

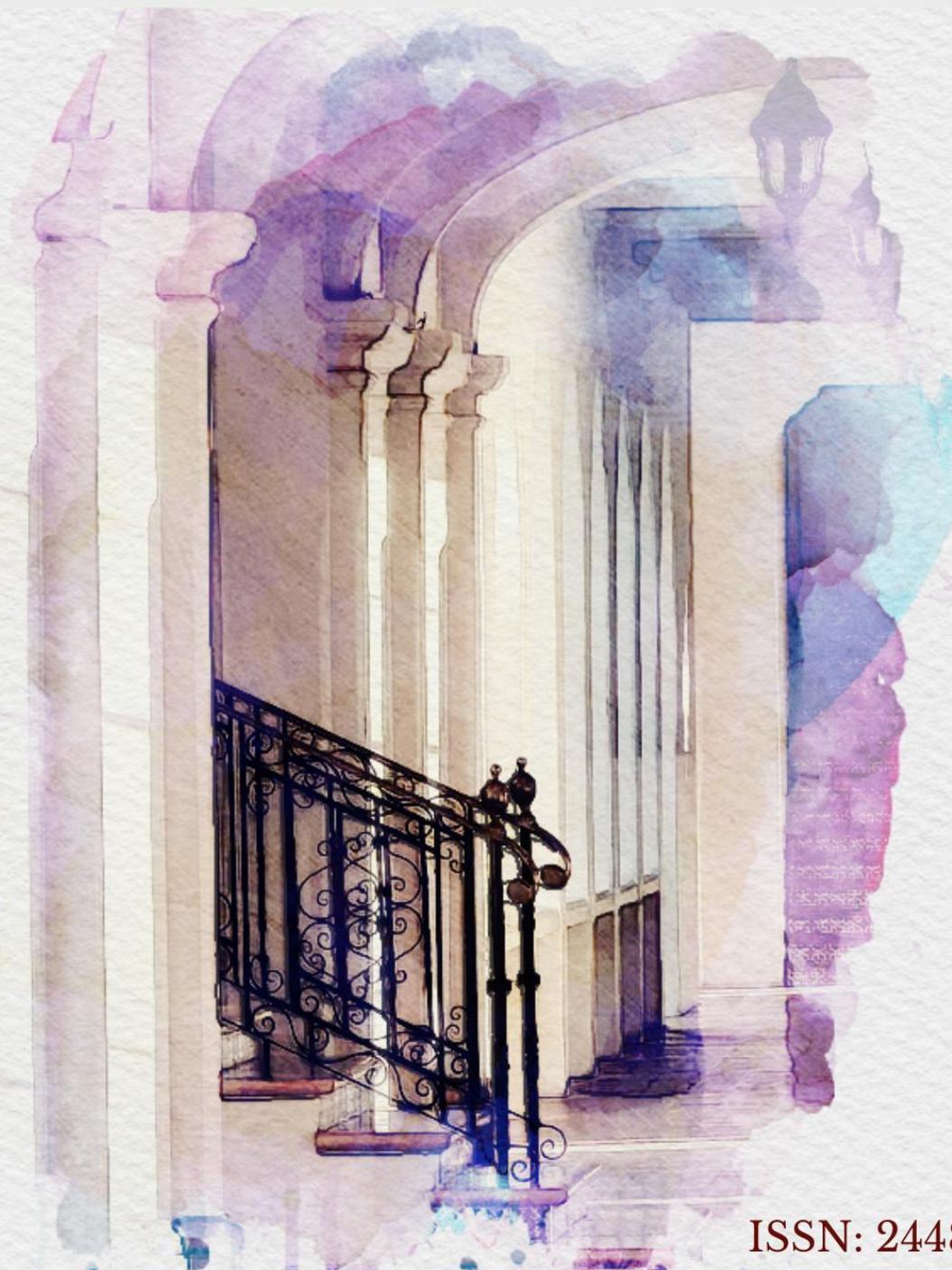
ESTUDIOS λ AMBDA.

Teoría y práctica de la didáctica
en lengua y literatura

www.estudioslambda.unison.mx

VOLUMEN 10
NÚMERO 2

2025



ISSN: 2448-5942

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 10, Volumen 10, Número 2, julio-diciembre de 2025, 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: María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez. 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: 1 de julio de 2025.

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 λ mbda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura

Volumen 10, número 2 julio - diciembre 2025



UNIVERSIDAD DE SONORA

UNIVERSIDAD DE SONORA

RECTORA

Dra. Dena María Jesús Camarena Gómez

SECRETARIO GENERAL ACADÉMICO

Dr. Enrique Bolado Martínez

COORDINADORA DE LA FACULTAD INTERDISCIPLINARIA DE HUMANIDADES Y ARTES

Dra. María Guadalupe Alpuche Cruz

JEFA DEL DEPARTAMENTO DE LETRAS Y LINGÜÍSTICA

Dra. Elva Álvarez López

EDITOR RESPONSABLE

Dra. María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Patricia del Carmen Guerrero de la Llata

Dra. Jafte Dilean Robles Lomelí

Dra. Maritzia Jharely Camarena Inzunza

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

ASISTENTE EDITORIAL

Mtra. Leslie Ortega López

ÍNDICE

ARTÍCULOS

La oralidad terciaria, desafío para el fortalecimiento de la competencia oral universitaria	
VALENTINA HURTADO ORTEGÓN.....	1
La adquisición de la aspectualidad en español: estudio de caso	
ÁNGELA PATRICIA GARCÍA VÉLEZ y ELVIA VEGA LLAMAS	24

EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

La iniciación a la lectura y a la escritura en Educación Infantil a través de la metodología de trabajo por rincones: una propuesta de intervención didáctica	
JAVIER LÓPEZ QUINTÁNS	1

ARTÍCULOS



La oralidad terciaria, nuevo reto para la adquisición de la competencia oral en la universidad

Tertiary orality, a new challenge for oral proficiency acquisition at university level

Valentina Hurtado Ortegón 

valentinahurtadoortegon@gmail.com

Universidad Internacional del Trópico Americano, Colombia

Resumen

La oralidad se desarrolla en tres etapas: primaria, ligada a la comunicación intuitiva en culturas ágrafas; secundaria, relacionada con la escritura y la formalidad en contextos académicos; y terciaria, propia de la era digital, integrando tecnologías como videoconferencias y podcasts. Lo que implica que, la oralidad sigue adaptándose a contextos sociales y tecnológicos, fortaleciendo así la interacción y competencias comunicativas. Este artículo tiene como objetivo discutir los resultados de la investigación: "El podcast académico como herramienta para fortalecer la competencia oral formal¹" que se llevó a cabo en el 2023, la cual abordó el desarrollo de competencias comunicativas de cincuenta y dos estudiantes de Ingeniería Civil y Arquitectura de la Unitrópico, mediante tres fases metodológicas de corte investigación-acción: diagnóstico, diseño e implementación, y discusión de resultados. Siendo así, se resalta el potencial de la oralidad terciaria, ya que es propicia para que los nativos digitales interactúen con fluidez en entornos comunicativos contemporáneos, lo que exige integrar alfabetización académica y digital para alcanzar la competencia comunicativa oral. Además, la oralidad terciaria, vinculada a formatos multimodales que desarrollan competencias de lectura, escritura y comunicación oral, logrando adaptarse a nuevas realidades tecnológicas. Sin embargo, se identifican retos latentes para que la educación superior pueda aprovechar la idoneidad de la oralidad terciaria en las aulas: actualizar programas, capacitar docentes en TIC y mejorar infraestructuras. Se concluye que la oralidad terciaria puede ser una oportunidad para enriquecer la divulgación científica, manteniendo el rigor académico y respondiendo a entornos reales de comunicación contemporáneos.

Palabras clave: expresión oral, educación superior, competencia comunicativa oral, alfabetización académica

Abstract

Orality develops in three stages: primary, linked to intuitive communication in ungrammatical cultures; secondary, related to writing and formality in academic contexts; and tertiary, typical of the digital era, integrating technologies such as videoconferencing and podcasts. This implies that orality continues to adapt to social and technological contexts, thus strengthening interaction and communicative skills. This article aims to discuss the results of the research: "The Academic Podcast as A Tool to Strengthen Formal Oral Competence" that was carried out in 2023, which addressed the development of communication skills of fifty-two students of Civil Engineering and Architecture of Unitrópico, through three methodological phases of action research: diagnosis, design and implementation, and discussion of results. Thus, the potential of tertiary orality is highlighted, since it is conducive for digital natives to interact fluently in contemporary communicative environments, which requires integrating academic and digital literacy to achieve oral communicative competence. In addition, tertiary orality, linked to multimodal formats that develop reading, writing and oral communication skills, adapting to new technological realities. However, latent challenges are identified so that higher education can take advantage of the suitability of tertiary orality in the classroom: updating programs, training teachers in ICT, and improving infrastructures. It is concluded that tertiary orality can be an opportunity to enrich scientific dissemination, while maintaining academic rigor and responding to real contemporary communication environments.

Keywords: oral expression, university classroom, oral communicative competence, academic literacy

DOI <https://doi.org/10.36799/el.v10i2.159>

Recibido 30 de octubre de 2024

Aceptado 4 de junio 2025

Publicado 1 de julio de 2025

Cómo citar este artículo: Hurtado Ortegón, Valentina. La oralidad terciaria, nuevo reto para la adquisición de la competencia oral en la universidad. *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en Lengua y Literatura*, 10(2): e159, 2025, 1-23.
<https://doi.org/10.36799/el.v10i2.159>

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 Proyecto de investigación realizado durante los cursos de Comprensión y Producción de Textos Académicos en la Universidad Internacional del Trópico Americano.



1. Introducción

La oralidad es un componente que se integra de manera cotidiana dentro de la alfabetización inicial de los usuarios de un idioma; es natural y constitutiva a los miembros de una especie (Calsamiglia y Tuson, 1999, p. 27). De esta manera, las personas logran tener un primer acercamiento con sus pares a través de la lengua hablada y articulada. Siendo así, la oralidad empieza a ser el canal de comunicación que permite ofrecer una vía de enlace con las formas del lenguaje un poco más elaboradas que requieren una aprehensión que supera la imitación; tal es el caso de la lectura y la escritura. Al respecto, Walter Ong (1987) señala que “todos los textos escritos tienen que estar relacionados de alguna manera, directa o indirectamente, con el mundo del sonido, el ambiente natural del lenguaje, para transmitir sus significados. "Leer" un texto quiere decir convertirlo en sonidos, en voz alta o en la imaginación” (p. 6). En consecuencia, la oralidad cumple un papel primordial no solo para la interacción comunicativa, sino también para las formas de aprender los arquetipos de la lengua escrita.

La oralidad en sí pertenece a tres escenarios: verbal o lingüístico, paralingüístico y semiótico-cultural (Mustacero, 2004), por consiguiente, atraviesa todas las esferas de la humanidad; desde sus estructuras sociales como simbólicas. Además de ello, la oralidad al haber cumplido un papel preponderante en la construcción de las lenguas por ser el vehículo directo de más de 5.000 comunidades, los arquetipos de comunicación y la evolución de las sociedades hasta lo que encontramos hoy en día, también se ha prestado para mutaciones y movimientos (Piscitelli, 2002). Es por ello, que se desglosa la oralidad primaria, secundaria y terciaria.

En primera instancia, se halla la oralidad primaria, la cual se concibe como aquella que se gesta en las culturas ágrafas, sin dejar de lado la idea de la especulación, pues había formas de comunicación visual (Finneman, 2001). Sin embargo, de igual forma se hace la apreciación de que “los seres humanos de las culturas orales primarias, aquellas que no conocen la escritura en ninguna forma, aprenden mucho, poseen y practican gran sabiduría, pero no "estudian"” (Ong, 1987, p. 7). Es decir, nace como una necesidad de comunicación articulada y se aprende casi que de manera intuitiva gracias a la imitación y a la inmersión en una sociedad concreta:

el infante aprende mediante la observación debido a que las neuronas espejo actúan imitando lo que se observa, desempeña una función fundamental en las capacidades cognitivas que están ligadas a la vida social, son esenciales para el desarrollo de las relaciones interpersonales del niño (Yépez y Padilla, 2021, p. 3).



A su vez, es la primera forma de comunicación que se establece en la infancia y, como se dijo anteriormente, permite el paso siguiente para la alfabetización.

Por su parte, la oralidad secundaria es aquella en la que, gracias a la evolución y diversos hechos históricos, ha tenido relación con la escritura: “Las culturas de oralidad secundaria aprenden por medio de la formación académica, las prácticas orales dependen, de alguna manera, del texto y el registro escritos permite el desarrollo y expansión del conocimiento” (Cedeño, et al, 2017, p. 47). Tal es el caso del guion, los discursos y la declamación; en las cuales para el segmento de la planeación de la intervención oral se valieron del texto escrito para obtener mayor precisión y formalidad. De esta forma, se evidencia que la escritura no eclipsa la oralidad, sino que se yuxtapone para poder actuar en determinados contextos de habla. De ahí que, se logra evidenciar que la oralidad secundaria representa las formas de interacción en el campo académico y laboral.

Sin embargo, debido a las nuevas formas de interactuar con el conocimiento que empezaron a incluir las plataformas on line para exteriorizar nuestra experiencia con la información y la tecnología (Piscitelli, 2002), aparece conceptualizada la oralidad terciaria. Este término dialoga con la oralidad primaria y secundaria propuesta por Ong, solo que, esta vez, se sitúa en la era de la tecnología, la información y las nuevas formas de comunicación; o también del denominado tercer entorno. Siendo así, es la oralidad que nace y se ubica en dicho contexto los sistemas de respuesta vocal, sistemas de reconocimiento del habla, etc. (Finneman, 2001), tal es el caso de las videoconferencias, chats de WhatsApp, blogs, redes sociales, servidores, inteligencias artificiales, entre otros. Es por ello por lo que la oralidad terciaria absorbe los diferentes canales de comunicación para hacer una conjunción de tramas narrativas lógicas, interactivas y vivenciales que combina la escritura la imagen y la voz, incluyendo sonidos y tonos quinestésicos que aportan a la representación de un sentido en diferido, creando un montaje audiovisual por vía de los hipermedios (Ángel-Botero y Alvarado-Duque, 2016; Vallorani y Gibert, 2022).

Así pues, la oralidad terciaria no sustituye la oralidad secundaria, se complementa para la interacción de los usuarios de la lengua ante nuevos entornos discursivos. Esto no solo interfiere en el canal, sino también en la producción y recepción del texto, pues en esta oralidad que se ubica en el tercer entorno tiende a tener unas nociones más productivas que receptivas (Rojas-Álvarez, 2020). Pero no implica que subsane las necesidades de ser un lector/ oyente ideal.

Por ejemplo, un video de YouTube tiene la característica de ser una transmisión oral que sucede en diferido, usa sonidos de fondo que simbolizan características comunes en la audiencia, tiene la oportunidad



de usar elementos paraverbales y emplea el lenguaje escrito a partir de los subtítulos, los títulos del video, la sinopsis y el guion previo a la intervención oral. En consecuencia, se logra evidenciar que las formas de interacción oral de los usuarios de una lengua siguen respondiendo a las necesidades de su entorno, logrando una mutación de las prácticas comunicativas.

Con la presencia de la tecnología y la mediación digital en la interacción comunicativa oral, se diversifican las maneras en que el emisor del discurso se comunica con su audiencia y viceversa. Pues, sucede una variedad de factores; como es el caso de la diversidad de canales e interlocutores. Esto, afecta la manera en el que constituye su discurso y aumenta la variedad de situaciones a las que se debe adaptar el orador. (Albaladejo, 2001, p. 17). Por tanto, se suma la necesidad de adaptar la competencia comunicativa oral tanto para quien produce, como quien consume el texto oral.

De acuerdo con lo anterior, la oralidad es una habilidad que requiere de un fortalecimiento que conlleve a adquirir y fortalecer una competencia comunicativa. Dell Hymes (1996), asume que: “el conocimiento es por consiguiente diferente de la competencia (ya que es parte de esta) y de la posibilidad sistemática (cuya relación es un asunto empírico)” (p. 27). Es decir, que el conocer la manera de hablar en voz alta no es el suficiente recurso para poner su habilidad en uso, así que se requiere de un proceso que lleve a volver al usuario competente de su lengua para poder actuar en contextos concretos de interacción. Ahora, es más complejo este proceso de formación cuando el contexto específico de actuación tiene mayores exigencias para su adaptabilidad. Tal es el caso, de los contextos académicos, laborales y científicos contemporáneos, en los que al usuario se le exige saber hacer con sus palabras, pero también con las herramientas que la tecnología está ofreciendo para convertirse en un hablante y oyente ideal.

Por su parte, Gloria Mariela Rojas-Álvarez plantea un texto de corte ensayístico en el que destaca los tres momentos de la oralidad en los que intervienen los escenarios ya nombrados. A esto se suma su mirada no solo desde el medio de producción, sino también destaca la relevancia de la comprensión oral. Lo que implica un panorama que da apertura a comprender la oralidad terciaria desde la abandonada competencia de la escucha: “sin la escucha el habla no tiene sentido, no puede seguirse, no despierta interés y no puede comprenderse” (2020, p. 3). Propone tres momentos de la oralidad en su relación con la escucha en su momento primario, luego integra la oralidad secundaria entendiendo su posibilidad desde la escucha y la escritura. Por último, relaciona la oralidad en el tercer entorno de la voz, la escritura y la escucha. Y en cada caso implica el fortalecimiento de competencias comunicativas esenciales dentro de la interacción humana.



En la tercera parte, la autora contrapone los cambios tecnológicos que atraviesan la comunicación y que, por tanto, ha conllevado a una modificación en la manera como se habla, se representa y se escribe. Pero, a su vez, reconoce el impacto que contiene en la manera de recibir, leer y escuchar (Rojas-Álvarez, 2020). Atendiendo a esto, propone que en este tipo de oralidad el escucha obtenga un papel activo de productor del conocimiento.

Tal es el caso del podcast como uno de los géneros discursivos que se instalan dentro de la oralidad terciaria, puesto que contiene unos formatos en los que interfiere la escucha, el habla y la kinésica; “aunque se asocie el término podcast con el formato audio, conviene mencionar que en algunas definiciones se incluye tanto programas en audio como en vídeo” (De-Lara-González y Del-Campo-Cañizales, 2017, p. 351). Además de ello, es preponderante el uso de la tecnología, pues aloja su formato en sitios web o permite la descarga en formatos de audio y video (Ractham y Zhang, 2006; Tidal, 2021, Quintana y Parra, 2017). Lo que conlleva a que se supere la limitante de la oralidad y su relación intrínseca con la memoria humana. Pues, la oralidad terciaria y su mediación con las tecnologías permite la consignación en dispositivos, bases de datos y, con ello, diversos medios de divulgación. Además de ello, no restringe las temáticas lo que abarca diversidad de áreas del conocimiento y puntos de entretenimiento.

Cabe resaltar que el podcast ha tenido una acogida de difusión tan amplia que ha logrado una mirada coevolutiva de la diversidad de tipologías textuales con el medio (Arias, 2024). Con ello, ha permitido que la divulgación científica adopte su formato y características para su ejercicio. Lo que ha llevado a que el podcast deje de ser un simple medio de entretenimiento y de información para que, en cambio, haga uso de su poder de difusión en pro de los escenarios académicos y científicos. Precisamente, del podcast se puede aprovechar gracias a su figura textual tan subestimada para dar pie a que quien divulgue información especializada se permita simplificar, reducir, sintetizar o ejemplificar el conocimiento elaborado en las esferas disciplinares, para llegar a públicos socialmente más diversos (Calsamiglia y Cassany, 2001).

Respondiendo a esto, se trae a colación el trabajo investigativo de autores de diversas áreas del conocimiento que han analizado el uso de géneros discursivos científicos de los entornos comunicativos orales digitales (Suárez y Castaño, 2023; Ángel-Botero y Alvarado-Duque, 2016; Quintana, Parra y Riaño, 2017; Lara-González y Del Campo-Cañizares, 2018) y que han abogado por el uso pertinente de recursos como el audiolibro, audiotexto y podcast. Como muestra de ello está el artículo: “El podcast como herramienta para la innovación en espacios de comunicación universitarios” (Quintana, Parra y Riaño, 2017) es el resultado de un proyecto de investigación, en el cual sus autores analizaron los medios de comunicación



colombianos, y se centraron en el formato podcast y su utilidad para la divulgación e inclusión de contenidos en espacios académicos al interior del programa de Diseño Industrial de la Fundación Universidad Autónoma de Colombia; todo ello enmarcado en el laboratorio RadioLab².

A partir de la ejecución del proyecto obtuvieron como resultados unas percepciones positivas de los estudiantes que hicieron parte del laboratorio radial: más del 90 % de los estudiantes identificaron el uso del podcast como la mejor opción para crear y difundir contenidos sonoros desde un punto de vista de facilidad en la consecución de herramientas para lograrlo, así como la economía en tiempo y dinero que reviste. (2017, p. 97)

Así pues, teniendo en cuenta el proyecto de Quintana, Parra y Riaño (2017), se asume que el podcast tiene unas ventajas sólidas de viabilidad, factibilidad y percepción en el ámbito académico, usándolo como herramienta para la innovación en la divulgación del conocimiento.

