "Do you feel today that you have been more or less inspired by your past language teachers, especially in terms of the importance they placed on listening and speaking skills, reading and writing, as well as grammar, vocabulary, and socio-cultural components?". The primary transcription was processed by an online software available on <https://noota.io/>. Later, the scripts were automatically generated by the online software. Then, each interview was listened and reviewed for correctness. The interviews were then analyzed through a content analysis method. For an accurate analysis of our scripts, we opted for a deductive coding, based on the following two categories: Prior communicative skills and linguistic competences. Each of these categories is broken down according to the following elements: Reading; writing; listening; speaking; sociocultural competence; grammar and vocabulary.

3. Results

The results of this research are described in two phases: first, the results of the quantitative analysis, and then the qualitative.

3.1 Phase 1. Quantitative Results

A chi-square independence test (see Table 3) was carried out to examine the relation between FLE teachers' representations and those of their former language teachers, regarding the importance given to listening, writing, reading, speaking, sociocultural competence, as well as grammar and vocabulary. The analysis of the 2X2 contingency table for the chi-square was carried out for each of the components, producing the following results for speaking: when learning French or any other language, the importance given to this skill obtains a 96% value, and at the time of their teaching, teachers also consider that they attach an almost similar importance (95.7%). It is therefore observed, for this skill, that there is no significant difference between the representations of the importance that the participants' foreign language teachers had and their own representations, i.e. $\chi^2(1, N = 142) = 0.01, p = 0.95$. Since we obtain a p-value > 0.05 , we confirm, for this specific case, the null hypothesis H_0 , which indicates a lack of significant difference between the values of at least one skills or component of the two groups compared.



Table 3.*Comparing the representations of the importance given to 1 linguistic competences and communicative skills*

	When learning	During my teaching	χ^2	p
Important	Speaking	Speaking		
Unimportant	117	95.7% (112)	.004	.95
	25	96% (24)		
Important	Writing	Writing		
Unimportant	130	90% (117)	9.95	.02*
	12	58% (7)		
Important	Listening	Listening		
Unimportant	104	96.2% (100)	.13	.71
	38	36% (94.7)		
Important	Reading	Reading		
Unimportant	115	95.7% (110)	6.70	.01*
	27	81.5% (22)		
Important	vocabulary	vocabulary		
Unimportant	118	83.9% (99)	1.08	.29
	24	75% (18)		
Important	Sociocultural	Sociocultural		
Unimportant	56	92.9% (52)	4.28	.03*
	86	80.2% (69)		
Important	grammar	grammar		
Unimportant	130	90% (117)	2.47	.11
	12	75% (9)		

Note. n= 142

Regarding the representations of grammar and vocabulary, as well as listening skill, a pre-analysis of the different contingency tables revealed no statistically significant difference between the values of the participants' representations and those of their former teachers (grammar, vocabulary and listening with p values =0.11, p = 0, 29 and p = 0.71 respectively, all the p values > 0.05). The result is significant when the p values are inferior to 0.05 (p-value<0.05)

In addition, with respect to reading, we observed a statistically significant difference between the groups compared. In fact, the former teachers' representations about reading showed an 81.5% value while the current teachers' representations revealed a 95.7% value, that is, $\chi^2(1, N = 142) = 6.78$, p = 0.01. Since the p-value <0.05, this result confirms, in this specific case, the alternative hypothesis *H1*, stating that at least one communicative skill or language component would present a statistically significant difference between the teachers' representations and those of their former language teachers.

With respect to the representations about writing, the analysis of the contingency table indicates that it was moderately important (58.3%) during the teachers' prior language learning. However, in their teaching, they feel they attach greater importance (90%). This result reveals, once again, a statistically significant difference between the groups compared, with $\chi^2(1, N = 142) = 9.95$, p = 0.02. This is another evidence which confirms our alternative hypothesis *H1* indicating that there will come out a statistically significant difference between at least one communicative skill or language component compared.



Finally, regarding representations about the sociocultural competence, the results of the contingency table indicate a statistically significant difference between the teachers' representations in prior language learning and the one they concede in their teaching. In fact, the representation in prior learning experience obtained an 80.2% value while the teachers' representations obtained a 92.9% value, with $\chi^2(1, N = 142) = 4.28, p = 0.03$.

3.2 Phase 2. Qualitative Results

The results of this second phase are divided into two parts. In the first part, the different categories of analysis are deployed in the Table 4, projecting a picture of the thematic concern of each of those categories which refer to the past learning experience:

Table 4.
Category of analysis and themes developed in relation to prior learning

	Teacher 1	Teacher 2	Teacher 3	Teacher 4
Prior learning experience				
Speaking & Listening	Very low interest was given to speaking and listening by my past teachers	Out of the many teachers, more were inclined towards grammar and neglected the other competences and left the socio-cultural activities completely to one side.	I've had teachers who have been putting enough emphasis on grammar, and not on interaction and when I went to France for the first time, I felt so disappointed and stressed up as I couldn't express myself the way I wanted	It really depends on the language studied and the context. I remember when studying Spanish 12 years ago here in Mexico, there was no emphasis on speaking and listening, but mostly on grammar, vocabulary, and writing
Writing & Reading	Much interest was assigned to reading, writing and translation activities	High interest was conceded	Much importance was conceded to writing and reading	There was a high tendency of focusing the language learning on reading, writing and vocabulary. However, the context and the methodologies today are different
Vocabulary	Much interest was paid on the memorization of lists of vocabulary	High interest was conceded	High interest was given to vocabulary memorization	Enough interest was paid on the vocabulary
Sociocultural	Much interest was paid on sociocultural activities only when teachers were natives from France	The attention given to this was null. But interest was given to it when teachers were natives French speakers	Very little attention was given to the sociocultural activities until I met my last French teacher who took me to the B2 level	There was no particular attention given to this component
Grammar	In general, it was more a grammar-translation methods, without much emphasis on the other skills because it is much easier to teach grammar and vocabulary than other skills	Most of the previous teachers used to demonstrate a high attachment to this competence	Enough emphasis was conceded to grammar by most of the teachers	There was a significant importance attributed to this component



In the second part of this qualitative phase, the results concerning teachers' current teaching experience are organized in the Table 5, showing the main point about participants' opinions regarding the communicative skills and linguistic competences investigated.

Table 5.
Category of analysis and themes developed in relation to current teaching experience

	Teacher 1	Teacher 2	Teacher 3	Teacher 4
Current teaching experience				
Speaking & listening	It really depends on the students and the school. In my first years of experience, I tried putting emphasis on speaking where I was working but the students were not motivated. Now in a different school, I try to give priority to speaking and listening	I personally feel that speaking and listening should be the ones that should have more weight, being in a communicative based approach	I think I try to give more importance to listening comprehension as well as speaking.	For me it really depends on the students' needs and the school requirements. If the school requires me to stress on some components, I will do exactly what they require if I have sufficient time
Reading & Writing	Used to concede much interest, but today, with the experience over the years, I no longer do it	Don't give interest to reading and writing because they can in any case be supported by translators. Has turned in to an even distribution of weigh between the four communicative skills after a training as a DELF examiner	I give very little importance to writing and reading.	It mostly depends on the public and the context
Vocabulary	I don't give a special treatment to the vocabulary	I don't give a special treatment to the vocabulary	No special attention is given to the vocabulary	No special attention is given to the vocabulary
Sociocultural	I give enough importance to this skill as my former French teachers did because it's always motivating for the learners	Try to give as much importance as my prior native teachers did in the past	I try to create current and real situations so that my students get to know the French culture or even the French-speaking culture.	I provide considerable interest to the sociocultural and pragmatic knowledge
Grammar	Most of my students today, especially the technology students prefer a deductive treatment of grammar, since they're used to memorizing formulas	I don't give a special treatment to grammar	When I started, I have been teaching more grammar, and I saw that it was not working with my students. I had to find activities or games to practice grammar.	I treat grammar in context, no focus is given to it, since the objective is to communicate, grammar being just the form and not the end