También, se identifican proyectos investigativos que reúnen esfuerzos desde las áreas del periodismo científico, quienes demuestran la importancia de las narrativas transmediales no solo en estéticas literarias, sino también en ámbitos académicos y científicos. De Lara-González y Del Campo-Cañizares (2018) tuvieron como objeto de estudio una muestra de podcast que están dentro de la plataforma Naukas.com, en el que analizan el margen de éxito de los podcasts para el cometido de conectar con la audiencia no especializada.

Los investigadores señalan dentro de las ventajas del uso del podcast para la transmisión de conocimientos científicos la identificación con las nuevas audiencias, ya que no solo el consumo e interacción con los medios ha modificado la manera de producir contenido, sino todo el ecosistema de comunicación mediática (De Lara-González y Del Campo-Cañizares, 2018, p. 351). Además, otro factor que se nombra como decisivo es la posibilidad de consumo en mayor número de situaciones, debido a su formato (p. 351). Lo que logra superar un reto más que adeudaba la oralidad primaria y secundaria; el número de personas a quienes se podía llegar de manera simultánea en una intervención comunicativa. En cambio, la oralidad terciaria es un formato que no solo permite ser consignado, sino que también posibilita la divulgación masiva en diversos lugares y cantidad ilimitada de personas en la web.

Por tanto, logran concluir que el podcast presenta la oportunidad de atraer audiencias, fidelizar y generar comunidad en torno al contenido (De Lara-González y Del Campo-Cañizares, 2018, p. 357). Sin embargo, señalan que hay poca retroalimentación e interacción con la audiencia debido a los comentarios,

² El proyecto del laboratorio RadioLab tuvo la integración de los estudiantes de dicho pregrado como productores y consumidores del contenido divulgado; todo ello, con el fin de ser una herramienta de estudio y trabajo autónomo.



en muchos casos infieren que es un nuevo reto dentro de la producción de contenido. Pero, esto no opaca la buena acogida que tienen los podcasts entre audiencias no especializadas.

A partir de lo dicho, este artículo propone una discusión en torno a la inclusión de la oralidad terciaria en el aula universitaria como herramienta para la producción y recepción del conocimiento en formato oral. Desarrollando así, una postura crítica frente a lo que implica el abordaje del currículo en las aulas universitarias contemporáneas. El presente texto discute el resultado de la aplicación de un proyecto de aula denominado: “El podcast académico como herramienta para fortalecer la competencia oral formal de estudiantes de Ingeniería Civil y Arquitectura de la Universidad Internacional del Trópico Americano-Yopal, Casanare, Colombia”. Siendo así, a modo de ilustración, se evidenciará la metodología usada dentro de la investigación inicial. Luego se arrojan los resultados alcanzados en el proyecto para llegar a una discusión relativa a las conclusiones.

2. Marco metodológico

Este artículo parte de la investigación cualitativa “El podcast académico como herramienta para fortalecer la competencia oral formal de estudiantes de Ingeniería Civil y Arquitectura de la Universidad Internacional del Trópico Americano- Yopal, Casanare, Colombia”. Se tuvo en cuenta este enfoque cualitativo, ya que permite comprender fenómenos explorándolos desde los contextos de inmersión, para así delimitar las perspectivas de una manera más amplia (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Además de ello, se hizo bajo el tipo de estudio de investigación-acción; lo cual permitió que los sujetos de análisis pudieran participar de manera activa, para que así fueran ellos mismos quienes pudieran evidenciar soluciones para sus falencias (Balcazar, 2003).

2.1 Unidad de análisis

La investigación se desarrolló con los estudiantes de dos grupos correspondientes al curso Comprensión y Producción de Textos II (CPTII); siendo un total de 52 estudiantes de las carreras de Ingeniería Civil y Arquitectura. Se escogieron los dos grupos que ya habían visto el nivel I de la asignatura, de esta manera se corroboraba que tuvieron habilidades adquiridas en torno a la alfabetización académica. Sumado a ello, el curso de CPTII contiene dentro su sílabo la unidad correspondiente a la presentación de textos orales en contextos académicos e incluyen como sugerencia el pitch, el debate y el podcast.



2.2 Técnicas de recolección

Se usaron los instrumentos de recolección de información la encuesta semiestructurada en la que se caracterizaba la población y se concentraba en identificar falencias o aciertos en la comunicación oral. También, se desarrollaron observaciones participantes en las actividades de clase en la que se evaluaban las habilidades orales como preguntas abiertas al grupo, exposiciones cortas y conversaciones; todas ellas se consignaron en notas de observación. Por último, los trabajos finales hechos por los estudiantes atendieron a varias fases a partir de un proyecto de aula que tuvieron productos como: planes textuales, textos escritos en su primera versión, textos escritos en su versión final y el podcast académico resultante. Todos ellos, recolectados a través de la plataforma Classroom.

2.3 Diseño e implementación de proyecto de aula

Se diseñó un proyecto de aula que contribuye a mitigar las falencias diagnosticadas en la encuesta y en la observación de aula y que llevaran a que se fortalecieran los aciertos encontrados en los estudiantes. De esta manera, se proyecta e implementa la producción de un artículo de divulgación científica planteado en equipos de tres personas, y por medio de un taller de producción textual que responde al modelo del grupo Didactext (2016) el cual señala las fases de acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión, edición y presentación oral (p. 221). Para la última fase del modelo se plantea el podcast académico como herramienta de divulgación del conocimiento especializado adquirido en el texto escrito.

2.4 Procesamiento y análisis de datos

Se reúnen los productos finales del curso resultados del taller de producción: artículo de divulgación científica y podcast académico. De esta manera, se compararon los textos obtenidos evaluando las falencias y aciertos y las habilidades fortalecidas o no adquiridas a través de una rúbrica de evaluación. Posterior a ello, respondiendo al tipo de investigación cualitativa, este artículo se propone sistematizar de manera crítica los resultados obtenidos en torno a tres puntos importantes: la convergencia de los medios de comunicación en el ámbito científico y académico, las implicaciones de la alfabetización académica en el escenario de la oralidad terciaria y los retos de la educación universitaria para alcanzar la adaptación a la competencia oral atravesada por los medios digitales de comunicación

En consecuencia, el presente texto aborda una metodología crítica cualitativa, resultado de una praxis reflexiva que contrasta los elementos hallados en la investigación inicial, junto con los devenires del actual



sistema educativo y de las tecnologías. Para ello, se discuten diferentes variables: oralidad terciaria, competencia comunicativa, currículo universitario y alfabetización digital y académica.

3. Resultados

Una vez desarrollado el proyecto de aula y obtenidos los productos textuales de los estudiantes, se identifican unos resultados específicos que se enumeran desde el diagnóstico, el diseño del proyecto de aula y el análisis de los resultados. Pues, se entiende el análisis desde los procesos de observación de aula, el diagnóstico, el diseño de la propuesta, la implementación y los productos finales.

Siendo así, de la fase diagnóstica se logró evidenciar que dentro de las falencias comunes de los estudiantes está la priorización de la memoria mecánica sobre la memoria comprensiva para sus intervenciones orales; evidenciado en la observación participante de una exposición oral en la que, de los 52 estudiantes, 45 acudían a la memorización como estrategia de estudio, o reflejaban pérdida del hilo narrativo que llevaba a acudir a la lectura de memo fichas o diapositivas. Con ello, también se evidenciaba inseguridad social para desenvolverse en los entornos en los que se exigía la intervención oral. Así pues, se asocia la memorización obligada como una presión extra que contribuye a generar nervios e inseguridad; lo que lleva a que abandonen habilidades que también deben ser atendidas en una intervención oral. Sin embargo, se logró entrever que se sienten más cómodos con intervenciones orales mediadas por una pantalla, que cuando están en presencia de un público físico.

Por otro lado, se entiende que la oralidad en el tercer entorno permite que los estudiantes sientan más cercanos a sus presaberes las variables de la comunicación científica que involucran medios tecnológicos diferentes a la producción escrita habitual. Pues el podcast es una forma más común y cotidianas de interactuar en la sociedad actual. Sin embargo, en el proceso de redacción del artículo científico, del que partía el contenido del podcast, se evidenció que es importante no dejar de lado la fase productiva que implica reconocer todas las habilidades propias de la comunicación científica y la competencia oral, e identificar elementos propicios para adquirir la competencia digital. Esto, ya que finalmente es un entramado de conocimientos que construyen un usuario de la lengua competente en la actualidad.

En cuanto a los productos finales, se reconoce que el taller de producción textual resulta fundamental para que el acompañamiento de los estudiantes, pues la alfabetización académica conlleva a un seguimiento permanente para el fortalecimiento y adquisición de contenidos y habilidades propias de la academia. Por esta razón, el modelo de escritura Didactext; propuesto por investigadores de la Universidad Complutense



de Madrid, insta a dividir la producción en fases: acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión, edición y presentación oral (p. 221) por lo que se alivianan presiones para lograr el producto final.

Además de ello, este modelo no excluye los procesos para la producción en la oralidad terciaria en entornos académicos, debido a que al tomar como base un texto escrito y la necesidad de la adquisición de conocimientos, no se abandonan habilidades de la lengua. En cambio, exigen una metodología rigurosa para la producción de textos orales formales. A parte de esto, se identifica en cada uno de los podcasts que gracias a la atención que se le dio a cada uno de los momentos de la producción, los estudiantes dominaban el tema con propiedad. Así que, a raíz de esto, los audios lograban una auténtica transposición del conocimiento científico de las áreas del conocimiento en arquitectura e ingeniería civil, para la adaptación a audiencias no especializadas y así cumplir con procesos de apropiación social del conocimiento.

En cuanto a las habilidades para la edición del podcast, no se contó con una sesión, estrategia o material específico para aprender al respecto. Aun así, ninguno de los equipos de trabajo tuvo dificultades para acceder a programas y aplicaciones para edición de audio y video. Esto indica que, los estudiantes que llegan a los primeros semestres de la universidad suelen tener conocimientos sobre herramientas digitales para dichas tareas o que no se les dificulta aprender en el proceso.

Por último, se logró evidenciar que la oralidad terciaria es un elemento importante dentro de la formación académica de los nuevos ingresos de las universidades. Pues atiende a unos nuevos ecosistemas de enunciación que habilita presaberes de las generaciones que están más familiarizadas con la tecnología para la inclusión en la comunicación científica y académica. Siendo así, resulta válido aprovechar su amplia gama de usanzas dentro de la alfabetización académica. Es por ello por lo que, este texto se remite discutir este resultado.

4. Discusión

La investigación-acción de la cual resulta esta discusión tomó como población a jóvenes que oscilan entre los 17 y 19 años; es decir, que son a quienes se les denomina nativos digitales. Por consiguiente, se abre el análisis sobre qué constituye a un nativo digital y cuáles son sus sistemas de pensamiento y las formas de relacionarse con el conocimiento. En primera instancia, un nativo digital es quien ha nacido en la generación que se relaciona de manera fluida con la tecnología (Peña, 2008), “se han formado utilizando la particular “lengua digital” de juegos por ordenador, vídeo e Internet.” (Prensky, 2012, p. 5). Por ende, sus competencias para adquirir y retroalimentar información han sido diferente, en comparación con los inmigrantes digitales, a quienes se les define como la generación que se tuvo que adaptar a las nuevas



tecnologías para incluirlas dentro de sus labores; así, no suele ser una relación tan espontánea con los medios digitales, sino de aprendizaje y actualización constante.

A partir de estas distinciones, se reconoce que los nativos digitales han tenido una relación distinta a la habitual con la tecnología y la información; debido a que la mensajería inmediata, el teléfono inteligente, el internet, los juegos de computadora convivan desde los primeros años de su vida (Chávez, et al., 2020, p. 96). Por ende, están exigiendo que la academia vincule sus competencias tecnológicas en relación con su vida universitaria y laboral, como en la educación y la cultura (Loja-Guatama, García-Herrera, Erazo-Álvarez y Erazo-Álvarez, 2020); para que dichas habilidades no se restrinjan únicamente a los escenarios del entretenimiento, sino que logren tener un enfoque más oportuno en diversos contextos.

Siendo así, se debe repensar cómo es la manera en que los hablantes desarrollan sus competencias comunicativas, las cuales son mediadas por los entornos digitales; tanto en la escritura, la lectura y la oralidad: “A partir de la revolución digital, surgen nuevos géneros discursivos, estructuras textuales y formas de comunicar y construir el conocimiento” (Olaizola, 2017, p. 204). Dado es el caso de los nuevos espacios de divulgación científica que se generan a través de redes sociales en formatos atómicos de video, podcast, posts, webinars e inteligencias artificiales.

Del mismo modo, se dimensiona que los estudiantes nativos digitales tienen dominio de las tecnologías, pero que deben ser direccionadas en pro de condicionamientos básicos de los entornos específicos del conocimiento. Por lo tanto, se exige una alfabetización académica que vincule a su vez la alfabetización digital que contribuye al reconocimiento y desenvolvimiento de los géneros discursivos que solicita un ecosistema comunicativo con discursos especializados; la cual se halla actualmente en constantes mutaciones. Así pues, es de recalcar: “la necesidad de adaptarse a las condiciones de la semiosfera lo que propicia que la lengua en cuestión se vea sujeta a fenómenos de diversificación, como son las distintas variedades que operan en sincronía y los cambios lingüísticos que se verifican en el transcurso del tiempo” (García y Salazar, 2021, p. 4). Por consiguiente, la adaptación de los usuarios de la lengua a los entornos específicos con sus vicisitudes y cambios corresponden a perseguir una competencia comunicativa eficiente; aplicada a diversos entornos de interacción.

En consecuencia, la alfabetización académica es una introducción a la cultura letrada de los estudiantes de educación superior para la inmersión en sus procesos disciplinares (Carlino, 2002; Navarro, 2021). Esto abarca la comprensión lectora, la producción escrita y oral. Para la competencia oral, la



alfabetización académica logra combatir debilidades del estudiantado para comunicar sus ideas de manera oral, como para escuchar con atención, tener en cuenta las posiciones de los demás (Peña, 2008).

Ahora bien, dentro del entramado de la alfabetización digital se halla que, gracias a las características de la globalización digital, hoy en día se distingue que un sujeto alfabetizado en estas competencias es capaz de interactuar con dispositivos hardware y con sistemas software, que le permite realizar procesos de lectura y producción en medios digitales, así como interactuar en escenarios digitales de manera crítica y reflexiva. (George y Avello-Martínez, 2021, p. 7). A partir de ello, se entiende que la relación entre la producción escrita y la oral es indisoluble dentro de las nuevas realidades de la interacción comunicativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace hincapié en un tipo de alfabetización académica y digital específica y es la que pertenece a la esfera de la oralidad terciaria; la cual sigue abarcando las habilidades para la producción oral y la escucha comprensiva. Este tipo de comunicación oral toma preponderancia debido a que se viene esculpiendo en torno a los géneros discursivos multimodales que se gestan en ambientes digitales: “En pantalla, los textos digitales pueden incorporar imágenes, audio y video, en plataformas o redes sociales suelen combinarse diferentes modos” (Méndez-Ochaita, 2022, p. 16). Lo que conlleva a que la oralidad terciaria no solo reclame el escenario de la comprensión, sino también de la producción; entendiendo que los nuevos ecosistemas comunicativos permiten una mediación más activa de los usuarios de la lengua, ya que la oralidad no es un proceso que sucede en solitario, sino que es un proceso público y su comprensión se va produciendo a medida que se va elaborando (Vallorani y Gibert, 2022).

Por ende, las nuevas realidades comunicativas le exigen al estudiante no solo alfabetizarse en una literacidad tradicional: leer, escribir y hablar; sino también incorporar dentro de sus saberes y habilidades la posibilidad de desenvolverse de manera fluida en entornos que impliquen una competencia digital aunada a la comunicativa. Además, de la sensibilidad para identificar diferentes códigos que plantean nuevos sentidos en lo dicho. Al respecto apoya Vásquez (2024) que la oralidad terciaria es casi siempre comunicación audiovisual que se apoya del componente auditivo como de otros anclajes sensoriales.

Dentro de las competencias que el estudiante requiere adquirir y fortalecer dentro de la oralidad terciaria no se aísla de la alfabetización académica fundamentada en la lectura, escritura y habla convencional. En cambio, se hace importante que estén fortalecidas para que esta vertiente de la oralidad pueda tomar provecho de esos conocimientos que tiene el estudiante y se puedan posicionar en contextos especializados de interacción.



Es por ello, que la oralidad terciaria juega un papel relevante en los procesos de alfabetización académica y promoción a la cultura científica, ya que establece relaciones cercanas con conocimientos previos, y dialogando con competencias con las que los estudiantes, quienes suelen estar en primer ingreso a la universidad, suelen estar más a gusto y reconocidos dentro de ambientes de interacción; cosa que no suele suceder cuando el propósito inicial de los cursos de alfabetización académica es remitirse únicamente a textos científicos convencionales.

El podcast académico resultó ser uno de estos géneros discursivos emergentes dentro de los contextos científicos que permitió el desarrollo de habilidades comunicativas y digitales de quien se acerca a su comprensión y producción. Todo ello, gracias a que el podcast académico al ser multimodal permite el análisis de varias dimensiones del lenguaje que, en muchos casos el estudiante ya tiene interiorizadas.

La comprensión lectora del podcast exige una habilidad que se fortalece pocas veces: la escucha. Esto, puesto que este tipo de texto exige la comprensión de una estructura específica de enunciación para construir entramados significativos. A su vez, ha sido importante reconocer que la escucha, como componente de la oralidad, también ha cambiado sus escenarios y fenómenos; pues las nuevas formas de comunicación que han producido los medios le exigen mucho al productor de la información, pero poco a quien percibe el sentido. Esto, respondiendo a unas subjetividades ansiosas de la lógica del mercado. (Rojas-Álvarez, 2020, p. 8).

A su vez, es un género discursivo que logra un interés particular en el estudiante, ya que se enfrenta a nuevas formas de acercarse al conocimiento: “el podcast ha dejado de ser un medio en consolidación y ha pasado a convertirse en una realidad que se ha insertado en nuestros hábitos de consumo mediático y, por tanto, la ciencia y las instituciones académicas deben atender y mimar esta ventana” (Galán, Sánchez y Carey, 2022, p. 121). Además de ello, exige al estudiante construir sus propias estrategias de escucha, comprensión; muchas veces tomadas de la lectura convencional, y, por supuesto, el auténtico sentido crítico para filtrar la información relevante en propósitos académicos específicos.

Además de la competencia de la escucha, el podcast académico permite en su proceso de producción el fortalecimiento de competencias textuales de la producción escrita tradicional, sumándole nuevas alternativas de producción multimodal: imagen, gráficos, música, colores y sonidos. Así pues, se logró evidenciar en la investigación inicial que la creación de podcast académicos exige varias fases de la alfabetización académica tradicional antes de llegar al producto final que integra lo multimodal. Ya que se



usaron los elementos correspondientes a la competencia oral formal en específico: la kinestesia, la dicción, los moduladores del discurso y estrategias para la regulación del pánico escénico.

Como producto final, se pudo hallar que los estudiantes lograron ver un proceso concreto de producción de textos académicos, entendiendo que se materializa gracias a unas fases evidentes que permiten el trabajo colaborativo a través de estrategias de producción textual; familiarizándose así con los elementos propios de la academia en la cual incursionan. También, se evidencia que permite el fortalecimiento de la competencia oral formal, debido a que reconoce al podcast como género discursivo de la oralidad terciaria, como instrumento válido dentro de la academia. Sumado a ello, esta forma de oralidad permite que los estudiantes suplan las necesidades del nuevo mundo digital que está inmerso dentro de la ciencia. Esta vez fue un podcast, pero luego puede ser una videoconferencia, una video reseña, un audiolibro, un reel de Instagram o un minidocumental para Facebook o YouTube que abogue por la divulgación de la ciencia, la utilidad en una modalidad laboral o de estudio.

Esta actividad, junto con la revisión bibliográfica y documental, dio cuenta que los contenidos habituales con los que se vienen trabajando los cursos a cargo de la alfabetización académica inicial³ en los pregrados universitarios, deben asumir una nueva posición frente a las actuales formas de acceso y divulgación científica. Así mismo, cuando se viene destacando el papel de la apropiación social del conocimiento; entendido como: “un proceso al que se lo puede considerar como un factor emancipador del dominio, las asimetrías y desigualdades” (Dávila-Rodríguez, 2020, p. 142). Toma especial prelación para las construcciones éticas de una sociedad del conocimiento, aún más cuando se incluye y se incentiva a los estudiantes a participar en estos procesos democráticos.

Para la labor de no solo divulgar la ciencia, sino promover la apropiación social del conocimiento, el uso de las herramientas digitales ha cumplido un papel fundamental: “Para que exista una apropiación significativa del conocimiento es necesario que se faciliten canales de interacción generado por las investigaciones en manos de los investigadores, productores de contenidos y tecnólogos” (Jauregui y Ortega, 2020, p. 359). Es por ello, que el uso de la oralidad terciaria en los escenarios académicos y científicos facilitan que el conocimiento pueda llegar a sociedades más cercanas. Esto incluye a estudiantes de primeros ingresos a quienes se les puede facilitar un primer acercamiento a la ciencia, sumado a la posibilidad de que las sociedades no especialistas participen en la comprensión de las investigaciones.