In general, it appears from the discussion with Teacher 1 that his approach and the importance given to linguistic skills and communicative competences have evolved due to some contextual factors beyond his mere French language learning experience. He believes that when he first started as a university student, he was much more interested in oral communication and knowledge of French culture. However, the experience with some teachers still did not fit this need. That is why he feels there are teachers who inspired him and others who did not as he says:

Some teachers inspired me. There were teachers that I didn't like. There were practices that I don't bring to my class, I don't bring to my class [...] I really like, I really like to talk about film, I really like to talk about a lot of interesting things about the origin of certain words and expressions and so on. And that comes from... from some teachers. Some teachers were more focused on grammar. But in general, I think I have changed a lot in the last ten years. I had a very different way of teaching and I had to adapt [...] In order to have a more modern teaching, let's say².

When asked what seems to have changed in his so-called modern practices, this teacher feels that his teaching has changed a lot since he moved to a technological high school that takes French learning much more seriously. Indeed, in the past, despite his misadventures with grammar and language structures, he felt obliged to continue to give importance to these components because French was not taken very seriously in his schools and it was the easiest way to occupy students who, for the majority, were not motivated and for whom French was only a subject without stake, as he states below.

I taught in schools that were. I taught in schools that were not very serious about teaching French, for example in a secondary school and in a high school the French subject was mandatory, but the grades had no impact on their final grade. So, the kids had to be present. But whether they passed or not didn't matter because it wasn't going to affect their academic life, so. Many of the students didn't want to be in the class and didn't care. It was hell [...] and the class was pretty much grammar-translation, sometimes, other times, I faithfully followed the textbook and didn't have a lot of opportunities to take advantage of other skills³.

It is observed with Teacher 1, on the one hand, that he gives as much importance to socio-cultural activities as his past teachers and would have liked to give more importance to oral skills at one time, but without success, given that the institutional context appeared to be a hindrance. On the other hand, in the ten years prior to our interview, he feels that his practices have evolved towards a more integrated and balanced approach, thanks to the school context. And so, it becomes clear that the emphasis on communicative skills and linguistic competences in the classroom goes far beyond the teacher's experience of language learning, because even unintentionally, the teacher may find himself or herself in a grammar-translation approach that seems easiest to implement to occupy learners who are poorly motivated to develop their communicative skills in French.

Teacher 2 for his part indicates that some past FLE teachers must have influenced him in the way he approaches grammar in the classroom and at the level of the importance he places on communicative skills and linguistic competences. According to him, when he was a university student, many teachers gave more

² Translated from French.

³ Translated from French.



importance to grammar, which he did not like at all, and when he had French native teachers, they were the ones who gave more importance to culture, something that strongly influenced him to reproduce these practices in his classes as he mentions below:

I had quite a few teachers throughout my education [...] I had a lot of variety, but I feel that some teachers leaned more towards grammar and neglected the other competencies and left sociocultural activities in the background. [...] when I had native teachers, they were the ones who talked to me about. Well, about cultural issues that attract the attention of, I think, any person who is learning another language, to know another culture, another gastronomy, other habits, so, each one had their own strategy, but they did motivate me in a certain aspect. And it was consolidating in me a way of teaching in which I try to address all the competencies and not just lean towards grammar as it was before at the university where I studied⁴.

Furthermore, still concerning Teacher 2, he also reveals that his propensity to address communicative skills in a balanced way was reinforced a few years ago after attending the DELF (Diplôme d'Étude de la Langue Française) markers' accreditation seminar organized under the auspices of France Education International. We note with this teacher that, in addition to the influence of his experience in the learning of French as a foreign language as a determining factor in the importance given to linguistic skills and components, another equally important factor is juxtaposed: the teacher's training as a DELF examiner. In relation to Teacher 3's experience, she states that she tries to replicate the scenarios of her past teachers, especially her last native teacher who led her to B2 level with a teaching oriented towards Francophone cultures, much more updated and closer to real life learning. Additionally, the other reason for conceding more importance to the listening and speaking is related to her travel experience in France, given that she had to struggle a lot to listen and speak. She states:

Actually, I think I'm trying to do things that I've learned with my previous teachers. It's the teacher I had before I got to have the B2. I try to create current and real situations so that my students get to know the French culture or also the French-speaking culture in fact. I think that when I started, I have been teaching with exercises the world of grammar, and I saw that my students, these strategies don't work. I had to find dynamics or games to practice grammar. And now my students are not very used to doing repetitions, drills and all written exercises. I think I try to give more importance to listening and also to speaking [...] When I went to France, I didn't really understand anything, and it was difficult. So now, with my students, I try even if they are at the beginner level, to try to get them to understand the basic things. But with the French pronunciation⁵.

With Teacher 3, we also observe that her experience as an FLE learner has shaped her representations of grammar and the importance to be given to the communicative skills. We observe that, in addition to having been positively influenced by past teachers to move towards a sociocultural approach to learning and teaching (Johnson, 2009), she had a language immersion experience that strongly contributed to consolidating her representations.

Regarding Teacher 4 whose first language is French and who learned Spanish in Mexico instead, he states that he was equally interested in both oral and written language, as the purpose of his learning was

⁴ Translated from Spanish.

⁵ Translated from French.



mainly to study in the country. For him, his teachers placed much more emphasis on written grammar and writing skills than on oral skills. But from his point of view, the teaching of French and Spanish in Mexico do not serve the same purpose. As a result, he does not find any influence of his Spanish learning process on his perception of FLE teaching. However, what he finds important and decisive is the expressed need of the learner and the objectives assigned to the FLE teacher. This is what he believes determines his teaching approach and the importance given to communicative skills and linguistic competences. In this regard, he states:

What was most important, for me, was speaking. I was going to be able to speak. In my classes, there was a propensity in grammar and vocabulary, of course. In that sense they were right because it depends, in learning a language it depends on the communicative purpose you want, because in my case, it was much more learning the language for written communication and reading written reports. So I was learning grammar. I don't think my language learning experience in an academic setting or in an academic environment has influenced my experience as a teacher very much. So I try to adapt to the needs of my students and the objectives of the program⁶.

It is clear from the above that it is not possible to generalize about the impact of teachers' learning experience in their perception of language teaching. It may depend as Teacher 4 said on the context of their learning, the language learned and the purpose of that learning. In addition, it can also depend on what language is taught and the purpose of that teaching.

4. Discussion

The statistical analyses carried out in the first phase have made it possible to get a few findings. The first salient point is the statistically significant difference between prior language teachers and current FLE teachers' representations of the communicative skills (reading, writing) and linguistic competence (sociocultural competence). In fact, current FLE teachers' representations about these skills and competence appeared to be higher than that of prior teachers. This difference could be explained by the fact that a great number of French learners in the Mexican context do not only study this language for the pleasure of speaking, but much more for academic reasons. This would probably explain the growing interest of learners in the DELF/DALF certifications which give equal weight to oral and written skills, the socio-cultural skill being transversal.

As indicated earlier in our introduction, the growth in the enthusiasm of young Mexican students to take French courses could be explained in part by the institutional requirement of justifying a B1 level of French as one of the eligibility conditions for international mobility in programs such as MEXFITEC,⁷

⁶ Translated from Spanish.

⁷ The objective of MEXFITEC is to allow university students from engineering programs to obtain a professional co-tutored bachelor's degree in France within one year in continuity of their studies in Mexico. The program includes intensive French courses for four weeks in France, immersion in French culture, enrollment at the host university, tutoring, professional internships in a French company so that after a period of one year, students can obtain a professional license.