³ Suelen denominarse Comprensión y Producción de Textos, Expresión Oral y Escrita, Proficiencia en español, Competencia en Lectoescritura, etc.



4.1 Retos de la educación universitaria frente a la oralidad terciaria

La alfabetización académica ha constituido un desafío permanente para las universidades, pues una queja habitual es que los estudiantes llegan a la educación superior sin saber leer, escribir, ni hablar con propiedad; esto incluye las normas gramaticales, los hábitos de lectura y el poco dominio de las herramientas de búsqueda y citación. Siendo así, profesores, investigadores, planificadores curriculares y directivos educativos han procurado diseñar estrategias para el fortalecimiento de estas competencias que son indispensables en la vida universitaria y profesional. Sin embargo, estos esfuerzos poco se concentran en la competencia oral de los estudiantes de pregrado.

En la mayoría de los casos, esto se debe a que se asume que hablar y escuchar son habilidades connaturales al hombre, lo que ha llevado a que poco se hable sobre la enseñanza de la oralidad en la vida universitaria (Gutiérrez, 2013). Por ende, se identifican falencias en la vida académica, laboral y profesional, puesto que la competencia oral implica poder generar interacciones formales a través de la palabra; en verbigracia, la defensa de una tesis, debates académicos, la discusión de un punto de vista, la exposición de ideas, la participación en clase e incluso las conversaciones cotidianas. Hasta el punto en que se decanta esta problemática en la vida profesional es que se empieza a posar la mirada (Ochoa, 2020), sobre todo en cuáles fueron las falencias que hubo en el proceso de la alfabetización académica.

De esta manera, uno de los primeros retos que se le responsabiliza a la universidad es la de abordar la oralidad dentro de la construcción de los programas de educación superior. Entendiendo que esta competencia requiere el fortalecimiento, la situacionalidad y la superación de dificultades con las que vienen los estudiantes de su educación inicial.

A esto se suma el conflicto de superar la demonización que está atravesando el uso de las tecnologías en géneros discursivos de corte puritano dentro de la actividad científica. Por ende, se debe proyectar una resignificación de las formas de comunicación contemporáneas. Estas obligan a que los procesos de producción no lleven a que se proyecten los mecanismos de la mente en lo tecnológico, sino que se deben experimentar entornos sociales como mecanismo de interacción y colaboración para integrarlos en los niveles digitales (Piscitelli, 2002).

Por otro lado, en la actual sociedad del conocimiento en la cual la lectura digital no solo abarca el texto escrito, sino que empieza cada vez a incursionar en la multimodalidad, las perspectivas curriculares de los programas de alfabetización académica deben actualizarse. Esto lleva a buscar la superación de otro reto y es el de abolir el sesgo de que la lectura científica pierde rigor cuando se halla en formatos audiovisuales;



documentales, podcast, videoreseñas, videoconferencias o audiotexto. Esto no implica desechar el texto escrito habitual, sino complementarlo y reconocer las vanguardias de la divulgación científica para exigir la calidad y pertinencia de estos textos multimodales dentro de los campos científicos.

Tosi (2023) estudió la discursividad de las comunidades de la ciencia que usan Tik Tok como medio de difusión del conocimiento. Ella desarrolló, desde las teorías del análisis del discurso multimodal, y encontró la plataforma Tik Tok como objeto de análisis e hizo hincapié en los científicos milenials y su diálogo con la ciencia. A partir de esto, concluyó que: “el locutor-comunicador aparece como experto, que habla en nombre de la comunidad científica de pertenencia” (p. 200). Esto quiere decir, que auténticamente las comunidades jóvenes usuarias de este tipo de oralidad mediada por las TIC consumen este contenido y validan a las personas como relevantes para el área del conocimiento. Lo que conlleva que, si este factor se logra aprovechar se halla a personas que se identifican con una comunidad del conocimiento mucho más cercana a sus intereses.

Por otro lado, Tosi asume con su análisis que la explicación del tema científico que se encuentra en unos canales específicos de Tik Tok es riguroso, claro y entretenido para el público (2023) Con ello, la investigadora evidencia que no se pierde la solidez de los procesos, siempre y cuando estén correctamente direccionados los propósitos en la comunicación científica.

Además de ello, también interioriza que, a través de la práctica discursiva de la comunicación científica a partir de videos cortos, se logra solidificar las comunidades virtuales del conocimiento (Tosi, 2023, p. 200). Esto se debe a que quienes interactúan con este tipo de contenidos tienen los mismos presaberes e intereses. Es así, como la comunidad de nuevos investigadores reaccionan de manera atenta a este tipo de espacios para su comprensión eficiente. A su vez, estos escenarios discursivos funcionan como modelos para revisar las maneras de producir textos científicos.

Por último, la autora concreta que estos escenarios de comunicación científica no son subestimados, puesto que se defiende un triple saber: “sabe de conocimientos especializados, sabe explicarlos y defenderlo y sabe construir una comunidad conformada por miles de usuarios” (Tosi, 2023, p. 201). Dado esto, una comunidad específica de la ciencia ve al interlocutor del canal de Tik Tok como un usuario de la red con conocimientos válidos para divulgar.

A partir de esto, se identifica otro reto más y es el de darle valor dentro de los espacios académicos con lo que los nativos digitales se sienten más habituados. Así, la oralidad terciaria permite que no se niegue el valor del texto escrito y la comprensión lectora y que, en cambio, se activen los conocimientos previos de



los jóvenes para promover espacios eficientes de divulgación científica y de apropiación social del conocimiento.

Dado lo anterior, las instituciones de educación superior no solo deben contar con la voluntad de reformar sus programas de alfabetización académica universitaria, sino también deben comprometer a los profesores a una actualización continua de saberes discursivos y tecnológicos. Esto implica que se debe fomentar el fortalecimiento de competencias comunicativas para el abordaje en específico de la competencia oral formal, y la competencia digital del profesorado: “se debería promover el perfeccionamiento profesional permanente de los docentes para mejorar sus competencias prácticas de aplicación de una pedagogía basada en las TIC para la gestión del aula, la aplicación de los currículos, la evaluación de los alumnos y el trabajo en colaboración con los colegas.” (UNESCO, 2019, p. 17). De esta forma, se logra que los docentes puedan tener las herramientas y recursos didácticos para la correcta instrucción de una secuencia, proyecto de aula o estrategia didáctica para desarrollar la oralidad terciaria con el estudiantado.

La competencia digital docente aborda las habilidades requeridas para desenvolverse dentro de entornos digitales de aprendizaje y enseñanza. Por su parte, el Marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO establece tres niveles de competencias: adquisición de conocimientos, profundización de conocimientos y creación del conocimiento (25-39) que incluyen dieciocho específicas. En las competencias puntuales relacionadas con la creación del conocimiento se destacan:

- 1. determinar cómo y en qué medida sus prácticas docentes se corresponden con las políticas institucionales y/o nacionales y apoyan su consecución;*
- 2. analizar las normas curriculares y determinar cuál puede ser el uso pedagógico de las TIC para cumplirlas;*
- 3. seleccionar adecuadamente las TIC en apoyo a metodologías específicas de enseñanza y aprendizaje;*
- 4. conocer las funciones de los componentes de los equipos informáticos y los programas de productividad más comunes, y ser capaz de utilizarlos;*
- 5. organizar el entorno físico de tal manera que la tecnología esté al servicio de distintas metodologías de aprendizaje de forma inclusiva; y*
- 6. utilizar las TIC para su propio perfeccionamiento profesional. (UNESCO, 2019, p. 25)*



Siendo así, un profesor universitario competente podrá integrar dentro de sus estrategias de aula proyectos que aboguen por el desenvolvimiento de habilidades comunicativas orales, junto con el aprovechamiento de las competencias TIC. El fomento del fortalecimiento de estas competencias intercede para que los docentes estén a las vanguardias de las nuevas tecnologías y de las formas en que se pueden integrar en el actual contexto comunicativo (Aragonés, 2001, p. 23)

La competencia número cinco del nivel de creación del conocimiento expuesto habla sobre la organización del entorno físico (UNESCO, 2019, p. 25). Con ello, se hace hincapié en el reto de la educación superior para la adecuación física y el otorgamiento de los recursos necesarios para que se pueda responder a la necesidad del fortalecimiento de la competencia oral terciaria de los estudiantes universitarios. Esto, puesto que los profesores pueden contar con las habilidades, pero la ausencia de los elementos requeridos dificulta el desarrollo de estrategias, secuencias y proyectos de aula ideados por el profesor.

5. Conclusiones

Se concluye que dentro de las principales falencias que se asocian a la adquisición de la competencia oral se halla la prelación de la memoria mecánica sobre la memoria comprensiva; lo que conlleva a dificultades para sentirse cómodos en escenarios de comunicación oral. Por ende, los talleres de producción textual son una invaluable estrategia para proveer a los estudiantes de comodidad y seguridad que permitan el desenvolvimiento eficiente de sus habilidades. De la misma manera, se identifican unas fortalezas en el uso de plataformas de edición de audio y video.

Lo anterior indica que la oralidad es una habilidad connatural al ser humano, pero gracias a las mutaciones del lenguaje y su adecuación a los contextos tecnológicos requiere distinguir de la oralidad en sus dimensiones primaria, secundaria y terciaria. Siendo así, al determinar que la oralidad está supeditada a las relaciones externas del contexto se requiere un fortalecimiento que lleve a la adecuación del hablante a entornos comunicativos diversos; esto se logra gracias a lo que se aprende en el seno de una comunidad que puede ser personal, académica o profesional.

En especial, se debe promover el fortalecimiento de la competencia comunicativa oral terciaria, debido a que los nuevos entornos comunicativos exigen una adecuación de la oralidad a los diferentes formatos y medios de comunicación; tanto en la ciencia, como en la cotidianidad. Sin embargo, es de recalcar que la oralidad terciaria no sustituye en ninguna instancia la lectura y escritura tradicional, por el contrario, toma elementos de ella para enriquecer las intervenciones orales.



La oralidad terciaria constituye una alternativa para comunicar la ciencia a través de la divulgación científica o la apropiación social del conocimiento. Esto, ya que los formatos de difusión permiten un mayor afianzamiento del estudiante quien está incursionando en la alfabetización académica y para aprovechar las sociedades del conocimiento que se gestan en las TIC.

Tal es el caso del podcast académico, el cual da evidencia de un proceso que incluye estrategias de lectura convencional y multimodal para la adquisición de conocimientos. También, explora la escritura de un texto científico que funciona como modalizador de ideas y guion; el cual está sujeto a revisión. Por último, en la etapa de difusión se toma provecho de los ambientes virtuales para así compartir con pares académicos los productos resultantes de una reflexión. Con ello, no se abandona el rigor propio de la comunicación científica y, en cambio, se exploran nuevas formas para promover la adquisición y la comunicación del conocimiento.

Por último, se establecen cuatro retos que debe asumir la educación superior para la inclusión de la oralidad terciaria en sus ámbitos científicos y académicos. Primero, es indispensable continuar prestando la atención equitativa de la oralidad frente a la escrita, ya que constituye un canal de comunicación valioso para la exploración y difusión de la ciencia. Segundo, la universidad debe entender las mutaciones del lenguaje que se gestan en la actual sociedad del conocimiento en pro de los estudiantes e investigadores quienes son nativos digitales. Tercero, debe haber profesores no solo con competencias en el discurso académico de la comunicación oral, sino también en el uso de las tecnologías aplicadas a la comunicación científica para lograr la adecuada alimentación didáctica de su escenario de acción. Finalmente, y anudado a lo precedente, la educación superior debe contribuir a superar las brechas tecnológicas concernientes a los estamentos físicos. Así pues, se entiende que la oralidad terciaria implica un nuevo reto para la adquisición de competencias orales formales que se instauran en la academia y la ciencia. Para ello, se debe contar con la reflexión continua de los elementos que constituyen el lenguaje académico actual y venidero.

Referencias bibliográficas

- Albaladejo, Tomás. “Retórica, tecnología, receptores.” *Revista de Retórica y Tecnología de la Comunicación* 1.1 (2001): 9-18. Fecha de consulta: 15 julio 2024. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/112621>
- Ángel-Botero, Adriana, y Carlos Fernando Alvarado-Duque. “Oralidad terciaria: mirada ecológica a la radio digital.” *Palabra Clave* 19.2 (2016): 473-500. Fecha de consulta: 12 mayo 2024. <https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/5678>



- Arias, Agustina. “El podcast como herramienta de divulgación científica”. *Question* 78.3 (2024): 1-31. <https://doi.org/10.24215/16696581e919>
- Balcazar, Fabricio. “Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación”. *Fundamentos en Humanidades* 4. 7-8 (2018): 59-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1272956>
- Calsamiglia, Helena, y Amparo Tusón. “El discurso oral.” En *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel, 1999: 27-70.
- Calsamiglia, Helena y Daniel Cassany. “Voces y conceptos en la divulgación científica”. *Revista Argentina de Lingüística* 11-15 (2001): 173-209.
- Carlino, Paula. “Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué.” *Uni-Pluri/Versidad* 2.2 (2002): 57-67. Fecha de consulta: 8 febrero 2024. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/13168>
- Cedeño, Narcisa, Yeimer Prieto, y Francia Velasco. “Oralidad secundaria, competencias comunicativas y expresión oral en estudiantes universitarios.” *Espíritu Emprendedor TES* 1.3 (2017): 13-27. Fecha de consulta: 5 noviembre 2023. <https://www.espirituemprendedores.com/index.php/revista/article/view/26>
- Chávez, Irma Leticia, Carmen Romelia Flores, Ana Isabel Ordoñez, y Luis Raúl Sánchez. “Nativos digitales: internet y su relación con la lectura en estudiantes universitarios.” *Apertura* 12.2 (2020): 94-107. Fecha de consulta: 16 diciembre 2023. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura//index.php/apertura/article/view/1876>
- Dávila-Rodríguez, Lisha Pamela. “Apropiación social del conocimiento científico y tecnológico. Un legado de sentidos.” *Tecnología y Sociedad* 12.22 (2020): 127-147. Fecha de consulta: 9 mayo 2023. <https://doi.org/10.22430/21457778.1522>
- De Lara-González, Alicia, y Elpidio Del Campo-Cañizares. “El podcast como medio de divulgación científica y su capacidad para conectar con la audiencia.” *Revista Mediterránea de Comunicación* 9.1 (2018): 347-359. Fecha de consulta: 9 mayo 2023. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.15>
- Finneman, Niels. “The internet- a new communicational infrastructure.” *15th Nordic Conference on Media and Communication Research, "New media, New opportunities, New societies*. Reykjavík: University of Island. (2001): 1-44.
- Galán, Esteban, Sebastián Sánchez, y Carey Drylie. “La investigación universitaria en formato podcast: análisis del proyecto Transmedia de la Universitat Jaume I de Castelló.” *Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación* 24 (2022): 107-126. Fecha de consulta: 16 mayo 2024. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/adcomunica/article/view/6605>



- García, María Aurora, y Ventura Salazar. “Desafíos lingüísticos y didácticos de la escritura académica.” *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 88 (2021): 1-14. Fecha de consulta: 5 diciembre 2024. <https://doi.org/10.5209/clac.78293>
- George Reyes, Carlos Enrique, y Raidell Avello-Martínez. “Alfabetización digital en la educación: revisión sistemática de la producción científica en Scopus.” *Revista de Educación a Distancia (RED)* 21.66 (2021): Fecha de consulta: 3 mayo 2024. <https://doi.org/10.6018/red.444751>
- Grupo Didactext. “Nuevo marco para la producción de textos académicos.” *Didáctica, Lengua y Literatura* 17 (2016): 219-254. Fecha de consulta: 5 diciembre 2024. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/50871>
- Gutiérrez, Yolanda. “La enseñanza de la lengua oral en Colombia: estado actual y perspectivas.” *Pedagógicos* 6 (2013): 43-57. Fecha de consulta: 3 marzo 2023. <https://138.117.111.22/index.php/revistaspedagogicos/article/view/200>
- Hernández-Sampieri, Roberto y Christian Paulina Mendoza. *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGrawHill Education, 2018, <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Hymes, Dell. “Acerca de la competencia comunicativa.” *Forma y Función* (1996): 13-37.
- Jauregui Caballero, Ariadna, y Claudia Ortega Ponce. “Narrativas transmediáticas en la apropiación social del conocimiento.” *Revista Latina de Comunicación Social* 77 (2020): 357-372. Fecha de consulta: 6 julio 2023. <https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/390>
- Méndez-Ochaita, Margarita. “Multiliteracidades en la era digital: conceptos clave desde los estudios de literacidad y multimodalidad.” *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir* 1.11 (2022): 11-22. Fecha de consulta: 17 abril 2023. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss11/2/>
- Mostacero, Rudy. “Oralidad, escritura y escrituralidad.” *Revista Universitaria de Investigación* 1 (2004): 53-75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41050105>
- Navarro, Federico. “Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior.” *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir* 1.9 (2021): 38-56. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4/>
- Ochoa, Ligia. “Estado sobre la cuestión sobre la enseñanza de la oralidad en la educación formal.” *Revista Colombiana de Educación* 85 (2020): 55-88. Fecha de consulta: 5 marzo 2023. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/11613>



- Olaizola, Andrés. “Alfabetización académica en entornos digitales.” En Fabiola Knop, (Coord.), *Alfabetización académica en entornos digitales*. Buenos Aires: Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, 2017, pp. 203-242. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7325146>
- Ong, Walter. *Oralidad y escritura: tecnología de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. UNESCO, 2019.
- Peña, Luis Bernardo. *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Piscitelli, Alejandro. *Ciberculturas 2.0: en la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- Prado, Josefina. “La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza.” *Comunicar* 17,2 (2001): 21-30. <https://doi.org/10.3916/C17-2001-04>
- Prensky, Mark. *Nativos e inmigrantes digitales*. Madrid: Distribuidora SEK, 2012.
- Quintana, Boris, Carolina Parra, y Johana Paola Riaño. “El podcast como herramienta para la innovación en espacios de comunicación universitarios”. *Anagramas. Rumbos y sentidos de la comunicación* 30.15 (2017): 81-100. Fecha de consulta: 15 de agosto 2023. <https://doi.org/10.22395/angr.v15n30a4>
- Racham, Peter, y Xuesong Zhang. “Podcasting in academia: A new knowledge management paradigm within academic settings.” En *Proceedings of the 2006 ACM SIGMIS CPR conference on computer personnel research: Forty four years of computer personnel research: achievements, challenges & the future*, Claremont: ACM, 2006, pp. 314-317. <https://doi.org/10.1145/1125170.1125241>
- Rojas-Álvarez, G. M. “Tres momentos de la oralidad: una mirada sobre lo escuchado y lo escrito.” *Oralidad-es* 6 (2020): 1-15. Fecha de consulta: 6 junio 2024. <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/129/129>
- Suárez, Carlos y Wilson Castaño. “El audiotexto, una forma de oralidad terciaria y una experiencia alternativa de lectura”. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 46, 2 (2023): 1-10. Fecha de consulta: 11 de marzo 2024. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v46n1e347133>
- Tidal, Junio. “Who is a Podcast?.” En *Podcasting: A practical guide for librarians*. New York: City University of New York, 2021: 1-12. Fecha de consulta; 27 agosto 2024. https://academicworks.cuny.edu/ny_pubs/871/
- Tosi, Carolina. “Aprender lingüística a través de Tik Tok: abordaje sobre los ‘recursos polifónicos multimodales’ en la comunicación pública de la ciencia y el lenguaje.” *Oralia* 26.6 (2023): 177-206. Fecha de consulta: 8 junio 2024. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/221428>



- Vallorani, Cecilia María e Isabel Gibert. “El audiolibro: la nueva oralidad en la era digital”. *Revista Internacional de Cultura Visual* 12, 2 (2022): 1-9. <https://visualcompuplications.es/revVISUAL/article/view/3734>
- Vásquez, Manuel Ángel. “La oralidad en el tercer entorno: oralidad, comunicación audiovisual y comunicación digital.” En María Elvira Rodríguez y Raquel Pinilla Vásquez, (Coords.), *Oralidades: saberes y experiencias de investigación en red*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2014, pp. 123-134.
- Yépez, Emerson Roberto, y Gisella Catalina Padilla. “La oralidad y las dimensiones del lenguaje en los infantes.” *Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación* 6 (2021): 1-22. Fecha de consulta: 5 diciembre 2024. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i0.1973>





La adquisición de la *aspectualidad* en español: estudio de caso

The Acquisition of Aspectuality in Spanish: A Case Study

ÁNGELA PATRICIA GARCÍA VÉLEZ 

angela.garcia4208@alumnos.udg.mx

Universidad de Guadalajara, México

ELVIA VEGA LLAMAS 

elvia.vega@academicos.udg.mx

Universidad de Guadalajara, México

Resumen

El presente documento expone los hallazgos de una investigación basada en un estudio de caso longitudinal, en el que se analiza el proceso de adquisición y desarrollo de la aspectualidad en una niña hispanohablante entre los 2;00 y los 2;07 años de edad. El análisis se centra en las interacciones entre el aspecto léxico y el aspecto gramatical en contexto, con el objetivo de comprender cómo se establecen y evolucionan dichas relaciones en las primeras etapas del desarrollo lingüístico. Los resultados sugieren que existe una coordinación léxica entre los primeros verbos adquiridos y el tiempo gramatical en el que aparecen, con una tendencia más marcada en los verbos de logro, como lo muestran estudios previos. Asimismo, se identifican ciertas elecciones no estándar, es decir, casos en los que no hay una correspondencia semántica estricta entre el tipo de verbo y el tiempo verbal empleado. Estas desviaciones parecen responder a funciones pragmático-discursivas específicas, lo que sugiere que el desarrollo aspectual no solo se rige por principios semánticos, sino también por factores comunicativos y contextuales.