MEXPROTEC⁸ and many other programs. Students are thus entitled to take French courses based on the development of all communicative skills to subsequently take an international diploma of French language or an international test (DELFDALF or TCF exam). Considering this analysis, today's teachers have a much greater obligation to attribute even weight to the four communicative skills than those in the past.ⁱⁱ

Triangulating the results of the first phase with the second, it is observed that the qualitative analysis corroborates the quantitative, indicating an increasing emphasis on written skills. Indeed, we observed with Teacher 2 that, initially, he placed more importance on oral skills. However, after being trained as a DELF examiner, he had to change his beliefs and increase the importance given to written skills to achieve an equal weighing between written and spoken communicative skills.

Equally important is the fact that we did not find a statistically significant difference between the importance that past and present teachers placed on listening and speaking skills in the quantitative phase of the study. However, in the second phase, the triangulation with the qualitative data revealed that the participants felt they either place more importance on these skills or they simply think they teach in a balanced manner, while their past teachers were teaching more grammar-oriented lessons. This data somewhat contradicts the statistics obtained earlier. But at the same time, it justifies once again the interest of having chosen to approach this question from a mixed method, thus opening the door to discussion and in-depth understanding of the participants' opinions.

Another important aspect that emerges from both results (quantitative and qualitative) is the fact that the participants feel they give sufficient importance to listening and speaking skills. In theory, one could expect low values from the participants' representations in relation to the importance conceded to those skills, given that some research on the teaching of English in Mexico (Bremner, 2017) have revealed that classes are generally teacher-centered, and for this reason, some teachers who have lived in immersion in this system, carry with them quite strong representations of traditional teaching. If several language teachers hold these representations, it would normally be difficult for them to attach, as they claim, major importance to oral skills which are more of a learner-centered approach. But on the other hand, it has been observed that this context has rather had an antagonistic effect on many teachers as Teacher 2 so well illustrates. Indeed, having had several teachers who in the past gave a preponderant place to written grammar, this teacher decided to turn away from it and to focus on oral skills.

Additionally, Blin and Olmedo Yúdice (2017) indicates that the conceptualization of pedagogical grammar in Mexico is done, most of the time, solely based on verbal morphological descriptions of writing. Here again, we find a scheme prioritizing a teacher-centered approach, because the authors indicate that teachers take very little account of verbal forms as used orally. In view of this context, which is not in favor of the oral skills, one can rightly wonder about the presence of a probable bias of social desirability, since it is possible for teachers to pretend, they give a high importance to those skills just to appear as "good teachers". Also, some might unconsciously overestimate the degree of importance given to those skills because as Nurmich (1996) and Farrell (1999) have shown, the representations declared, even in good faith, may in some cases be different from the teacher's practices. We do not also exclude the possibility that these

⁸ The MEXPROTEC program is like the previous, but the difference is that it is addressed to college students (universidades tecnológicas): with intensive French courses (four weeks) and one year of study in the major engineering schools in France.



representations might be truthful and stand in line with the actions of the participants in their respective language classrooms because as we mentioned above, there is an increasing demand from learners for obtaining French certifications which give even priority to oral and written skills.

Contrarily to this viewpoint, the qualitative results has revealed that the use of a traditional approach may not only be conditioned by a mere learning experience of the teacher or by a textbook, since each teacher is supposed make use of authentic materials and create some, following their students' needs. There may be other factors like the students' motivation, the institutional context and the teacher's experience as a user of the foreign language taught. These different factors, which were not considered at the outset, also contribute to the choice of approach and the importance to be given to linguistic skills and components. With regard to the students' motivation, the self-determination theory distinguishes two principal types of motivations: the intrinsic and the extrinsic (Deci & Ryan, 2008). Most of the time, the students intrinsically motivated would always want their teachers to adopt a more constructivist approach in order to provide them the necessary tools to integrate themselves in the foreign language culture by dominating the spoken language. In contrast, the extrinsically motivated students would want a more traditional approach of language learning where they will be called upon to memorize some grammatical structures which will be memorized and reproduced during the exam, regardless of their ability to use to structures in real life conversation. Therefore, a teacher's decision to highlight some skills or competence during his/her language class may be guided by the students' motivation.

The interview with Teacher 4 also revealed that teachers' language proficiency may have a direct relationship with the excessive use of the traditional approach in class and the "blind" following of textbooks proposed by publishers. He believes that teachers with a low language proficiency would always tend to be traditional in their class. In fact, according to a study by Richards et. al. (2013), teachers' content knowledge appears to be an essential component of quality teaching. And in this context, teachers' content knowledge includes language proficiency. The study reveals that teachers with limited language proficiency tend to develop less activities based on oral skills than the teachers with better proficiency skills as they are more preoccupied with their own language difficulties. Another study was even able to find a moderate relationship between teacher self-efficacy and teacher language level (Faez, et. al., 2021). Indeed, a teacher may feel linguistically insecure and frustrated with learners or colleagues. Sometimes in language classes, some learners may have a level of oral proficiency that is close to that of their teachers, due to their multiple trips abroad and their language immersion experiences. This situation could lead some teachers to frustrations, because, unlike other subjects, the language here is not only an instrument of communication in the classroom, but also, it is the object and focus of teaching. All this would justify the adoption of a grammar-centered approach by some teachers, finding in grammar a security and comfort zone.

Another important point that emerged from the interviews was the strong inclination of the teachers towards listening and speaking. Indeed, the four teachers interviewed indicated that they give more importance to listening and speaking than their past teachers. This result indicates that the traditional approach would have more and more retreat in FLE classes as the new generation of teachers are more attached to the communicative based and action based approach recommended by the European Council (2002). Nevertheless, we cannot rule out the likelihood of a social desirability bias on the part of teachers,



as the general tendency is often to oppose the traditional approach to constructivist approaches, "demonizing" it in the course. These two approaches are often perceived as antagonistic. However, both approaches are complementary in foreign language teaching. In fact, according to Decoo (1996), there is a continuum between the traditional teaching which gives more weight to the grammar and the written language and the constructivist vision that prioritizes the spoken language and an inductive-explicit grammar teaching. Puren (2001) talks about an eclectic approach, which means that teachers always use different approaches in class. The qualitative analysis carried out here reveals that French as foreign language teachers are more often inclined to the communicative approaches, based on the constructivist vision. In fact, after analyzing eight French textbooks, Bento (2019), notes that grammar is more often contextualized, which corresponds to the principles of the action-based approach. This orientation provided by the publishers could contribute favorably to strengthening the use of communicative and action-based approach in French language classroom.

The various interviews conducted with the four FLE teachers in this research also revealed that the virtual modality resulting from the COVID-19 pandemic could significantly enhance the emphasis on oral skills in FLE teaching, as it offers the teacher more facility in projecting images, videos or other resources in class, something which normally would require adapted devices in traditional classrooms. However, this modality in some cases produce adverse results. In fact, Teacher 2 indicates that he finds it easier to share interactive resources, videos, images, etc., with his students. Nevertheless, he indicates that these scenarios sometimes take him quite a long time and, sometimes, due to technical difficulties and poor internet quality, he is obliged to use a deductive approach which consists in directly giving the learners the rules to be memorized without, however, progressively leading them to infer them from the authentic documents (taken from real life and not initially conceived for pedagogical purposes).