Palabras clave: adquisición, aspectualidad, tiempos verbales, coordinación semántica, elección pragmática.

Abstract

This paper presents the findings of a longitudinal case study that analyzes the acquisition and development of aspectuality in a Spanish-speaking child between the ages of 2;00 and 2;07. The analysis focuses on the interactions between lexical aspect and grammatical aspect in context, aiming to understand how these relationships emerge and evolve during the early stages of language development. Our results suggest a lexical coordination between the first verbs acquired and the grammatical tense in which they appear, with a stronger tendency in Achievement verbs, as shown by previous studies. Additionally, certain non-standard choices were identified, meaning cases where there is no strict semantic alignment between verb type and verb tense. These deviations appear to serve specific pragmatic-discursive functions, indicating that aspectual development is not solely governed by semantic principles but also by communicative and contextual factors.

Keywords: Acquisition, aspectuality, tenses, semantic coordination, pragmatic choice.

DOI: <https://doi.org/10.36799/el.v10i2.166>

Recibido 29 de enero de 2025

Aceptado 21 de mayo de 2025

Publicado 1 de julio de 2025

Cómo citar este artículo: García Vélez, Ángela Patricia y Elvia Vega Llamas. La Adquisición de la aspectualidad en español: estudio de caso. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en Lengua y Literatura*, 10(2): e166, 2025, 24 - 47. Doi <https://doi.org/10.36799/el.v10i2.166>

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.Introducción

El estudio de la adquisición y del desarrollo de la aspectualidad nos puede ofrecer *insights* sobre el procesamiento gramatical y el desarrollo cognitivo de una lengua. La aspectualidad comprende las expresiones de aspecto desde su nivel lingüístico morfológico hasta su nivel textual; es un término de interfaz que aplica para referir todos los niveles donde se presenta (Quevedo, 2019, 32). En el campo de Adquisición del español como lengua materna, el aspecto se ha estudiado en el nivel léxico y en el nivel gramatical, como una categoría supeditada al tiempo (Jackson-Maldonado y Maldonado, 2001; Gathercole, Sebastián y Soto, 2015). Otros estudios consideran la influencia del *input* y la influencia de [macro]actos de habla, como narraciones y juegos, para el desarrollo del aspecto (Aksu-Koç, 1998; Antinucci y Miller, 1976).

De acuerdo con las diferentes perspectivas de estudio, se han planteado diferentes hipótesis sobre la adquisición aspectual y el aprendizaje del aspecto: la hipótesis del aspecto léxico, la hipótesis del aspecto distribucional y la hipótesis del aspecto discursivo. En este artículo examinamos su operatividad de forma conjunta, entendiendo cada una como una herramienta de análisis pertinente a diferentes niveles del proceso. Proponemos que la articulación o cooperación de estas hipótesis permite una comprensión más amplia y matizada del proceso de adquisición y desarrollo aspectual.

Como es sabido, desde una visión tradicional, el aspecto se refiere a la terminación o no terminación de las acciones según el tiempo verbal. Sin embargo, para estudiar el aspecto en edades tempranas, este acercamiento podría resultar restrictivo, dado que en esta etapa aún no se ha desarrollado por completo el sistema de flexiones gramaticales de tiempo y aspecto, aunque las categorías semánticas amplias de *terminado* y *no terminado* podrían ser importantes para comprender una parte del proceso. El desarrollo de la aspectualidad ha sido estudiado en el campo de Adquisición como el resultado de la sensibilidad de las infancias al significado léxico de los verbos, al relacionar tiempos verbales perfectivos con eventos télicos y tiempos verbales imperfectivos con tiempos no télicos o atélicos. Sin embargo, esta predicción no se sostiene en todos los casos, como veremos en el desarrollo de este artículo.

De manera complementaria, la hipótesis del aspecto distribucional, defendida por Shirai y Andersen (1995), señala que la adquisición de marcadores gramaticales de tiempo y aspecto no solo se basan en la semántica, sino en la frecuencia de combinación que las infancias escuchan en el *input* o *Children Direct Speech* (CDS). En otras palabras, los patrones de aprendizaje de aspecto que las infancias desarrollan reflejan aquellos modelos presentados por sus cuidadores principales.



Por otro lado, la hipótesis del aspecto discursivo, defendida por autores como Sánchez y de Mier (2019), y derivada de estudios sobre la enseñanza de segundas lenguas, sugiere que el aspecto se adquiere primero en su función discursiva; es decir, para la distinción entre el fondo (*background*) y el relieve (*foreground*) del discurso narrativo. Tanto la hipótesis del aspecto distribucional como la hipótesis del aspecto discursivo permiten explicar, desde diferentes perspectivas, las elecciones no estándar de las infancias cuando, en sus expresiones, no se presenta una coordinación semántica entre el aspecto léxico y el aspecto gramatical.

En el presente estudio, aplicamos las ideas previas surgidas de las tres hipótesis mencionadas con el objetivo de observar tanto la influencia semántica como el papel de la pragmática en el desarrollo aspectual como un fenómeno integral. Nuestra propuesta es que el proceso de desarrollo aspectual es influido primero por la semántica léxica: verbos de una categoría semántica se relacionan con tiempos verbales de carga aspectual afín (coordinación estándar). Posteriormente, la pragmática también interviene, influyendo en la elección de los tiempos verbales según las demandas del contexto comunicativo, lo que permite un uso más flexible de categorías léxicas con tiempos verbales no afines (coordinación no estándar). Esta perspectiva sugiere una interacción gradual y complementaria entre la semántica y la pragmática en la construcción de patrones lingüísticos.

En aras de revisar esta hipótesis, aplicaremos un método de análisis basado en la categorización de verbos por medio del modelo de prototipos (Rosch, 1975) (ver resultados en 5.1.); luego, realizaremos un análisis de los tiempos verbales (presente, futuro perifrástico, pretérito, copretérito, participio y gerundio) en relación con la elección +/-estándar (ver resultados en 5.2.) de la categoría léxica del verbo, y, por último, observaremos las funciones de las elecciones -estándar (ver resultados en 5.3.). Para estos mismos efectos, precisaremos un método de análisis que se describe en el apartado 4.2. Aplicaremos este análisis en un *corpus* de un estudio de caso de carácter longitudinal de una niña de dos años a dos años y siete meses (ver más en 4.1.).

De acuerdo con este planteamiento, el presente artículo se orienta a responder las siguientes preguntas: 1) ¿cómo tiene lugar el desarrollo de la aspectualidad en el periodo de adquisición temprana del español como lengua materna?, 2) ¿qué categorías de aspecto léxico son más productivas cuando comienza a conformarse el desarrollo de la aspectualidad, y cuál es su relación con el aspecto gramatical?, 3) ¿cómo se enriquecen, diversifican o limitan las categorías léxicas y qué nos dice esto sobre el desarrollo de la aspectualidad?, 4) ¿a qué se debe la expresión de relaciones aspectuales no estándar? Para responder a estas



preguntas, planteamos los siguientes objetivos: 1) clasificar los verbos productivos del sujeto de estudio en las categorías de Vendler (1974); 2) analizar los patrones relacionales entre la semántica léxica y los tiempos verbales; y 3) observar las funciones discursivo-pragmáticas de las relaciones aspectuales no estándar.

Este artículo se organiza en cinco apartados: 1) una explicación de la aspectualidad (aspecto léxico, aspecto gramatical y aspecto composicional); 2) una breve introducción a los estudios del campo de adquisición de lengua materna, en particular a las investigaciones centradas en adquisición aspectual; 3) una descripción de nuestra propuesta metodológica para el estudio de la adquisición aspectual; 4) una presentación del análisis y los resultados por nivel (el análisis de la matriz semántica del verbo; la relación entre el tiempo verbal y el aspecto léxico; y la función de ciertas coordinaciones léxica-gramaticales), y, por último, 5) breves notas conclusivas.

2. La aspectualidad

La aspectualidad se refiere tanto a las categorías semántico-léxicas basadas en la configuración interna de los verbos (**aspecto léxico**) como a la perspectiva que el hablante añade sobre lo referido por el verbo por medio de su expresión en un tiempo verbal (**aspecto gramatical**). Aspectualidad también se refiere al estudio composicional del aspecto; es decir, cómo las características aspectuales de los elementos de las cláusulas, por ejemplo, si el objeto directo o el adverbio añaden un límite al predicado (**aspecto composicional**), influyen en la composición de la interpretación o lectura aspectual. Enseguida, explicaremos cada uno de los conceptos resaltados.

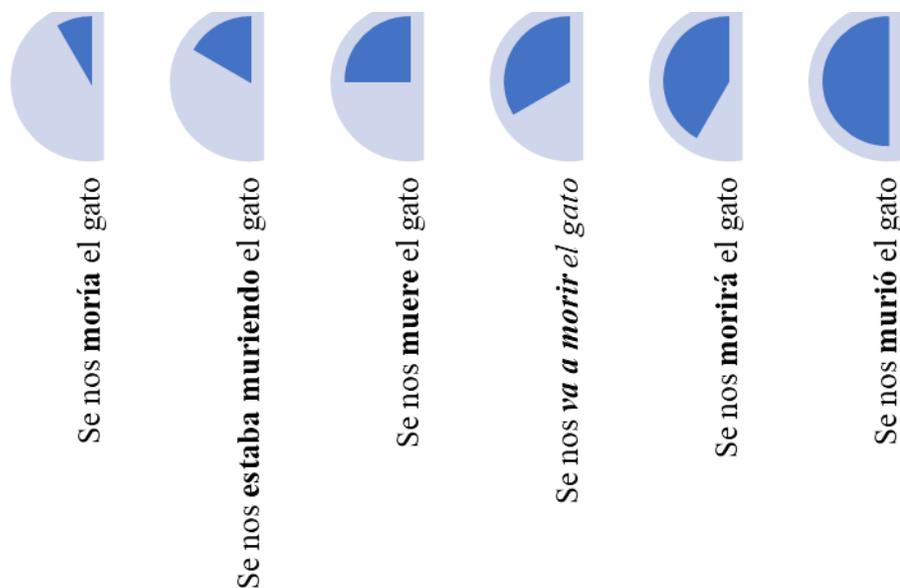
El aspecto gramatical es una categoría verbal morfológica de distribución complementaria. En español, la mayoría de los morfemas de aspecto también expresan tiempo, como el pretérito (pasado + perfectivo). Sin embargo, hay algunas formas verbales, como el gerundio (**cantando**), el participio (**cantado**) y el infinitivo (**cantar**) que no indican una relación temporal, sino un carácter aspectual imperfectivo, perfectivo y neutral, respectivamente. Siguiendo a Carlota Smith (1997), estas categorías de aspecto engloban significados que exceden a la terminación de las situaciones: la perfectiva remite situaciones cerradas de carácter complexivo, con puntos delimitantes de principio y de final; la imperfectiva, situaciones abiertas de carácter fraccionante (divisible en fases homogéneas); la neutral permite ambas perspectivas, de acuerdo con la configuración de las cláusulas (Smith, 1997: 65).¹ Desde este enfoque, todos los tiempos

¹ Añadimos que la perspectiva moderna del aspecto gramatical ya no habla de tiempos perfectos e imperfectos, como lo hacía la perspectiva tradicional, sino de eventos más o menos perfectivos, lo que destaca la independencia del aspecto respecto al tiempo.



verbales pueden conllevar una significación aspectual +/-cerrada. A continuación, se ilustra esta afirmación en el siguiente esquema, donde se muestra una progresión de cierre aspectual en eventos de menor a mayor grado (de izquierda a derecha)². Cabe aclarar que el esquema es apenas ilustrativo y no pretende determinar de forma conclusiva el nivel de apertura que los tiempos verbales expresan.

Ilustración 1. Situaciones de menos a más cerradas de acuerdo con su tiempo verbal



Fuente: Elaboración propia

Los primeros estudios sobre aspecto léxico clasificaban los eventos en durativos o momentáneos de acuerdo con la raíz verbal (Carreter, 1977, 63). Actualmente, la clasificación se ha extendido para diferenciar cuatro categorías de aspecto léxico: actividades, logros, realizaciones y estados, como lo plantea Vendler (1974)³. Este modelo diferencia procesos y no procesos;⁴ de los primeros derivan las actividades y las realizaciones; de los no-procesos, los estados y los logros. Puede leerse una breve descripción en el siguiente esquema.

² Como nota adicional, ver valores de tiempo, modo y aspecto en los futuros del español en Vega Llamas (2003, 54)

³ La clasificación de Vendler es una de las más difundidas en la literatura, pero no la única.

⁴ Vendler observa la compatibilidad del verbo con *Continuous Tense: What are you doing?* Se puede responder con un [+Proceso], *I am running*, pero no con un [-proceso], *I am knowing* [?].



Ilustración 2. Esquemas temporales de Vendler (1974: 97-121)

Esquemas temporales de Vendler	Procesos voluntarios, conformados por fases divisibles, que abarcan todo el periodo de tiempo mientras se realizan. [+proceso, +homogéneo, +voluntario]	Algunos de estos procesos pueden ser ACTIVIDADES , que no marcan un final, como «trabajar» y «correr». [-delimitado]
		Mientras que otros pueden ser REALIZACIONES , que requieren cumplir un final para verse realizados, como «cocinar», «limpiar». [+delimitado]
	Situaciones involuntarias, carentes de fases, que, cuando se desarrollan, no abarcan todos los momentos de un espacio temporal. [-proceso, -homogéneo, -voluntario]	Algunas de ellas son hechos puntuales o LOGROS , como «alcanzar» o «cerrar». [-durativo]
		Mientras que otras son hechos o ESTADOS que permanecen durante un periodo corto o largo de tiempo, como «quedar», «ser». [+durativo]

Fuente: Vendler (1974: 97-121)

El aspecto composicional es el resultado de la suma de los rasgos aspectuales de la oración, integrando la raíz léxica, la marcación gramatical y otros elementos oracionales. Según Comrie (2001), este enfoque incluye relaciones de restricción y compatibilidad entre aspecto léxico y gramatical, dependiendo de la composición de significados. Por ejemplo, situaciones puntuales, al carecer de estructura interna, en tiempos imperfectivos suelen limitar su significado a interpretaciones iterativas (p. ej. “está tosiendo”); mientras que los estados en tiempos perfectivos tienden a interpretarse como inceptivos o terminativos (p. ej. “vivió una larga vida”).

En el caso de la telicidad léxica se presentan rasgos más marcados de compatibilidad y restricción con los tiempos verbales. Según Comrie (2001), las situaciones télicas (realizaciones y logros) presentan una estructura interna cerrada y, por lo tanto, pueden adquirir una lectura complexiva cuando se presentan en



tiempos perfectivos (p. ej. “Juan preparó la cena”) o una lectura no conclusiva en tiempos imperfectivos (p. ej. “Juan preparaba la cena”). El cierre aspectual que conlleva el uso del pretérito u otros tiempos perfectivos también puede aplicarse a situaciones atéticas (actividades y estados), las cuales mantienen una interpretación más cerrada incluso si su estructura interna no es inherentemente +tética (p. ej. “fue doctor”) y una lectura menos cerrada en tiempos imperfectivos (p. ej. “era doctor”) (Comrie, 2001: 46)⁵.

A propósito de los términos referentes a la terminación de los eventos (delimitación, terminación y telicidad), se presentan en la bibliografía ciertas irregularidades en cuanto a su uso⁶. Para evitar esta imprecisión terminológica, proponemos delimitar el uso de cada noción según el nivel de análisis. La telicidad se aplica a los verbos desde su raíz semántica, por lo tanto, corresponde al nivel léxico. Esto no implica que la telicidad de una acción no pueda ser modificada —neutralizada, fortalecida o debilitada— una vez que el verbo se conjuga en un determinado tiempo verbal; de ahí la pertinencia de emplear los términos perfectividad o terminatividad para referir el cierre aspectual. Además, es posible que un elemento externo al verbo (como un objeto directo o una expresión adverbial) introduzca una lectura de delimitación aspectual.

De esta manera, la clásica situación “correr una milla”,⁷ que suele clasificarse como una realización por la presencia de un objeto directo delimitador, y como una actividad en ausencia de dicho objeto, puede entenderse, alternativamente, como una actividad en ambos casos (es decir, con rasgo atético en su base léxica), cuya interpretación aspectual se ve modificada por otros elementos. En particular, el objeto directo aporta una delimitación externa que permite interpretar el evento como concluido, y el tiempo verbal —por ejemplo, el pretérito en “corrió una milla”— enfoca ese cierre, otorgándole una lectura perfectiva. Así, no es necesario reclasificar el evento como realización, sino reconocer que se trata de una actividad delimitada y completada en su expresión gramatical.

En suma, la aspectualidad refiere tanto los significados propios de los verbos (aspecto léxico), la marcación morfológica de un tiempo verbal (aspecto gramatical), como el significado composicional que suma tanto el tiempo verbal como el resto de los componentes oracionales (aspecto composicional). De esta manera, contamos con, al menos, tres niveles mediante los cuales el aspecto es analizable: el léxico, el morfológico y la predicación (cláusula/oración). A continuación, presentamos un par de ejemplos.

⁵ En las situaciones referidas no hay una delimitación, pero sí se marca +/- perfectividad por el tiempo verbal; no hay telicidad inherente en el verbo “ser”.

⁶ Varios autores han notado ya esta confusión conceptual y han propuesto diferentes soluciones; por ejemplo, Depraetere (1995).

⁷ Ejemplo constante en la bibliografía junto con “escribir una carta” y “cantar una canción”.



1.	Cantar	Cantó	Ella cantó una canción.
	<i>Actividad</i>	<i>perfectiva</i>	<i>Actividad perfectiva delimitada por objeto directo</i>
2.	Ahogar(se)	Ahogaba	El gato se ahogaba.
	<i>Logro</i>	<i>imperfectivo</i>	<i>Logro imperfectivo (abierto)</i>

3. La aspectualidad en el campo de adquisición y desarrollo de la lengua (ADL)

Aunque cada individuo presenta diferencias en el ritmo y forma de adquisición, el desarrollo del lenguaje parece seguir patrones ordenados y predecibles. En ese sentido, el cognitivismo plantea que tanto el desarrollo mental como el lingüístico avanzan de manera paralela y continua de acuerdo con los requerimientos cognitivos de cada etapa evolutiva, los cuales forman estructuras de organización mental que se reajustan durante el desarrollo. Según Piaget, las estructuras asimilan e incorporan características del mundo exterior y se adaptan a estructuras anteriores ya asimiladas (Piaget, 1993, 11-18).

En otra visión, Tomasello (2009) propone que el infante viene preparado para aprender el lenguaje equipado con dos sets de habilidades cognitivas: la intención de aprendizaje y la búsqueda de patrones. La intención de aprendizaje se refiere a los esfuerzos activos del infante por descubrir significados y convenciones culturales y lingüísticas del mundo que lo rodea. La búsqueda de patrones se refiere a un esfuerzo igualmente activo por parte del infante para crear esquemas lingüísticos abstractos. Esta visión de Tomasello (2009) es una aproximación a la dimensión estructural y gramatical del lenguaje.

De acuerdo con la mayoría de las investigaciones previas en ADL, el aspecto gramatical se desarrolla de manera tardía en español (Gathercole *et al.*, 2015) en relación con las propiedades aspectuales del léxico (Jackson-Maldonado *et al.*, 2001). Sin embargo, desde una visión más global, investigaciones en otras lenguas han estimado que, además de la tendencia a relacionar las propiedades léxicas y gramaticales del aspecto, los niños se ven influenciados por otras condiciones, tales como los patrones del *Children Direct Speech* (CDS) o *input* (Shirai *et al.*, 1995; Aksu-Koç, 1998) o las funciones discursivas (Antinucci *et al.*, 1976; Sánchez y de Mier, 2019).

La hipótesis del aspecto léxico, de corte cognitivista, predice que los primeros usos de los morfemas aspectuales están estrechamente relacionados con el contenido léxico de los verbos. Esta hipótesis sostiene que 1) los primeros verbos con morfemas perfectivos aparecen con verbos de logro y de realización, 2) los



primeros tiempos imperfectivos se aplican a verbos de actividad y procesos reiterativos (con logros), 3) no hay evidencia de una aplicación de gerundio a verbos de estado, y 4) los verbos de estado son los últimos en ser marcados con tiempos perfectivos. De estos, solo los dos primeros puntos han sido respaldados en español (Jacobsen, 1984; Gathercole *et al.*, 2015; Jackson-Maldonado *et al.*, 2001) como en otras lenguas romances (Bloom, Lifter y Hafitz, 1980; Bronckart y Sinclair, 1973; Antinucci *et al.*, 1976).