I think in this virtual modality it is easier to approach the visual part, although in my personal point of view, I still prefer the face-to-face modality or something hybrid, because I feel that technologies always fails[...] sometimes, if due to technical failures, you can't listen, or you invite the student to participate and he/she doesn't have a good internet signal, then all of this wastes time and sometimes leads me to, let's say in a preliminary way, to the deductive part.⁹

Even if the virtual modality French language teaching during the pandemic has facilitated the use of various authentic resources that were sometimes difficult to exploit in a traditional setting, we can see that it has also had a significant impact on the use of the inductive (which consists in taking the student to discover the rule on his/her own) and the deductive (which consists in giving the learner the grammatical rule directly) grammatical approaches. But overall, in an effort to avoid having learners use automatic translators in French assessments, teachers have placed more emphasis on oral assessment of learners based on video recordings.

⁹ Translated from Spanish.



5. Conclusion

In a nutshell, the quantitative analysis carried out in this study has allowed us to highlight a discrepancy between today's teachers' representations and those they claim their past teachers held concerning writing and socio-cultural skills. It was realized that teachers do not systematically reproduce the patterns known during their learning process, since they do not fully agree on the importance to be given to some communicative skills and linguistic competences. We have attributed the growth of emphasis on writing to the increased interest of FLE learners in taking the DELF exams, which offer an even weight distribution to the oral and written skills. From the point of view of FLE teacher training, this result is of great interest insofar as it implies a greater consideration of the dynamism and evolution of the different learning objectives of French in teacher training programs. Therefore, if the reasons for learning more and more French are evolving, the same evolution must be made at the level of teacher preparation because, for example, an engineering student who takes FLE with the aim of passing a DELF will not be trained in the same way as another who takes the course simply as a compulsory subject in his program.

It was equally found from the qualitative survey that FLE teachers are quite aware of the importance to strengthen their learners' oral skills. However, the results indicated that some variables such as the institutional policy, the teachers' language proficiency, their objectives and the learners' motivation might have an influence on their decision to adopt a teaching method whereby some communicative skills and linguistic competences might be prioritized or marginalized. In this case, it is the speaking skills that are often marginalized due to these contextual variables. Therefore, it becomes important for school leaders, teachers, and language teacher educators to understand the factual difficulties that teachers encounter daily in implementing the different methodological approaches proposed. In the case of teaching FLE in Mexico, it is often believed that if the teacher is oriented towards the traditional approach, it is because of a lack of training on his or her part. With that stated, for true educational change, it would be appropriate as proposed by Fullan (2007) for the entire educational system to come together to develop learning communities in which teachers and leaders work together to improve learning conditions and educational outcomes in professional learning communities (PLC).

As per the methodology, the use of a mixed approach has been complementary and enriching. Indeed, it could be observed that the quantitative survey provided limited information, given that no significant difference between the importance given to oral skills by today's teachers and those of the past was found in the first phase. Besides, it could not provide the rationale for the discrepancy between the representations of the two groups compared. However, in the second phase, from an interpretative perspective, a significant difference between the groups compared was quickly observed as well as the reason for the discrepancies.

Furthermore, it was observed in the qualitative phase that the renewed interest for the sociocultural skill was directly related to the positive experience of some teachers who had native French teachers in the past. The findings of this research provide more information about FLE teachers' representations and may also lay foundation for the elaboration of different French teachers' development programs. In fact, when we analyze the principles of the main language teaching methodologies, we realize that, among the main indicators that differentiate one from the other, is the importance that each one attributes to the different communicative skills and linguistic competences. Thus, the results of this research might help evaluating or



identifying the extent to which teachers use certain teaching methodologies or approaches and the reason of their decisions, given that bringing about a change in teaching practices involves working directly with the teachers to understand their daily difficulties and their representations. As mentioned earlier, the teachers' practices are always determined by the representations they have about the learning and teaching processes, about their role as teachers, about the students and about the object of learning which, in this case, is the language (Starkey-Perret, 2013).

References

- Bachman, Lyle F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford university press, (1990). <http://gooshkon.ir/dl/bachman.docx>
- Bento, Margaret. "Enseignement de la grammaire dans les manuels de français langue étrangère et approche actionnelle." *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues* 59, (2019). <https://doi.org/10.4000/lidil.6465>
- Blin, Béatrice and Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril. "Mirada crítica a la enseñanza de la gramática del francés en México". *Revista Fuentes Humanísticas* 29.54 (2017): 73-83 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02068453/document>
- Borg, Simon. "Language teacher cognition: Perspectives and debates." In Gao, X. (eds). *Second Handbook of English Language Teaching*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham (2019). https://doi.org/10.1007/978-3-319-58542-0_59-1
- Borg, Simon. "Self-perception and practice in teaching grammar." *ELT journal* 55.1 (2001): 21-29. <https://doi.org/10.1093/elt/55.1.21>
- Bremner, Nicholas James. *The evolution of Mexican EFL teachers' beliefs about student-centred learning in relation to their teaching practices*. Diss. University of Leeds, 2017.
- Brown, H. Douglas, Mary Lee Scott, and Cheryl Brown. "Resources in Language Teacher Education." (1994): 389-393.
- Creswell, John W., and J. David Creswell. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publication, 2017.
- De l'Europe, Conseil. *Portfolio européen des langues*. European Language Council, 2002.
- Deci, Edward L., and Richard M. Ryan. "Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health." *Canadian psychology/Psychologie canadienne* 49.3 (2008): 182. <https://doi.org/10.1037/a0012801>



- Decoo, Wilfried. "The induction-deduction opposition: Ambiguities and complexities of the didactic reality." (1996): 95-118.
- Eick, Charles J., and Cynthia J. Reed. "What makes an inquiry-oriented science teacher? The influence of learning histories on student teacher role identity and practice." *Science Education* 86.3 (2002): 401-416. <https://doi.org/10.1002/sce.10020>
- Faez, Farahnaz, Michael Karas, and Takumi Uchihara. "Connecting language proficiency to teaching ability: A meta-analysis." *Language Teaching Research* 25.5 (2021): 754-777. <https://doi.org/10.1177/1362168819868>
- Farrell, Thomas SC. "The Reflective assignment: Unlocking pre-service English teachers' beliefs on grammar teaching." *RELC journal* 30.2 (1999): 1-17.
- France Éducation International. *Mexico*. [Online] France Education International. <https://www.france-education-international.fr/publications-ressources/fiches-pays/mexique> [Accessed October 9, 2021].
- Fullan, Michael. Change theory as a force for school improvement. Springer Netherlands, In: Burger, J.M., Webber, C.F., Klinck, P. (eds) *Intelligent Leadership. Studies in Educational Leadership*, 6. Springer, Dordrecht (2007). https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6022-9_3.
- Gaboriaud Villalobos. D. *Didactologie of languages and cultures, the optimal conditions for the operational construction of cultural competence in Mexican immigrants*. Paris III, 1991
- García, Leonor Margalef, and Andoni Arenas Martija. "¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular." *Perspectiva educacional, formación de profesores* 47 (2006): 13-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>
- Hymes, Dell. "On communicative competence." *sociolinguistics* 269293 (1972): 269-293.
- London, Dalton. "Germain, Claude. Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire. Paris: CLE international. 1991." *Canadian Modern Language Review* 50.2 (1994): 408-409.
- Lortie, Dan C. *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press, 1975.
- Numrich, Carol. "On becoming a language teacher: Insights from diary studies." *Tesol Quarterly* 30.1 (1996): 131-153. <https://doi.org/10.2307/3587610>
- Pajares, M. Frank. "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct." *Review of educational research* 62.3 (1992): 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>



Richards, Heather, et al. "Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practice." *The Language Learning Journal* 41.2 (2013): 231-246.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2012.707676>

Starkey-Perret, Rebecca. "Représentations des enseignants sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants: quels liens peuvent être établis?." *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* 10.10-1 (2013). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1563>

Tornberg, Ulrika. "Språkdidaktik. Malmö: Gleerups." *Language Didactics. Malmö: Gleerups* (2009).