De manera complementaria a la hipótesis del aspecto léxico, surge la hipótesis del aspecto discursivo, la cual es respaldada por un par de estudios en ADL (Antinucci *et al.*, 1976; Aksu-Koç, 1998). La hipótesis del discurso propone que el desarrollo de la morfología aspectual, en lo que se refiere al uso específico de algunos marcadores, se relaciona con la necesidad de marcar una distancia entre el presente efectivo, el aquí y ahora del contexto comunicativo, de otros planos “no presentes”, como los roles en el juego o el pasado como plano narrativo.

Otros estudios de corte más interaccionista (Aksu-Koç, 1998; Shirai *et al.*, 1995) respaldan la hipótesis de influencia distribucional del aspecto según el habla materna. Esta hipótesis postula que las infancias forman patrones entre el aspecto gramatical y el aspecto léxico de acuerdo con los que escuchan que su madre y otros sujetos del ambiente lingüístico marcan en el CDS, y, por lo tanto, el aspecto se aprende más en relación con el contexto pragmático que con las preferencias y relaciones cognitivas del infante.

4. Metodología

4.1 Formación del corpus

Realizamos un estudio de caso cualitativo y longitudinal que abarcó el comienzo de la segunda etapa de desarrollo mental⁸ de una niña, Jaz (J). La niña tenía 2 años en la primera sesión y 2; 07 meses en la última. Se realizaron 24 sesiones que fueron videograbadas, y de las cuales se obtuvo un total de 26 horas de grabación. Dichas sesiones se realizaron una vez por semana durante 7 meses, en un ambiente natural, donde se incluyeron diferentes actividades cotidianas: comer en familia, reuniones familiares y juegos interactivos con otros infantes y con juguetes varios (animales de granja, peluches, rompecabezas, carritos, y un largo etc.). Las actividades fueron en casa de la niña u otros ambientes familiares. Regularmente, Jaz se encontraba rodeada por su familia y amigos cercanos. Cabe resaltar la participación más activa de Nalle (N), hermana de 6 años de J. Los registros audiovisuales fueron transcritos para facilitar su análisis.

⁸ Comienzo de la primera infancia, inicio de la socialización, interiorización de la acción y de la palabra, desarrollo de sentimientos interindividuales, socialización de la acción y génesis del pensamiento (Piaget, 1993).



4.2 Método de análisis

El desarrollo transversal de la aspectualidad es un proceso que tomará tiempo, ya que su proceso de comprensión-producción conlleva entender características semánticas a nivel léxico, morfológico y textual, así como relacionar los tiempos verbales con el léxico de manera menos rígida. Esto conlleva tomar en cuenta las formas convencionales y no convencionales de las relaciones aspectuales en el discurso, de acuerdo con las diferentes funciones comunicativas. Para hacer frente a estas cuestiones, el análisis se dividió en tres niveles: el léxico (significados intrínsecos al verbo), basado en un análisis componencial de la matriz semántica; el morfológico (significados extrínsecos al verbo), basado en un análisis de los tiempos verbales a nivel predicacional; el discursivo (funcional), basado en un análisis de las intenciones comunicativas de las relaciones no estándar entre el aspecto léxico y el aspecto gramatical.

De manera preliminar al análisis, recopilamos los 104 verbos productivos de la niña y los clasificamos según su matriz semántica. En el análisis léxico, distinguimos entre rasgos semántico-aspectuales inherentes al verbo y aquellos dependientes de su contexto sintáctico⁹. utilizando criterios de subcategorización. Los verbos se organizaron según las categorías de aspecto léxico de Vendler, solo que añadimos el enfoque de prototipicidad para ajustar la categoría de logros y que estos abarcaran tanto modelos prototípicos como periféricos.

La idea de prototipicidad también ha sido recientemente explorada en el análisis de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, como en Zeng, Chen y Shirai (2021) y en Zeng, Shirai Chen (2023). La teoría del prototipo señala que las categorías se conforman por modelos representativos, que constituyen el núcleo, y modelos periféricos o modelos no representativos que también son parte de la categoría, pero difieren sus rasgos respecto al ideal. De esa manera, verbos como «caer», «poner» o «agarrar» son modelos representativos de la categoría de logros, mientras que «dar» y «despertar» son miembros periféricos, al carecer de dinamismo, un rasgo propio de la matriz semántica de los logros.

El análisis del nivel sintáctico comenzó con la agrupación de los verbos del *corpus* según su tiempo, aspecto y modo (TAM). Posteriormente, observamos si había una relación de correspondencia o no entre el tiempo verbal escogido, de acuerdo con su aspecto (+/-perfectivo) y el aspecto léxico. Aquí determinamos las relaciones estándar, donde existía una coordinación semántica entre el aspecto léxico y el aspecto verbal,

⁹ De esa manera, evitamos dos problemas correlacionados importantes: 1) el problema de confundir la delimitación con la telicidad; 2) el problema de entremezclar los rasgos aspectuales que son producto de las interpretaciones de la oración (iteración, habitualidad, etc.), a nivel oracional, con los rasgos propios del nivel léxico-verbal.



y las relaciones no estándar, donde no existe esa coordinación. En el tercer nivel, observamos las funciones discursivas o pragmáticas de las relaciones no estándar.

Smith (1983) propone que las combinaciones entre el aspecto léxico y el aspecto gramatical¹⁰ que realiza el hablante constituyen decisiones aspectuales que inciden en la lectura composicional del evento, ya sea conforme a patrones estándar o no estándar. Estas decisiones aspectuales permiten al hablante seleccionar una perspectiva específica del evento, enfocándose en su inicio, desarrollo o finalización. En sus palabras:

These are aspectual choices in the linguistic presentation of the swim; they are available even though the proprieties of the situation itself may not vary. The point here is simply that the proprieties of an actual situation should not be confused with its presentation in a given sentence. (Smith, 1983, 480)

El hablante tiene dos posibilidades al momento de tomar una decisión aspectual: 1) optar por una decisión estándar —donde relacione cierta categoría de aspecto léxico cuyas propiedades coincidan con el significado del aspecto gramatical; por ejemplo, “cayó aquí agüita” (J, 2; 02, 9) — o 2) optar por una decisión no-estándar —donde relacione una categoría de aspecto léxico cuyas propiedades no coincidan con el significado del aspecto gramatical; por ejemplo, “¡ay, caigo!” (J, 2; 02, 23). “Conocer una lengua incluye conocer qué perspectivas están disponibles para hablar de diferentes tipos de situaciones” (Smith, 1983, 479). Así, lo que se considera estándar en una lengua, puede ser no-estándar en otra. Como mostraremos más adelante, en el caso de Jaz, ella tiende a establecer relaciones aspectuales de forma estándar, aunque muestra también, de manera más limitada, configuraciones no estándar. Esto sugiere que la toma de decisiones aspectuales estándar implicaría un menor grado de complejidad evolutiva en comparación con las decisiones aspectuales no estándar.

5. Análisis de resultados

5.1 La conformación del aspecto como categoría léxico-semántica

Como se ha mencionado, el aspecto léxico presenta por lo menos tres propiedades básicas: la duración, la telicidad y el dinamismo. De acuerdo con la presencia o carencia de estos rasgos, se puede trazar una matriz semántica para cada categoría:

¹⁰ *situational aspect* y *viewpoint aspect*, respectivamente, según los términos originales de C. Smith (1997).



- a. Actividades [+durativo, +dinámico, -télico]
- b. Logros [-durativo, +dinámico, +télico]
- c. Realizaciones [+durativo, +télico, +dinámico]
- d. Estados [+durativo, -dinámico, -télico]

En el análisis de la categorización verbal de los verbos productivos de la niña (104), encontramos que los verbos eran clasificables de acuerdo con estas categorías; ofrecemos algunos ejemplos a continuación:

- a. **Actividades:** *hacer, jugar, caminar, pelear, llorar, colorear.*
- b. **Logros:** *atrapar, caer, cerrar, poner comprar, matar.*
- c. **Realizaciones:** *armar, cocinar, lavar, llenar, decir, peinar.*
- d. **Estados:** *ser, estar, quedar, faltar, querer, haber, gustar.*

Sin embargo, se presentaron dos problemas añadidos. El primero es que algunos verbos pueden clasificarse tanto como actividades o logros, dependiendo de si están a disposición del control del agente o si son involuntarios; por ejemplo, «mojar» puede ser tanto una actividad, controlada y voluntaria (*te voy a mojar*), como un logro involuntario y no sujeto a control (*me mojé*). En relación con este problema, también observamos que algunos verbos refieren significados distintos (son homónimos); por ejemplo, el verbo «pegar» (sinónimo de encolar) puede considerarse como un logro o como una realización¹¹, mientras que pegar (sinónimo de golpear) es una actividad (o un logro iterativo si leemos la actividad como una serie de golpes). Para tratar estos casos, clasificamos los homónimos como verbos distintos y abrimos un espacio para los verbos que no pudieron clasificarse con la matriz semántica, los clasificamos aparte como verbos ambivalentes.

El segundo problema durante la clasificación fue que no todos los logros disponían de las propiedades básicas de su matriz semántica (es decir, ser -durativos, +télicos y +dinámicos). Algunos de ellos carecían de dinamismo, tal como «dar» y «despertar». Pese a esto, estos verbos aún pueden clasificarse como logros, a falta de una clasificación más fina. Para ello, consideramos una subcategoría de logros (logros menos prototípicos o, al estilo de Rosch (1975), miembros periféricos), cuya matriz semántica y ejemplos se muestran a continuación.

¹¹ «Pegar» (unir con pegamento) puede clasificarse como una realización (un proceso con final predeterminado), pero también puede considerarse como un logro (un fin en sí mismo). De hecho, muchos verbos refieren acciones que, dependiendo de qué se focalice de ellas, pueden ser clasificados en una categoría u otra. Por esa razón, es común encontrar verbos en una misma investigación que son clasificados al mismo tiempo en diferentes categorías.



Logros [-durativos, +téllicos, -dinámicos]: *acabar, alcanzar, escoger, ganar, despertar, terminar*.

5.1.1 Resultados del análisis léxico

En relación con las propiedades semánticas del aspecto léxico, podemos notar que algunos rasgos tienen mayor prominencia perceptual, por su visibilidad o ejecutividad, tales como la puntualidad y el movimiento. De aquí la idea de que es posible que ciertas acciones que integren dos rasgos afines aumenten su perceptibilidad para un infante, como las actividades [+durativas, +dinámicas] y los logros [+puntual, +dinámico]. A su vez, esto podría explicar que sean justo los logros y las actividades los que Jaz adquirió en mayor cantidad en comparación a otros cuyas características sean menos ejecutables o visibles, como los que refieren estados [+durativo, -dinámico] o realizaciones, las cuales no refuerzan su rasgo [+téllico] con otro afín, como [+puntual]. En el caso de Jaz, el recuento de verbos productivos fue de 104, de los cuales más del 40% pertenece a la categoría de logros, seguido de actividades (23%), como se muestra en la siguiente gráfica. Hemos de hacer hincapié, además, en que la única categoría que se conforma tanto por modelos representativos como por modelos periféricos es la de logros, mientras que el resto contiene solo modelos representativos (Ver ilustración 3).

Ilustración 3. Resultados por categoría verbal

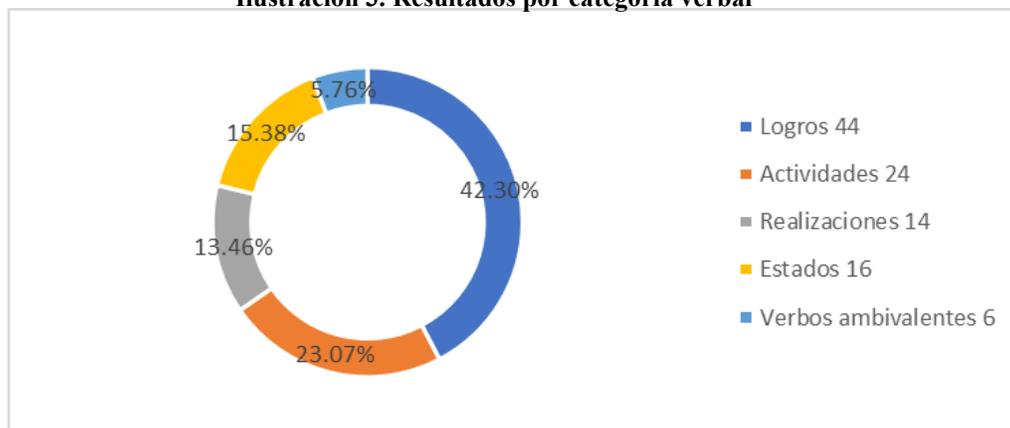


Ilustración 4. Resultados por categoría verbal

5. 2 La relación léxico-gramatical del aspecto

En la mayoría de las ocasiones, los verbos de Jaz no se presentaron en el habla de manera aislada y en infinitivo, sino dentro de una enunciación, con el verbo conjugado. Esto nos lleva a un segundo nivel de análisis: el análisis a nivel del predicado. Además del significado léxico, el tiempo verbal añade un valor aspectual de carácter gramatical (lectura perfecta o imperfectiva). Los siguientes apartados muestran esta influencia de la morfología aspectual en el aspecto léxico por cada tiempo verbal.



5.2.1 El presente y el futuro perifrástico

El presente es un tiempo verbal de carácter aspectual +imperfectivo, ya que permite de forma muy general lecturas fraccionantes de un evento en proceso (p. ej. “Lisa hace la tarea”). Esta lectura es una constante en el caso de la niña, más en el caso de categorías afines al carácter +imperfectivo (actividades y estados). El presente parece tanto reforzar el aspecto léxico +durativo como neutralizar la puntualidad de los logros, lo que genera, en su mayoría, lecturas de actividades o eventos en progreso: “un chango come bananas”, “no quiero esto, quiero comer”, “yo sirvo agüita”, “cortamos el pasto”.¹² En el análisis del presente, encontramos también lecturas de predicados estativos, en su mayoría construidas con verbos de estados (63%), como era esperable, pero presentes en todas las categorías; incluso con logros, como con «rasguñar»: “ya rasguña, tiene patitas”, que presenta características o capacidades del sujeto¹³.

Por otro lado, el futuro perifrástico, al igual que el presente, tiene una lectura imperfectiva. El uso del futuro perifrástico se presenta en eventos en fase prospectiva de manera regular o en fase ingresiva en casos limitados. La fase prospectiva marca eventos no iniciados, pero cuya realización es inminente, altamente probable o intencionada, como en el ejemplo “ahorita te voy a comprar dos nieves” (Jaz, 2; 06, 28). Por otro lado, la fase ingresiva marca el inicio efectivo de una acción o un evento. La lectura de fase ingresiva en futuro perifrástico sucede cuando el contexto pragmático refuerza la inminencia del evento como inicio real y no solo como proyección. En el caso de Jaz, encontramos varias expresiones con este uso; por ejemplo, “te voy a acuchillar” (2; 04, 25).

En el *corpus* encontramos +220 ocurrencias de esta forma verbal, en su mayoría para anunciar la prospección a una nueva actividad, generalmente de carácter lúdico, como “ahora yo voy a ser la señora o tú vas a ser el bebé”. No parece coincidencia que la categoría más prolífica con el futuro perifrástico haya sido la de actividades, desde una edad muy temprana (“vamos a barrer” (2; 01, 5)), ya que su aspecto +*fraccionante* podría facilitar su visión en fases.

5.2.2 El pretérito y el copretérito

Primero, el pretérito es el tiempo verbal prototípico de la perfectividad. Su uso permite lecturas cerradas, donde el evento se ve de manera global, como un todo completo (p. ej. “la niña se cayó”). Estas

¹² La forma del presente y del pretérito en primera persona del plural del verbo *cortar* es idéntica, por lo que la interpretación depende del contexto. En este caso, se asume como presente porque Jaz describe acciones que realiza en ese momento, aunque una lectura en pretérito también es posible debido a las características léxicas del logro.

¹³ En este caso, Jaz se refiere a su gatito.



características semánticas hacen que el pretérito sea más afín a los verbos de logro y realización, sin que ello impida, por supuesto, su expresión con actividades y estados. En el caso de Jaz, las ocurrencias del pretérito (+400) tienen una lectura frecuente de acción global y terminada, ya sea focalizada en su final o en su resultado, independientemente de la categoría de aspecto léxico donde se presente, como se muestra a continuación:

a. *¿velá u fató yoyá aquí? (2; 05, 15)*

[=verdad que faltó colorear aquí]

Faltar: estado-pretérito

Lectura: perfectiva → predicado resultativo [?]¹⁴

Enfoque en el resultado incompleto de un proceso referido por la actividad

b. *¡ih!, ya lo abucamo, ya te pelió mucho (2; 06, 28)*

[=ya lo buscamos, ya se perdió mucho]

Buscar: actividad-pretérito / Perder(se): logro-pretérito

Lectura: perfectiva → predicado terminativo

c. *ya te chenó (2; 07, 4)*

[=ya se llenó]

Llenar: realización-pretérito

Lectura: perfectiva → predicado resultativo

La relación aspectual menos estándar del pretérito es estado-pretérito. En el *corpus*, encontramos apenas 21 ocurrencias¹⁵. Estas ocurrencias tienen una lectura cerrada: eventos focalizados en su resultado, como en *mira, mi yoyió* [=me dolió] (J muestra una cicatriz) (2; 03, 0), en la que se muestra que Jaz recurre a una evidencia del presente (la cicatriz) para referir un estado en pretérito, como si fuera el resultado o *logro* de un proceso. Un ejemplo con otro estado es *cupo este, cupo ahí* (2; 01, 5) que, por contexto —en el que Jaz consigue encajar una corcholata con otra—, casi podría asemejar un logro. Esto no significa que podemos clasificar los verbos como estados, ya que, recordemos, el pertenecer a una categoría de aspecto léxico u otra depende de las características semánticas del verbo *per se* y no de las interpretaciones aspectuales que agrega el tiempo verbal. Estos resultados concuerdan con los que expone Teresa Jacobsen (1984).

¹⁴ El predicado “faltó colorear” tiene un límite de finalización. Aunque existe la posibilidad de observar una lectura estativa: el hecho de que falte colorear como una cualidad resultante de una actividad incompleta.

¹⁵ 21 ocurrencias, cuya tercera parte corresponde al mismo tipo: *dolió*.



Por otro lado, el copretérito es el tiempo verbal prototípico de la imperfectividad. Su uso permite lecturas abiertas, en las que el evento no se percibe de manera global, sino fragmentada, al aludir una de sus fases, normalmente la de desarrollo (p. ej. “Aquí estaba el pincel”). Estas características son más afines a verbos de actividad y estados, aunque no impiden su relación con logros y realizaciones, solo tienden a neutralizar su puntualidad o su telicidad.

En el caso de Jaz, el copretérito se presentó en menor medida respecto al pretérito (+90 ocurrencias, de las cuales la mitad estuvieron restringidas al verbo «ir»¹⁶). Esto podría deberse a diferentes causas, pero si nos centramos en aspectualidad, el pretérito es más afín, como vimos, a logros que es la categoría más conformada por Jaz. Además, el pretérito tiene mayor prominencia perceptual, al marcar eventos completos. En cambio, el copretérito, probablemente, requiera mayor desarrollo cognitivo, al relacionarse a la fase de desarrollo de un evento, pero también a su función de *background* en el discurso y acciones paralelas en el pasado. En el caso de Jaz, las expresiones del copretérito no siempre corresponden estrictamente a los valores temporales y aspectuales, sino que también comprenden los denominados *usos modales*, como el copretérito onírico o de figuración, como en *que venía tiburona que me mató* [=que venía tiburona que me mató] (2; 07, 13), el de cortesía, como en *yo tu iba a letí ti vamo a paque daquí* [=yo te iba a decir que si íbamos al parque de aquí] (2; 07, 20), y, el citativo, como en *¿no te iba a pubá a tiburone?* [=¿no que ibas a jugar a tiburones?] (2; 07, 13).

De acuerdo con la hipótesis del aspecto léxico (HAL), durante el desarrollo del aspecto, teóricamente el copretérito debería aplicarse más a verbos de actividad, seguido de estados, realizaciones y, por último, logros. Sin embargo, en el caso de Jaz, el copretérito se presenta más con logros y estados (logros > estados > realizaciones > actividades), casi al contrario de lo que cabría esperar, aunque con una tendencia muy marcada de aparecer en estados. Por un lado, no es sorprendente que el copretérito también se exprese con logros, ya que, una vez más, por mucho, logros es la categoría más conformada de Jaz. Por otro lado, logro-copretérito no es una relación estándar, por lo que es inesperado encontrar su expresión en una niña de dos años. Al observar su uso, notamos que, en su mayoría corresponde a la función imaginativa del lenguaje, como en *y que se metía y lloró* (2; 06, 22). Esta función se extiende a las otras categorías también incluida la única ocurrencia de una actividad en copretérito: *y que yo me pubía ati* [=yo me subía aquí] (2; 05, 22)¹⁷.

¹⁶ La naturaleza aspectual del verbo «ir» y su análisis en un corpus de adquisición de la lengua merecen ser tratados en una investigación propia.

¹⁷ La lectura del predicado copretérito de función imaginativa es, en todo caso, +prospectiva, ya que la intención comunicativa es invitar al otro a un juego, lo que supone, entonces, que la acción no ha comenzado, y que es, en todo caso, una posibilidad.



Si comparamos el uso del pretérito y del copretérito, observamos que la distribución del pretérito parece más sistemática. Más del 50% de las ocurrencias del pretérito se relacionaron a logros, además de que 11 (de 14 tipos de realizaciones, que también son procesos +télicos) se presentaron en pretérito. Esto sugiere que, como varios autores han señalado, existe desde etapas tempranas una fuerte asociación entre la telicidad y la perfectividad, que se refleja en combinaciones frecuentes como logro-pretérito, logro-participio y realización-pretérito.

En contraste, la relación entre duración e imperfectividad no se refleja de forma tan consistente en nuestro *corpus*. Esta vinculación teóricamente debería expresarse en pares como actividad-presente, actividad-gerundio, estado-presente, estado-copretérito y actividad-copretérito. Sin embargo, en el caso de Jaz, esta última combinación fue básicamente inexistente, lo que sugiere que la asociación duración-imperfectividad es más variable o menos consolidada en etapas tempranas del desarrollo.

5.2.3 El participio y el gerundio

En español, el participio y el gerundio son formas verbales que codifican esencialmente el aspecto, más que el tiempo gramatical. Por esta razón, se esperaría que sus ocurrencias en la producción oral de Jaz, permitan identificar indicios más claros del desarrollo de la aspectualidad. Las ocurrencias del participio y del gerundio, en su mayoría en formas perifrásticas completas¹⁸, fueron muy limitadas (25 ocurrencias de ambos); la mayoría de estas en coordinación +estándar:

- a. *ta teno popó* (2; 02, 16)

[=está haciendo popó]

Actividad-gerundio (+E)

Lectura: imperfectiva → fase progresiva

- b. *mundo ta me... ta mueto* (2; 04, 25)¹⁹

[= mundo está muerto]

Logro-participio (+E)

Lectura: perfectiva → predicado resultativo

Después de los 2; 05, Jaz se aventura a marcar relaciones -estándar:

¹⁸ Hacemos la aclaración de que las formas perifrásticas no siempre estaban completas en el corpus de Jaz, sino que ella, en ocasiones, bien podía decir “ta caliente” o decir “bañando monas” en lugar de la unidad completa “estoy bañando monas”.

¹⁹ Jaz y Nalle jugaban lotería, salió la carta del mundo. Al ver la carta, Jaz dijo: *el mundo está muerto*. Posiblemente esta expresión es por la imagen del mundo gigante en los hombros de un hombre.



c. *pero ete mi niña etá pegando mi niña* (2; 02, 16)

[=pero este [a] mi niña está pegando]

Logro-gerundio (-E)

Lectura: imperfectiva → iteración progresiva

d. *poteneno mi mamá y mi papá* (2; 06, 1)²⁰

[=escondiendo [de] mi mamá y mi papá]

Logro-Gerundio (-E)

Lectura imperfectiva → fase progresiva

Interpretamos que parece presentarse un desarrollo gradual de la aspectualidad²¹. En las primeras ocurrencias se presentó una coordinación léxica-gramatical: el logro [+puntual, +téllico] corresponde con las propiedades aspectuales del participio [+perfectivo]; la actividad [+durativo, -téllico] corresponde con las del gerundio [+imperfectivo]. A lo anterior, se puede agregar que logros y actividades son las categorías más abundantes de Jaz (a diferencia de realizaciones y estados), lo que puede verse como otra razón para que sean justo verbos de estas categorías los que se relacionen a tiempos verbales en sus primeras ocurrencias.

Después de los 2; 05 meses, Jaz *intercambia* la relación: logro-gerundio y actividad-participio. Parece una zona de transición entre el uso estándar y el no-estándar. Por un lado, en “pero este a mi niña está pegando” el logro «pegar» (golpear) en gerundio (+imperfectivo), aparentemente no estándar, aún se están enlazando las características aspectuales de la imperfectividad, ya que la lectura es de un proceso iterativo: una serie repetida del mismo acontecimiento primordial. Por otro lado, en “estaba dormida mi bebé” la actividad en participio aún conserva rasgos durativos (+imperfectivos), sobre todo si consideramos el empleo de un verbo auxiliar en copretérito. En este sentido, parecen elecciones aún seguras o estándar para la niña.

Después de los 2; 06 meses, se observa una diferencia respecto a las decisiones anteriores, ya que las relaciones logro-gerundio y actividad-participio ya no guardan la misma correspondencia aspectual que en los casos anteriores. Con el enunciado *me estoy escondiendo de mi mamá y de mi papá*, Jaz expresa un logro como si fuera una actividad llevándose a cabo (la acción de esconderse ya fue completada); sin embargo, Jaz usa una forma verbal que indica una actividad en curso, probablemente porque percibe el estado resultante (*estar escondida*) como +durativo. En otras palabras, Jaz podría estar conceptualizando este estado

²⁰ Añadimos el contexto, previamente a esta expresión, el investigador le preguntó a Jaz “¿qué estás haciendo?”, por lo que el contexto nos permitió determinar que la expresión es perifrástica.

²¹ Para una explicación más extendida, consultar García-Vélez (2023).



resultante como si fuera parte de la acción continua, logrando así una relación aspectual no estándar (logro-gerundio). La última frase registrada con gerundio fue *te quedas viendo*,²² donde un verbo ambivalente (que puede referir un logro o una actividad) se relaciona al gerundio. Una razón probable por la que las actividades y los logros se presentan en formas verbales más variadas es porque son las categorías más conformadas, por lo que se convierten en los verbos más estables para la prueba de nuevas formas gramaticales.

5.3 El desarrollo funcional del aspecto

La hipótesis del aspecto discursivo (HAD), desarrollada a partir de estudios sobre el aprendizaje de una segunda lengua, sostiene que los aprendices seleccionan los tiempos verbales según la situación comunicativa y la proximidad tipológica entre su lengua materna y la L2 (Vallerossa, 2021). Si bien, en nuestra revisión bibliográfica sobre la adquisición infantil del sistema aspectual no encontramos un respaldo directo a la HAD, al tratarse, por supuesto, de modelos diferentes, identificamos algunas observaciones que podrían vincularse con ella. Por ejemplo, Antinucci *et al.* (1976) señalaron que los primeros usos del *imperfetto* en niños mayores de dos años se limitaban a funciones narrativas. Asimismo, el estudio de Sánchez *et al.* (2019), realizado con niños de entre 8 y 14 años, encontró que los hablantes nativos de español marcan correctamente el contraste aspectual pretérito/copretérito en narraciones, mientras que los niños con el español como lengua de herencia presentan algunas dificultades en este aspecto.

Según la propuesta de Weinrich (1974), en la que se basa, en parte, la HAD, los tiempos verbales delimitan dos modos de comunicación: la narración y el comentario. La narración, que emplea tiempos como el pretérito y el copretérito, permite un distanciamiento retórico de las acciones. En contraste, el comentario, caracterizado por tiempos como el presente y el futuro perifrástico, favorece la expresión de interpretaciones personales, juicios y reflexiones, lo que implica una mayor involucración del hablante en su discurso. Con relación a esto, en el *corpus* encontramos dos funciones para el copretérito: una función lúdica o imaginativa —marcar una división entre la realidad y su espacio de juego (fases y roles)— y, una función discursiva apenas incipiente —división de *grounding*— en (proto)relatos.

Edad: 2; 04, 11

Participantes: J (Jaz), An (Andrea)

Situación: J y An juegan

An: ¿cómo estás, Jaz?, ¿cómo te fue?

²² Un detalle interesante de esta oración es que Jaz agrega un refuerzo durativo con el auxiliar “queda”.



J: pimos a la playa, y un, una, había una bebé y mi tuté

[=fuimos a la playa y había una bebé y me asusté]

En el caso anterior, la niña cuenta a su hermana mayor sobre su viaje a la playa (al que An no fue). El enunciado de la niña está construido por tres cláusulas, que juntas conforman una sola cláusula narrativa. El *backgrounding* es un estado-Copretérito, mientras que el *foregrounding* es un logro-Pretérito (entiéndase, relaciones estándar para primer y segundo plano). Además, también se presenta la cláusula introductoria *fuimos a la playa* que puede, desde un enfoque funcional-discurso, analizarse como un *backgrounding* (relación no estándar). Suponemos que en el desarrollo tardío es posible que se muestre una variedad más amplia de categorías para construir el *grounding*. Esta idea pretende ser explorada en una investigación posterior.

La mayoría de los usos del copretérito se dieron en función imaginativa con verbos de estado²³, aunque también hubo casos no estándar, como logro-copretérito, después de los 2 años y medio. Este uso lúdico podría reflejar la influencia del CDS, en especial del habla de la hermana de J, respaldando observaciones previas sobre el impacto del input en la aspectualidad. Además, la función imaginativa de los logros se presentó más en pretérito (y que dijiste “un árbol” 2; 07, 13), que en copretérito, lo que sugiere dos cosas: que el copretérito aún no es tan productivo porque su función puede ser cumplida por otros tiempos verbales y que es posible que la niña aún conserve una relación entre el pretérito y los verbos +téllicos (logros y realizaciones) y el copretérito y los verbos no-téllicos (estados), incluso en casos donde la función no requiere una coordinación aspectual entre el léxico y la gramática.²⁴ Este tema, sin embargo, requiere de mayor investigación.

6. Conclusiones

Con el objetivo de explorar cómo se desarrolla la aspectualidad en el periodo de adquisición temprana del español, se llevó a cabo un análisis operativo por niveles. Cada nivel se diseñó para abordar una dimensión específica del fenómeno y contribuir así a una comprensión más detallada del proceso.

El primer nivel de análisis permite observar que la selección aspectual de Jaz sigue, de manera general, el patrón predicho de la hipótesis del aspecto léxico (logros > actividades > estados > realizaciones),

²³ En general, los verbos fueron los siguientes: **actividades**, «subir»; **realizaciones**, «ir», «venir», «decir»; **estados**: «tener», «estar», «ser», «poder», «haber»; y **logros**: «caer», «poner», «dar», «despertar», «meter», «vender».

²⁴ No la requiere porque, efectivamente, el copretérito en función imaginativa no enfatiza las características durativas del copretérito, sino que abre el mundo de las posibilidades, es un uso más modal que aspectual.



lo cual sugiere que se encuentra en una etapa inicial de adquisición. Esta tendencia se refleja en la alta frecuencia de verbos de logro y, en menor medida, de verbos de actividad; mientras que los de estado y de realización aparecen de forma más restringida. Además, cabe destacar que los logros incluyen tanto miembros prototípicos como no prototípicos de categoría léxicas, a diferencia de las otras categorías que se componen solo de miembros prototípicos, lo que refuerza la idea de que los logros representan un punto de entrada central en la adquisición de la aspectualidad verbal.

Los patrones predichos por la hipótesis del aspecto léxico también sugieren que los logros tenderán a relacionarse con formas perfectivas mientras que las actividades tenderán a relacionarse con formas imperfectivas. Sin embargo, en nuestro *corpus* se registraron excepciones relevantes. Por un lado, se constató una ausencia notable de la combinación actividad-copretérito, a pesar de que esta forma es teóricamente esperable en etapas tempranas. Por otro lado, se identificaron usos de logros en formas imperfectivas (por ejemplo, en gerundio), lo cual sugiere cierta flexibilidad aspectual y el inicio de procesos de reestructuración más complejos. En conjunto, estos resultados muestran que la niña no solo comienza a establecer asociaciones frecuentes entre categoría verbal y morfología aspectual, sino que también empieza a explorar combinaciones no prototípicas, lo cual podría interpretarse como el inicio de una progresiva flexibilización de la aspectualidad.

El segundo nivel de análisis revela que la mayoría de las ocurrencias en el habla de Jaz muestran una coordinación léxica-gramatical estándar, destacando la fuerte unión entre telicidad y perfectividad (75% de los pretéritos con logros y realizaciones). Sin embargo, la relación duración-imperfectividad es menos consistente. Esta afirmación se observa de forma más clara en la sección dedicada al participio y al gerundio, donde parece presentarse un patrón evolutivo. Este patrón, en resumen, muestra una primera etapa, donde se identifican asociaciones prototípicas entre categoría léxica y forma verbal, un uso de correspondencia estándar (logro-participio, actividad-gerundio). Posteriormente, a partir de los 2;05 meses, comienzan a surgir combinaciones, que podríamos llamar transicionales, (logro-gerundio, actividad-participio) que, si bien todavía conservan ciertas propiedades aspectuales afines, ya anuncian una flexibilización del sistema. Finalmente, después de los 2;06 meses, se identifican usos no estándar, en los que Jaz reinterpreta eventos completados como procesos en curso, lo que sugiere una creciente capacidad para experimentar con nuevas relaciones entre forma y significado aspectual. Este patrón evolutivo sucede con logros y actividades, las categorías más desarrolladas de Jaz, pero es posible especular que también suceda con estados y realizaciones en etapas más avanzadas, idea que queda pendiente para futuras investigaciones.



En cuanto al tercer nivel de análisis, no podemos arrojar ninguna conclusión determinante, ya que, como observamos en la sección correspondiente, no obtuvimos suficiente *data* de trabajo de nuestro *corpus*. De manera general, pudimos observar que el copretérito, en el habla de Jaz, muestra un desarrollo funcional doble: por un lado, como marcador de juegos imaginativos (función lúdica), principalmente con verbos de estado; por otro, con un uso incipiente en la organización discursiva (*grounding* narrativo). Aunque aparecen combinaciones no estándar (como logro-copretérito), persiste una tendencia a asociar el pretérito con eventos télicos y el copretérito con situaciones no télicas, incluso en contextos donde esta coordinación no es necesaria, lo que sugiere una adquisición parcial de las funciones discursivas del copretérito y la posible influencia del input lingüístico (CDS).

En conjunto, los tres niveles de análisis permiten esbozar un panorama coherente del desarrollo de la aspectualidad en la etapa temprana de adquisición del español. Jaz manifiesta una sensibilidad creciente hacia las propiedades aspectuales de los eventos, primero mediante asociaciones prototípicas entre forma y contenido, y más adelante a través de usos más flexibles y creativos que anuncian una reorganización del sistema gramatical. A pesar de las limitaciones del corpus, los resultados obtenidos confirman la utilidad de una aproximación por niveles para describir procesos complejos como la adquisición del aspecto, al tiempo que ofrecen nuevas pistas sobre la interacción entre semántica verbal, morfología y funciones discursivas. Este estudio, en suma, contribuye a una comprensión más matizada del desarrollo aspectual y deja abierta la puerta a futuras investigaciones que profundicen en su expansión funcional en etapas posteriores.



Referencias Bibliográficas

- Aksu-Koç, Ayhan. "The role of input vs. universal predisposition in the emergence of tense-aspect morphology: evidence from Turkish". *First Language Acquisition* 18.54 (1998): 255-280.
- Antinucci, Francesco y Miller, Ruth. "How children talk about what happened". *Journal of Child Language* 3.2 (1976): 167-189. Febrero 2022. <https://doi.org/10.1017/S0305000900001434>
- Bloom, Lois; Lifter, Karin y Hafitz, Jeremie. "Semantics of verbs and the Development of Verb Inflection in Child Language". *Language* 56.2 (1980): 386-412. Abril 2022. <https://doi.org/10.2307/413762>
- Bronckart, Jean-Paul y Sinclair, Herminia. "Time, tense and aspect". *Cognition* 2.1 (1973): 107-130. Noviembre 2021. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(72\)90032-7](https://doi.org/10.1016/0010-0277(72)90032-7)
- Carreter, Lázaro. *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos, 1977.
- Comrie, Bernard. *Aspect. An introduction to the study of the verbal aspect and related problems*. UK: Cambridge University Press, 2001.
- Depraetere, Ilse. "On the necessity of distinguishing between (un)boundedness and (a)telicity". *Linguistics and Philosophy* 18.1 (1995): 1-19.
- García-Vélez, Ángela P. *El desarrollo de la Aspectualidad en el periodo de adquisición del español como lengua materna. Un estudio de caso*. Tesis de licenciatura, Universidad de Guadalajara, 2013.
- Jackson-Maldonado, Donna y Maldonado, Ricardo. "Determinaciones semánticas de la flexión verbal en la adquisición temprana del español". En Cecilia Rojas Nieto y Lourdes de León Pasquel (Coord.). *La adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas, euskera*. México: UNAM-CIESAS, 2001.
- Jacobsen, Teresa. "¿Aspecto antes que tiempo? Una mirada a la adquisición temprana del español". *Iberoamericana* 8.1 (1984): 40-58.
- Mueller Gathercole, Virginia C.; Sebastián, Eugenia y Soto, Pilar. "The early acquisition of Spanish verbal morphology: across-the-board or piecemeal knowledge?" *International Journal of Bilingualism* 3 (2015): 133-182. Febrero 2022. <https://doi.org/10.1177/13670069990030020401>
- Piaget, Jean. *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Planeta Agostini, 1993.
- Quevedo, María Inés. *Aspectualidad: un contenido para la escuela, un abordaje para la gramática*. Argentina: Universidad Nacional de la Patagonia Austral, 2019.
- Rojo, Guillermo. "Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español". En Ignacio Bosque (Coord.). *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra, 1990.



- Sánchez Abchi, Verónica y de Mier, Vanesa. “Tiempos verbales y narración: un análisis del sistema verbal en las producciones de hablantes de español como lengua de herencia”. *Alfa, São Paulo* 63.3 (2019): 533-557. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1911-3>
- Shirai, Yasuhiro y Andersen, Roger W. “The acquisition of tense-aspect morphology: a prototype account”. *Language* 71.4 (1995): 743-762. <https://doi.org/10.2307/415743>
- Smith, Carlota. “A theory of Aspectual Choice”. *Language* 59.3 (1983): 479-501.
- _____. *The Parameter of Aspect*. Texas: Springer-Dordrecht, 1997.
- Tomasello, Michael. “The usage-based theory of language acquisition”. En Edith L. Bavin (Coord.). *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- Vallerossa, Francesco. “The Role of Linguistic Typology, Target Language Proficiency and Prototypes in Learning Aspectual Contrasts in Italian as Additional Language”. *Languages* 6.4 (2021): 1-20. <https://doi.org/10.3390/languages6040184>
- Vega Llamas, Elvia. “Variación y unicidad del futuro en *La muerte de Artemio Cruz*, novela de Carlos Fuentes”. *Función* 21 (2004): 217-278.
- Vendler, Zeno. *Linguistics in philosophy*. EUA: Cornell University Press, 1974.
- Weinrich, Harald. *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos, 1974.
- Zeng, Xiaoyan; Shirai, Yasuhiro y Chen, Xiaoxiang. “A corpus-based study of the acquisition of the English progressive by L1 Chinese learners: from prototypical activities to marked statives”. *Linguistics* 61.3 (2023): 749-778. <https://doi.org/10.1515/ling-2020-0199>
- Zeng, Xiaoyan; Chen, Xiaoxiang y Shirai, Yasuhiro. “Lexical and grammatical aspect in online processing of English past tense and progressive aspect by Mandarin speakers”. *Front Psychol* 12 (2021): 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661923>



EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS



La iniciación a la lectura y a la escritura en Educación Infantil a través de la metodología de trabajo por rincones: una propuesta de intervención didáctica

Introduction to reading and writing in early childhood education through the corner-based methodology: a proposal for educational intervention

Javier López Quintáns

javierlopezquintans@yahoo.es

Universidad de Santiago de Compostela, España

Resumen

El trabajo aborda una propuesta de intervención didáctica basada en la metodología de trabajo por rincones para las aulas de Educación Infantil, en el contexto de formación del alumnado del grado correspondiente. Se plantean los elementos clave de la metodología del trabajo por rincones diseñada con alumnado universitario, en una materia de iniciación a la lectura y a la escritura en un grupo de 25 participantes, siendo sus objetivos principales formar en los elementos constitutivos de esta metodología y determinar el grado de aceptación por parte de los estudiantes universitarios en formación. Para este último fin, se siguió un método cuasiexperimental pretest-postest a través de un cuestionario anonimizado con una escala Likert. A través de los resultados recogidos, se procede a la discusión acerca de la valoración y receptividad del método por parte de los participantes, observando la mejora en cuestiones como la motivación o la adquisición de nuevas destrezas de aprendizaje.

Palabras clave: lectura, escritura, iniciación, educación infantil, innovación, docencia, trabajo por rincones

Abstract

This paper addresses a proposed teaching intervention based on the corner-based methodology for early childhood education classrooms, within the context of student training in the corresponding grade level. The key elements of the corner-based methodology, designed with students in the corresponding grade level, are presented in a reading and writing introductory subject in a group of 25 participants. The main objectives are to provide training in the constituent elements of this methodology and to determine the degree of acceptance by university students in training. To this end, a quasi-experimental pretest-posttest method was followed through an anonymized questionnaire with a Likert scale. Based on the results collected, a discussion is initiated regarding the participants' assessment and receptivity to the method, observing the improvement in issues such as motivation or the acquisition of new learning skills.

Keywords: reading, writing, initiation, children education, innovation, teaching, project work

DOI: <https://doi.org/10.36799/el.v10i2.162>

Recibido 11 de noviembre de 2024

Aceptado 5 de junio de 2025

Publicado 1 de julio de 2025

Cómo citar este artículo: López Quintáns, Javier. La iniciación a la lectura y a la escritura en educación infantil a través de la metodología de trabajo por rincones: una propuesta de intervención didáctica. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*. 10, 2, 2025, p. e162, 1-30, <https://doi.org/10.36799/el.v10i2.162>

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.Introducción

La iniciación a la lectura y a la escritura en el aula de infantil sigue provocando intensos debates acerca de cuál debe ser el momento adecuado para su introducción, cuál es la metodología y sobre todo, debido a los nuevos tiempos, de qué modo atender al perfil del alumnado. No es más que la necesidad de adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje de las niñas y de los niños y a la potenciación de la conciencia fonológica, la gráfica y la RAN (Galera, 2004; Cisternas, Ceccato, Gil y Marí, 2014; Ceccato, Caballero-Gascón, Fernández-García, Chaves y Gil-Llario, 2018; Pereira-López, 2024). En palabras de Yopp (2000):

El aprendizaje de la lectoescritura tiene su inicio entre los 3 y los 6 años, período de máxima plasticidad del cerebro. Numerosas investigaciones han tratado de identificar el conjunto de habilidades y conocimientos que sirven de base para el desarrollo de la lectoescritura. Entre ellos se ha podido identificar la conciencia fonológica, definida como el conocimiento de la estructura sonora del lenguaje en general y como la habilidad de saber que el lenguaje oral tiene una estructura que es independiente de su significado (Citado en Cisternas., 2014, p.116)

De igual importancia es la conciencia ortográfica a través de herramientas alrededor de la percepción visual que, primero, aspiran a la discriminación del alfabeto (como eficaz predictor de las escalas de asimilación de la lectoescritura), para después reforzar la velocidad de nombramiento (“*rapid automatized naming*”, RAN) (Cisternas *et al.*, 2014).

Este trabajo ha optado deliberadamente por el periodo de adquisición comprendido entre los 3 y los 6 años. En estas edades tempranas se debe incentivar un acercamiento hacia el ámbito de la lectura, hacia el descubrimiento del mundo literario y también hacia el reconocimiento fónico y gráfico, de un modo flexible, versátil y dinámico. Existe cierta presión social acerca de que los niños comiencen la etapa de educación primaria con habilidades de lectoescritura sólidas, cuando en realidad se debería entender la educación infantil como un periodo de pura iniciación en el que se sienten las bases y se respeten primordialmente los ritmos dispares de aprendizaje del alumnado.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que ese proceso de iniciación a la lectura y a la escritura no se inicia tan solo en la escuela: no por lugar común debemos obviar que el ámbito familiar, específicamente, es esencial cuando estos niños jueguen, manipulen, observen y reconozcan distintos mundos creativos y literarios (Yubero, Sánchez y Larrañaga, 2013; Corchete, 2014; Rodríguez, Ramírez, Clemente y Martín-Domínguez, 2021; Plasencia, Perdomo y Herrera, 2023):



Compete a la escuela la labor formativa que procura a los niños el aprendizaje de los códigos del lenguaje y la asimilación progresiva de los mecanismos de comprensión lectora que van enriqueciendo su capacidad de leer de forma eficaz. Una labor que deberá ir acompañada de actividades que, sin sacrificar su contenido didáctico, descubran también a los alumnos los rasgos creativos y lúdicos de la literatura. Pero la familia va primero. El contacto temprano y continuado que se da entre padres e hijos convierte el escenario familiar en lugar privilegiado para inculcar valores y consolidar hábitos como el de la lectura. (Corchete, 2014, p.116).

La tarea del fomento de la lectura debe fluir en otras etapas educativas, como la educación primaria (Izquierdo, Sánchez y López, 2019). Porque, en definitiva, “de todos los agentes de socialización, la familia es el más importante además del primero en presentarse y, en muchos casos, es el último en desaparecer” (Moreno, 2001, p.178).

El aprendizaje de los niños y las niñas ha sido objeto de estudio desde hace varias décadas y los postulados de Piaget, Vygotsky o Ausubel siguen, canónicamente, vigentes. En el caso de Piaget hablamos de su enfoque biológico-conductivo:

Las investigaciones de Piaget de la década del 30 (1937, 1945, 1948) muestran que, a partir de los primeros esquemas reflejos (succión, prensión, audición, visión, etc.), los niños preverbales evolucionan rumbo a esquemas adquiridos en función de la experiencia (hábitos), los cuales se coordinan entre ellos hasta alcanzar formas intencionales capaces de resolver activamente nuevos problemas prácticos. El aprendizaje alcanza un significado adaptativo en la medida en que expresa una acomodación activa por parte del sujeto y progresa, al buscar la novedad exterior, en función de las coordinaciones de los esquemas de inteligencia. (Dongo, 2008, 171).

Por su parte, Vygotsky combina elementos socioculturales con cognitivos, desde “un reconocimiento a la diversidad de procesos que acontecen en la configuración de la subjetividad individual, a partir de las múltiples formas de relación, la afectividad, la comunicación, lo simbólico y la posición que ocupan los sujetos que intervienen en ella” (Robinson Samuells, 2017, 146). En el caso de Ausubel debemos considerar la importancia de construir un aprendizaje significativo, pues es preciso elaborar un material de aprendizaje que no responda al capricho de un programa de estudio, sino que sea elaborado acorde con la estructura cognitiva o proceso mental que permite la organización de dicha información, de tal manera que la persona pueda aprender y recordar. Es decir, estas estructuras integran lo que es la comprensión y la memoria. (Roa, 2021, 67)



La escuela debe ser un núcleo del enriquecimiento de la visión estética y cultural de los niños y niñas, mediante la creación de ambientes de juego y de descubrimiento. En este sentido, el estímulo sensorial, el aprendizaje cooperativo y el uso de técnicas sensomotrices pueden ser esenciales en edades tempranas (Gallardo, Gallegos, García, Pérez y Rodríguez, 1996; Domínguez, 2014; Ramírez y Lucas, 2020).

A raíz de lo expuesto en esta introducción, consideramos, por lo tanto, que resulta pertinente recurrir a recursos de carácter manipulativo, emplear la memoria visual y utilizar mecanismos de soporte gráfico, al mismo tiempo que se trabajan distintos géneros literarios. Todo lo anterior fundamenta la propuesta que se expone en los siguientes apartados.

1.1 Metodología del trabajo por rincones

La metodología del trabajo por rincones parte de una visión flexibilizada del aula en la que el espacio se distribuye de forma que se favorecen numerosas actividades con distintos enfoques de aprendizaje, propiciando el juego como vía para el descubrimiento y el desarrollo del conocimiento (Pérez, Gavilán, De la O Toscano, 2017). También es parte esencial de este proceso el trabajo cooperativo y el desarrollo de competencias sociales y cívicas y de aprender a aprender, así como de la conciencia en expresiones culturales y de la creatividad (Fernández Piatek, 2009; Rubio Gorrochategui y Riaño Galán, 2019; Mera-Villafuerte y Delgado-Gonzembach, 2022). Es también importante resaltar que se pueden generar situaciones de aprendizaje, esto es, aquellas que se puedan conectar con un contexto real y estimulan en la resolución de problemas propios de la vida cotidiana (Martín Sánchez, Pacheco Sanz, Canedo García, Bleye Varona y Gago Morate, 2020). Con ello, se busca fomentar la creatividad, el espíritu crítico y la socialización del alumnado.

Dentro de este proceso, conviene estructurar dicho espacio de aprendizaje en distintas áreas o zonas en las que la investigación y la experimentación deben estar presentes, mediante interacciones que propician técnicas manipulativas (Alarcón, 2017). La importancia del juego y la libertad de elección de actividades se inspira en los principios del método Montessori. El carácter exploratorio de este tipo de dinámicas incentiva la motivación, la autonomía de las niñas y niños y su socialización (Moreira-Vergara, Mercedes y Silvio Alcívar-Molina, 2022), al compartir juegos y prácticas con sus iguales, mediante la supervisión del docente. Así pues, se incentiva el desarrollo de las inteligencias múltiples, según la concepción de Gardner:



inteligencia lingüístico-verbal, inteligencia lógico-matemática, inteligencia corporal cinestésica, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia interpersonal o inteligencia intrapersonal (Alarcón, 2017, 37).

Pedrero (2012, 14-16) sintetiza las posibles orientaciones metodológicas que puede suscitar el uso de la metodología de trabajo por rincones, esto es, potenciar aprendizajes significativos, propiciar diversas relaciones entre los conceptos, atender a la diversidad, favorecer el bienestar y el desarrollo de las capacidades de todos, realizar actividades que respondan a distintos intereses (y que se puedan aplicar en diferentes niveles), fomentar una perspectiva integrada y diversa, potenciar la actividad infantil, interaccionar con el medio, propiciar la interacción entre iguales y favorecer el juego en cuanto motor de aprendizaje. También pueden ser varias las opciones de trabajo por rincones (Pedrero, 2012, 32-33), especialmente como suplemento de la actividad diaria o como rutina diaria en una franja temporal determinada. Hay que tener en cuenta, obviamente, las posibles dificultades de su aplicación, tanto materiales como organizativas y de espacio, según enuncia Giraldo (2022).

La organización del aula en rincones tiene ya bastante predicación en el aula de Educación Infantil (Ibáñez Sandín, 1993; Laguía y Vidal, 2004). Fernández, Quer y Securun (2009) destacan la importancia de la delimitación de espacios simultáneos de trabajo, que permiten a las niñas y niños interactuar libremente en distintas zonas según sus intereses. Por ello mismo, queremos resaltar cómo se potencia la adquisición de nuevos conocimientos, el afán de investigar y el manejo de diversas estrategias encauzadas hacia la resolución de problemas. En definitiva, es innegable la pertinencia de trasladar estas técnicas a alumnado universitario, para incrementar su participación y motivación (Vicente, López y Vallés, 2014). Esta es, en consecuencia, una motivación esencial que caracteriza la propuesta desarrollada en este trabajo.

2. Marco metodológico

2.1 Método

El trabajo parte de un análisis de caso en un contexto educativo universitario con el objetivo de analizar el grado de aceptabilidad por parte de los participantes. La intervención se vertebra a partir de los siguientes elementos:

- a) ¿Qué se pretende?: el trabajo busca desarrollar la efectividad de una propuesta didáctica en el ámbito de formación del profesorado, trasladando los elementos metodológicos clave del trabajo por



rincones y desarrollando en aula una propuesta didáctica para contribuir a la formación de los futuros docentes y promover su aplicación en su actividad futura en las aulas de Educación Infantil.

- b) ¿Dónde se implementa?: la propuesta se desarrolla en el contexto de un aula ordinaria de formación en el Grado universitario español de Educación Infantil.
- c) ¿Cómo se implementa?: el proceso de intervención abarca tres momentos: formación en los elementos metodológicos clave alrededor del método de trabajo por rincones, desarrollo en el aula de formación de una propuesta didáctica basada en dichos principios metodológicos y análisis de la valoración de los participantes acerca de la experiencia didáctica.

Con el fin de medir el grado de aceptación de la propuesta, se siguió un método cuasiexperimental pretest/postest. El pretest es previo a la aplicación de la experiencia didáctica, pero son conocedores los participantes de los rasgos fundamentales de la actividad ya que se realiza una vez trabajados los elementos teóricos clave del trabajo por rincones. El postest se realiza una vez han sido realizadas las actividades de aplicación en el aula universitaria y después del periodo de prácticas obligatorio en un centro educativo de Educación Infantil (en el que los docentes en formación han podido aplicar parte de las actividades diseñadas en base a la metodología por rincones).

2.2 Objetivos

La propuesta de intervención educativa tenía los siguientes objetivos:

1. Identificar los elementos característicos de la metodología de trabajo por rincones en proyectos mediante la comparación de ejemplos prácticos, para comprender cómo se aplican en situaciones educativas reales.
2. Examinar el desarrollo de experiencias en Educación Infantil relacionadas con la metodología de trabajo por rincones mediante el análisis de ejemplos concretos, para identificar estrategias que favorecen el aprendizaje significativo y la participación activa del alumnado.
3. Implementar las distintas fases de elaboración de un proyecto didáctico en el contexto de la Educación Infantil mediante el estudio de casos, para reconocer los elementos fundamentales de su planificación.
4. Evaluar la experiencia didáctica mediante instrumentos estadísticos, para delimitar sus puntos fuertes y débiles.



2.3 Sujeto

La muestra está constituida por 25 alumnos del tercer curso del Grado universitario de Educación Infantil. Los datos han sido anonimizados y se cumple la norma vigente en relación con criterios éticos y bioéticos. La participación fue voluntaria y no remunerada.

2.4 Instrumento

Para el proceso de evaluación final, se recurrió a un cuestionario anonimizado y diseñado en Google Forms con una escala Likert. La escala establecía los siguientes elementos:

1 (NADA), 2 (POCO), 3 (SUFICIENTE), 4 (BASTANTE), 5 (MUCHO).

Mientras que las cuestiones planteadas fueron las siguientes:

1. Se facilita la organización de contenidos.
2. Es aplicable.
3. Desarrolla nuevas estrategias de aprendizaje.
4. Promueve la motivación de los participantes.
5. Desarrolla materiales para el aula de educación infantil.
6. Fomenta destrezas de lectoescritura.
7. Incentiva el trabajo colaborativo de los participantes.
8. Incentiva la autoevaluación.
9. Incentiva la heteroevaluación.
10. Satisfacción global.

2.5 Procedimiento de análisis

La propuesta didáctica consta de un momento inicial de formación, en el que el alumnado del grado universitario recibe la preparación específica en relación con el método de trabajo por rincones, seguido de un momento de aplicación mediante la supervisión del docente y el final de valoración de la experiencia. De igual manera, se ha delimitado un cronograma para el desarrollo de las fases anteriormente referidas



(preparación, desarrollo y reflexión final). Todo el proceso (salvo las prácticas externas) se ha desarrollado en el aula universitaria del grupo de análisis:

Tabla 1.
Cronograma

1. Presentación de las características generales de la metodología de trabajo por rincones.	Elementos fundamentales y ejemplos (2 sesiones).
2. Delimitación de los objetivos.	Planteamiento de los objetivos generales del proyecto (1 sesión).
3. Evaluación inicial	Elaboración del pretest (1 sesión).
4. Plan de trabajo	Desarrollo de las actividades prácticas en el aula universitaria (6 sesiones)
5. [Periodo de prácticas externas]	[Desarrollo de prácticas externas en el centro de Educación Infantil: 1 mes].
6. Evaluación final	Realización del postest (1 sesión).

Fuente: elaboración propia

Este procedimiento de análisis se refiere tanto a la intervención educativa como a la valoración por parte de los participantes. Es parte central de este trabajo determinar el grado de aceptación por parte del alumnado universitario, de lo que se da cuenta en el apartado de Resultados y Discusión.

3. Diseño de la intervención

3.1 Participantes

Se ha desarrollado una propuesta de intervención educativa, implementada con 25 alumnas y alumnos (15 mujeres y 10 hombres, de edades comprendidas entre los 20 y los 21 años) del tercer curso del Grado universitario oficial de Educación Infantil en España¹, desde una revisión de la metodología del trabajo por rincones. Se busca seguir la línea trazada por la numerosa literatura científica que se ocupa de la percepción docente sobre sus propias prácticas educativas (Conde Vélez, Delgado-García y García Prieto, 2019, 54), poniéndose el foco en esta ocasión sobre docentes en formación.

3.2. Procedimiento de aplicación

El primer paso de la propuesta se relaciona con la preparación del alumnado universitario citado acerca de la exploración de métodos para la introducción de la lectura como rutina en el aula de infantil de 4.º, 5.º y 6.º nivel del sistema educativo español, donde impartirán docencia; se considera que es

¹ Resolución de 19 de febrero de 2015, de la Universidad de Santiago de Compostela, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Infantil. «BOE» núm. 70, de 23 de marzo de 2015, páginas 25311 a 25315.



fundamental que se incentive el reconocimiento de distintos textos, de mundos literarios bajo los que se permita trabajar diferentes temáticas y géneros, desde la poesía hasta la narrativa o el teatro. De igual forma, consideramos que la literatura es un camino idóneo para formar a futuros ciudadanos, para reflexionar sobre cuestiones tan fundamentales como la inclusión de las minorías, el reconocimiento de la multiculturalidad, la aceptación de grupos culturales y étnicos dispares, y de forma firme y perentoria, para el fomento continuo de la igualdad de género en el aula.

Con base en lo dicho anteriormente, se propuso al alumnado universitario como base la metodología del trabajo por rincones (Martínez, Gavilán y Toscano, 2017; Ramírez y Lucas, 2020). La principal razón es que partimos de que exista un aula flexibilizada, no rígida ni basada en el uso continuo de un material didáctico férreamente pautado, sino en espacios (en transformación) que permitan comprobar y estimular distintos aprendizajes, así como facilitar la colaboración entre el alumnado. En esta metodología basada en los rincones, consideramos particularmente útiles aquellos ideados como rincón científico, el del juego simbólico, el de las artes plásticas, el del medio físico y muchos otros para los que existen propuestas muy dispares e interesantes (Fernández, 2009).

Una vez presentada la metodología del trabajo por rincones, el alumnado universitario tenía que diseñar su propio rincón de fomento de la lectura para el aula de Educación Infantil, en uno de los niveles experimentales fijados (de 3 a 5 años), dependiendo del tipo de aula de destino en el periodo de prácticas que iban a realizar durante ese mismo curso académico. Aunque se les otorgaba cierta libertad en el diseño inicial de su rincón, se partió de varios supuestos:

Debía existir una zona específicamente destinada a la lectura dramatizada, en pequeño y gran grupo.

Esos futuros docentes debían asumirse como un canal transmisor y debían ser capaces de convertir la lectura del texto literario en una forma de recreación y deleite. Esto implicaba ejercitar técnicas de declamación, recitado, dramatización y simulación o improvisación (Mociño y Agrelo-Costas, 2023). Excede a las limitaciones de este trabajo la exposición de cómo se trabajó en el aula, pero cabe decir que se dieron a conocer experiencias como las de De la Ossa (2019), a las que se remite al lector.

Debían proponer distintas modalidades textuales: la poesía cantada, la canción popular, el refrán, el acertijo, las adivinanzas, los textos musicados, las versiones o adaptaciones teatrales, etc.

Debían reconocer y desarrollar pautas relacionadas con la inteligencia emocional; conviene incentivar el reconocimiento de las emociones ajenas, de favorecer el trabajo de diálogo e identificación de sentimientos

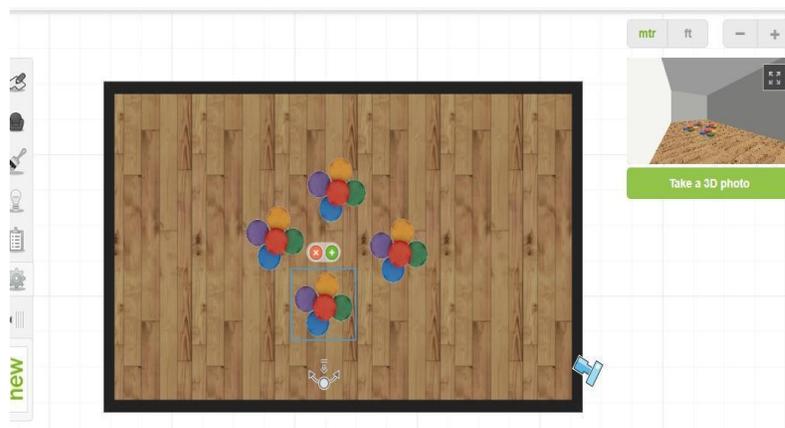


en personajes, de expresar percepciones subjetivas emanadas de un producto cultural; en suma, que se permita “al lector-alumno vivir y disfrutar de la lectura literaria para, en última instancia, poder integrarla en su experiencia personal” (Montijano, 2019, 85).

El alumnado universitario tenía la misión de proponer la composición plena de un rincón de lectura, incluida su distribución en el espacio escolar y la dotación de materiales. Para el diseño del rincón de lectura se trabajó con la herramienta en línea *Room stycler* (<https://roomstyler.com/3dplanner>), una aplicación intuitiva y versátil para diseñar instalaciones de diversa índole. Aunque se ofrecía un modelo estándar como punto de partida, el objetivo era que el alumnado idease la distribución de los elementos y materiales del rincón de lectura según las características del aula en su posterior periodo de prácticas.

En primer lugar, debían tener en cuenta que la parte central del rincón está destinada a lo que en esta experiencia educativa se denomina *Ágora* (Figura 1). Se trata de un espacio acolchado, circular, con colchonetas, cojines u otros objetos que permitan situar cómodamente a los niños y niñas y cuyo centro debe estar despejado.

Figura 1.
Ágora



Fuente: elaboración propia.

El punto central del *Ágora* se reserva para la dramatización y recreación por parte del docente de los textos literarios, así como para la reflexión sobre las situaciones, pasajes y contextos y las emociones que plantean entre las niñas y niños. Este punto de encuentro se halla vinculado con rutinas semanales desde las que se procede a trabajar distintas habilidades. La planificación de estas se circunscribe al estadio preoperacional inspirado en Piaget, “un período prolongado de transición de la etapa sensomotriz a la etapa de operaciones concretas” (Saunders y Bingham, 1984, 178), que abarca de los 3 a los 6 años.



El uso del Ágora debe estar planificado. El alumnado del grado adaptaba, según las posibles necesidades de su aula de prácticas, la siguiente plantilla:

- a) TEMPORALIZACIÓN: 1 hora por jornada (recreación/dramatización/recitado de la lectura). 30 minutos de interacción libre por parte de las niñas y niños con los materiales del rincón de lectura.
- b) JORNADA 1 (las jornadas pueden ser días diferentes, o franjas de día, según las necesidades del grupo): tradiciones populares (textos de transmisión grupal, textos de transmisión familiar). Cuentos, letrillas, refranes, adivinanzas, chascarrillos.
- c) JORNADA 2: textos teatrales. Monólogos, teatro ilustrado.
- d) JORNADA 3: textos poéticos. Poesía musicada, poesía visual, poesía transmedia (con apoyo de elementos hipermedia y digitales).
- e) JORNADA 4: textos narrativos. Relato corto, novela adaptada, cuento ilustrado.
- f) JORNADA 5: fomento de relaciones interartísticas (literatura y otras artes).

De esta manera se pretendió inculcar en el alumnado del grado de Educación Infantil la necesidad de solidificar el conocimiento del mundo del niño como parte de una cultura, de su proceso de socialización y del arraigo de una urdimbre literaria también de carácter popular que han heredado de sus familias. Se trata de aquellos cuentos que se les lee en casa, aquellas canciones, aquellos juegos y aquellas memoraciones fabuladas, tarareadas o cantadas. Todo este patrimonio no puede ser obviado, y la escuela también debe aprovecharlos y desarrollarlos. Pero, a su lado, también debemos tener en cuenta otro tipo de manifestaciones. Se propuso un acercamiento a un tipo de lecturas guiadas que configuren un patrimonio cultural infantil que se suma a aquello heredado o recibido en el ámbito familiar (Gómez, 2020), que se añade a aquellos temas que la infancia reconoce, relacionados con su hogar o su entorno, mediante el concierto con la naturaleza y con su socialización en la escuela. El objetivo era que se hilvanasen fábulas o cuentos que podían servir de partida a nuevas funcionalidades y significados para entender el mundo.

El docente se encarga, pues, de establecer esa canalización con otras visiones, con otros aprendizajes y con otras maneras de valorar la cultura, los sentimientos o la expresión de las relaciones humanas para fortalecer también la inteligencia emocional (Teixiné, Ros y López, 2021). En suma, el objetivo fundamental de esta propuesta didáctica de formación de futuros docentes de educación infantil consiste en forjar procedimientos para acercar a las niñas y niños en ese estadio preoperacional al universo literario. Por lo



tanto, hay que buscar la conformación de esos niños *prelectores* que disfrutan con lo que escuchan y con lo que empiezan a leer, que entienden que la lectura es un juego, un mecanismo y un vehículo de ocio y de descubrimiento del mundo, pero también es un instrumento para el aprendizaje en un mundo en constante transformación (Vega, 2022).

Además del Ágora, en el diseño del rincón de lectura se debía establecer en uno de los laterales un expositor en el que estuviesen permanentemente ubicados los libros que se fuesen leyendo en el aula (Figura 2):

Figura 2.
Disposición del aula con el expositor de libros



Fuente: elaboración propia.

La idea de espacios diáfanos y muebles auxiliares abiertos se inspira en la metodología montessoriana, así como en la filosofía de las dinámicas de juego. Los niños y las niñas dispondrían de juegos manipulativos, de los que hablaremos en breve, y podrían acceder libremente a los textos, todos ellos ilustrados. El rincón de lectura contaría con medios de estímulo audiovisual, preferentemente una pantalla que permita la reproducción de contenidos multimedia. En un lateral, en un mueble auxiliar se incluirían los



juegos o elementos auxiliares que el docente use como acompañamiento para la representación de los textos, como *puzzles*, títeres o juguetes asociados a la historia, que las pequeñas y pequeños podrán manipular en el tiempo libre de interacción con el rincón (Figura 3).

Figura 3.
Disposición del rincón de lectura



Fuente: elaboración propia

En la planificación del rincón, se debía tener en cuenta que el espacio de lectura ha de mutar a medida que se introduzcan nuevas historias. Eso supone que estará en constante crecimiento, pues se irán añadiendo los diferentes textos, con sus materiales o ilustraciones que pasarán a ocupar el espacio mural circundante (Figura 4):

Figura 4.
Disposición del rincón de lectura.



Fuente: elaboración propia

Según la planificación citada, en cada semana de trabajo alternaban diferentes géneros literarios. Una vez elegido el texto o los textos de lectura en el rincón de la semana correspondiente, el alumnado del grado establecía unos objetivos determinados, como los siguientes:



- a. Fomentar el hábito por la lectura a través de distintas manifestaciones de literatura infantil.
- b. Proponer algunas herramientas con las que iniciar en la lectura y la escritura.
- c. Fomentar el uso de temas transversales en el aula.
- d. Acercar a las niñas y niños a la lectura mediante el uso diario de los rincones de lectura.

A continuación, el alumnado universitario debía articular las distintas sesiones de trabajo a lo largo de un mes prototipo. Este fue el modelo de partida:

1. Primera semana: temas transversales; relatos relacionados con la igualdad, con la paz, con la integración de minorías; etcétera.
2. Segunda semana: relatos relacionados con nuestro vínculo con el medio ambiente, con el entorno natural, con la sostenibilidad, con una educación basada en un consumo responsable y con la concienciación en relación con el respeto a nuestro planeta desde una perspectiva ecocrítica.
3. Tercera semana: relatos inspirados en nuestra relación con el medio y con el contexto inmediato, esto es, con nuestra comunidad, con las relaciones sociales, con la idea de vecindario, con el hermanamiento entre personas de próxima edad, identidad, etcétera.
4. Cuarta semana: espacios de lectura relacionados con mundos imaginarios, ficcionalizados, posibles o improbables, que abran la creatividad del alumnado, que les permita conectar con sus inquietudes, con sus gustos.

En todos ellos, y especialmente en este último caso, no olvidaremos la relación con otras artes, con la música y con la pintura especialmente. Por ello, consideramos fundamental que niñas y niños expresen su visión personal sobre lo que el cuento les sugiere y, a partir de ello, exploren su capacidad creativa. En este sentido, resulta especialmente interesante que este proceso dé lugar a espacios de creación, montajes escénicos e instalaciones artísticas (Ayuso, 2022; Caeiro, 2022; Coca, Marín, López, Carmona, Castro y Martínez, 2024), como recreaciones de aquello que el texto les inspira.

En síntesis, el alumnado de la materia del Grado universitario de Educación Infantil trabajó con los modelos citados para elaborar su propio plan de trabajo y procedió al diseño de un hipotético rincón de la lectura con el condicionante de las características de su futuro centro de prácticas. Asimismo, tuvo que realizar tres prácticas específicas a partir de algunos de los textos de su plan de intervención educativa. Se decantó, en este caso, por una ruta fonológica o indirecta, fundamentalmente, un método de carácter



ascendente sonido-grafema-pieza léxica (palabra). Con el texto literario como base, su reconocimiento y el disfrute de su universo conceptual, sugerimos a la par un discernimiento de las palabras con la identificación de su estructura fonética y la asociación de distintos términos a partir de la lectura.

Se buscaba desarrollar una habilidad que las niñas y niños no tienen por naturaleza, porque, aunque aprendemos a comunicarnos oralmente de forma casi inmediata (desde el sonido gutural hasta el lenguaje articulado), adquirir las herramientas básicas para leer y escribir con soltura requiere un mayor esfuerzo. Es reseñable que aquellos alumnos que son mejores lectores, que sienten mayor interés por la lectura, atesoran un mayor bagaje de vocabulario y expresan con mayor facilidad sus emociones y sentimientos y su perspectiva del mundo. Esto deriva en una construcción más idónea del pensamiento y un andamiaje más claro acerca de su visión del medio circundante y de la manera en la que pueden construir relaciones humanas solidarias.

El primer juego que diseñaron recibió el nombre genérico de “¿Cómo se *sienten* las letras?”, y procuraba el reconocimiento sensorial del contorno de las grafías del alfabeto. Se proponía una técnica de exploración viso-táctil de los grafemas mediante texturas, basada en el espíritu montessoriano, que, aunque lejano en origen, sigue vigente y es necesario. El proceso exploratorio de descubrimiento es esencial en este juego: se componen todas las letras del alfabeto, mayúsculas y minúsculas, reforzando su volumen y delimitando su contorno con diferentes texturas (algodón, papel de aluminio, madera, plastilina...) que permitan el juego exploratorio y la manipulación indiscriminada por parte del alumnado. A partir de ahí, se van introduciendo las distintas letras como iniciales de palabras que designen variopintas realidades presentes en la lectura de referencia.

El objetivo es, además, que sea continuidad del método ascendente que ya se está trabajando en el aula, en este caso con el apoyo del rincón de lectura. Se trabajaron los distintos sonidos; entonces, se procedió a su identificación mediante la manipulación de estas figuras con relieve, en este orden: vocales (a, e, i, o, u); diptongos, hiatos, triptongos; consonantes sin variabilidad fónica; consonantes con variabilidad fónica (g, c...); dígrafos; combinaciones silábicas consonante-vocal, vocal-consonante. El reconocimiento de la palabra iba apoyado de un estímulo visual (la imagen de lo que representa), así como el término completo que la designa.

Dentro de este rincón de la lectura, y como actividad de iniciación (de nuevo) a la lectoescritura, se propuso la elaboración del siguiente juego, con el nombre prototipo de “Cada oveja con su pareja”, el cual se basa en el reconocimiento silábico. En este caso, el juego se sustenta fundamentalmente en *puzzles*



fonosimbólicos, en los que estos segmentan palabras y al mismo tiempo aparece la imagen segmentada que representan, estando además acompañados de estímulos auditivos (sonidos representativos).

El tercero de los juegos es “La ruleta de las imágenes”, que se situaría en un lugar preeminente del rincón de lectura con una cartulina de gran tamaño en la que se representan todas las letras del alfabeto. Cuando se introduce un nuevo texto en las sesiones de lectura colectiva, se elaboran tantas tarjetas como letras del abecedario y en cada tarjeta se incluye una imagen diferencial del cuento que se esté trabajando. Por último, se elaboran tantas tarjetas como palabras relacionadas con dichas imágenes, cada una de las cuales comienza con una letra dispar del alfabeto. El juego, en el rincón, consiste en que niños y niñas, en gran grupo, recompongan la ruleta, ubicando en la misma cada imagen y cada palabra (previamente presentada por su maestra o maestro) en la posición de la letra que le corresponda.

De nuevo, buscamos el reconocimiento de las distintas grafías mediante la asociación con imágenes y estas a su vez con palabras. Se propone apoyarse en un estímulo visual mediante el cual el alumnado pueda reconocer una entidad natural física o emocional, y a través de la ilustración se tome contacto con la palabra que la representa. Como apoyo a la identificación de imágenes con las tarjetas y sus palabras, en las prácticas de aula se ha recurrido a juegos de adivinanza para la presentación de personajes del cuento y a técnicas de memorización como el uso de palabras encadenadas. Se han presentado, en definitiva, herramientas de juego con el alumnado del grado, después de la lectura para incentivar la comprensión lectora (desde la identificación de ilustraciones asociadas a sucesos del texto de base) y el reconocimiento fonosimbólico (con la localización de las tarjetas y vínculo con las imágenes seleccionadas en la ruleta). Al mismo tiempo, recordemos que la ruleta facilita el discernimiento de las distintas grafías que componen nuestro abecedario.

En suma, hablamos de tres dinámicas de juego en el aula: desde el *puzzle* fonosimbólico hasta la ruleta ilustrada, pasando igualmente por lo que tiene que ver con el juego de reconocimiento de grafías con las letras con textura. Estas dinámicas son solamente parte de una experimentación acerca de lo que las rutinas de lectura colectiva en el periodo preoperacional del aula de educación infantil pueden suponer, en la medida en que pueden ir acompañadas de técnicas de manipulación de contornos, de juegos con material ilustrado, de discernimiento de los elementos gráficos de la lengua, que vamos a usar como colofón de esas dinámicas de fomento del texto literario en el rincón de lectura.

En la última de las prácticas de esta propuesta, el alumnado del grado tenía que elaborar una unidad didáctica completa a partir de uno de los textos del rincón de lectura diseñado. Se ofrece como ejemplo la plantilla que sirvió de modelo didáctico:



Lectura: *Oliver Button es una nena*.

Objetivos: fomentar la lectura en el aula de infantil. Desarrollar valores de convivencia e igualdad. Desarrollar la creatividad del alumnado. Introducir en el reconocimiento de la lectoescritura.

Temporalización: 1 hora diaria hasta el fin de las dinámicas de lectoescritura.

Secuenciación:

- ❖ Primer paso: lectura dramatizada del texto (dinamización de la representación por parte del docente con la participación del alumnado); uso de música como acompañamiento.
- ❖ Segundo paso: reconocimiento visual de elementos clave mediante las ilustraciones del texto y otros apoyos visuales que elabore el docente, relacionados con momentos esenciales del mismo.
- ❖ Tercer paso: relación de imágenes del texto con las palabras extractadas que lo representan y asociación de estas con figuras con textura de los elementos del alfabeto. Elaboración de todas las letras del alfabeto con texturas tanto mayúsculas como minúsculas. Exhibición del alfabeto en el rincón de la lectura. Plan de trabajo: manipulación de las imágenes, dinámicas de juego.
- ❖ Cuarto paso: diseño de *puzzles* fonosimbólicos. 8 series de tarjetas tamaño DIN A4 ilustradas.
- ❖ Último paso: diseño de la ruleta ilustrada (tamaño aproximado, 50 cm x 65 cm). 20 series de tarjetas (media cuartilla).

Finalmente, el alumnado de tercer curso del grado tenía que elaborar la lista de materiales textuales, audiovisuales o hipertextuales con los que configurar su rincón durante un año lectivo, de lo que se da cuenta en el siguiente apartado.

3.3. Materiales de la intervención

Las aulas universitarias contaban con las infraestructuras tecnológicas necesarias (conexión a red, pantalla multimedia...) para trabajar con la aplicación *Room styler* (<https://roomstyler.com/3dplanner>). Para el desarrollo de la experiencia didáctica, se propuso una guía para un posible curso académico, la que en las siguientes líneas se consigna, en un aula tipo de quinto nivel de Educación Infantil, con el fin de que a partir de ella los discentes diseñasen la implementación de sus propios recursos:



A. Primera sección de recursos: los libros-juego, que son aquellos que en edades tempranas facilitan la manipulación y las dinámicas de participación en pequeño y gran grupo. El libro, además, aparece relacionado con las metodologías de la ludificación y la gamificación. Fueron textos modelo:

- ❖ *El libro que sabe hacer de todo*, Kónikos, 2024. A partir de 3 años.
- ❖ *No me da miedo*, San Pablo, 2017. A partir de 3 años.
- ❖ *Arriba y abajo*, Triqueta verde, 2013. A partir de 3 años.
- ❖ *Cuentos para leer con lupa 2. El caso del perro delincuente y otros misterios*, Beascoa, 2023. A partir de 3 años.
- ❖ *Mala fama*, Combel, 2023. A partir de 3 años.
- ❖ *¿Un orinal? ¿Eso qué es?*, Coccinella, 2023. A partir de 3 años.
- ❖ *Nos divertimos aprendiendo ciencia*, Algar, 2022. A partir de 5 años.
- ❖ *El libro de los pedos*, Base editorial, 2022. A partir de 3 años.
- ❖ *El gran juego del Principito*, Bruño, 2022. A partir de 3 años.

B. Segunda sección de recursos: los álbumes ilustrados. La imagen se convierte en un estímulo inmediato y permite cierta recreación e interpretación del mundo. Se desarrolla la imaginación del alumnado y se trabajan elementos transversales, como la igualdad de género en los siguientes casos:

- ❖ *El hada rosa*, Nubeocho, 2023. A partir de los 4 años.
- ❖ *Un caperucito valiente y diferente*, Molino, 2023. A partir de los 4 años.
- ❖ *El gallo que puso un huevo*, OQO Editorial, 2023. A partir de los 5 años.
- ❖ *El príncipe que quería llevar vestido*, Salvatella, 2021. A partir de los 4 años.
- ❖ *La rebelión de la princesa rosa*, Tule, 2021. A partir de los 5 años.
- ❖ *¿Las princesas usan botas de montaña?*, Picarona, 2013. De 3 a 7 años.

C. Tercera sección de recursos: libros *pop up*, para el acercamiento a la realidad en tres dimensiones. Es una manera versátil de que los niños manejen ciertas lecturas coaligadas con la ilustración en volumen:



- ❖ *¡Abracadabra que tu cuerpo se abra!* de Jennie Maizels y J. William Petty, Andana, 2020. De 6 a 9 años.
- ❖ *Pop-up Océano*, Editorial Luis Vives, 2023. A partir de los 5 años.
- ❖ *La avellana* de Anne-Florence Lemasson, Nobel Book, 2017. A partir de los 4 años.
- ❖ *¿Dónde está el espacio?*, de Dawn Sirett, DK, 2024. A partir de 0 años.

D. Cuarta sección de recursos: los audiolibros o los textos acompañados con música en general:

- ❖ *Muchos túneles y un problema* (en https://www.youtube.com/watch?v=V_-ztSESZA4).
- ❖ *El hilo invisible* (en <https://www.youtube.com/watch?v=pXbnQg4o0b4>).
- ❖ *Las gafas de sentir* (en <https://www.youtube.com/watch?v=18YnJ88aWK4>).
- ❖ *La tortuga que quería dormir* (en <https://www.youtube.com/watch?v=ArUsgvymW98>).
- ❖ *El erizo que no se quería pinchar* (en <https://www.youtube.com/watch?v=dXnA42husO8>).
- ❖ *Camuñas* (en https://www.youtube.com/watch?v=DKwMtG_2SaY).

E. Quinta sección de recursos: de igual forma, no queremos aquí escatimar en la mención de otras propuestas muy interesantes en los últimos tiempos, relacionadas con el libro multimedia o el desarrollo de técnicas expositivas para el docente como el *lap book*, soporte de exposición de elementos clave de la narración e instrumento en la labor de cuentacuentos.

F. Sexta sección de recursos: el docente, en tanto que animador e incentivador del hábito lector, debe manejar los distintos géneros literarios: narración, obviamente, pero también teatro o poesía. Esta propuesta trabaja con los siguientes materiales:

- ❖ *El libro de Gloria Fuertes para niños y niñas*, Madrid, Blackie Books, 2020.
- ❖ *Cuentos en verso para niños perversos*, Madrid, Alfaguara, 2008.
- ❖ *Teatro para niños de Gloria Fuertes*, Madrid, Tikal-Susaeta, 2010.

En la propuesta de diseño de un rincón de la lectura es recomendable manejar ese expositor principal antes mencionado, dividido en distintos subexpositores o secciones donde se puedan mostrar las variedades textuales que trabajaremos en el aula. Las niñas y niños podrán manipularlos mediante distintas rutinas de acercamiento al texto.



Resultados y discusión

Cumpliendo el objetivo central de este trabajo, esto es, determinar el grado de aceptación de la propuesta, se procede a desglosar en las tablas y gráficos siguientes los resultados obtenidos, tanto en el pretest como en el postest. Asimismo, se desarrolla la discusión sobre los datos recolectados para cumplir dicho objetivo:

Tabla 1.
Resultados en porcentajes (pretest y postest)

		1.Nada	2.Poco	3.Suficiente	4.Bastante	5.Mucho
1. Facilita organización de contenidos	Pretest	12 %	20 %	28 %	24 %	16 %
	Postest	8 %	12 %	12 %	32 %	36 %
2.Aplicabilidad	Pretest	12 %	16 %	48 %	12 %	12 %
	Postest	4 %	0 %	8 %	40 %	48 %
3.Desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje	Pretest	8 %	24 %	32 %	24 %	12 %
	Postest	4 %	12 %	8 %	28 %	48 %
4.Motivación	Pretest	32 %	32 %	16 %	12 %	8 %
	Postest	4 %	4 %	28 %	36 %	28 %
5.Desarrollo de materiales para a EI	Pretest	12 %	12 %	52 %	16 %	8 %
	Postest	12 %	4 %	20 %	24 %	40 %
6.Fomento de la lectoescritura	Pretest	20 %	4 %	32 %	32 %	12 %
	Postest	0 %	0 %	16 %	36 %	48 %
7.Incentiva el trabajo colaborativo	Pretest	24 %	0 %	56 %	20 %	0 %
	Postest	4 %	4 %	20 %	32 %	40 %
8.Incentiva la autoevaluación	Pretest	24 %	8 %	40 %	12%	16 %
	Postest	0 %	0 %	24 %	28 %	48 %
9.Incentiva la heteroevaluación	Pretest	28 %	8 %	32 %	12 %	20 %
	Postest	4 %	4 %	20 %	32 %	40 %
10.Satisfacción global	Pretest	28 %	16 %	32 %	12 %	12 %
	Postest	0 %	0 %	20 %	20 %	60 %

Fuente: elaboración propia desde el análisis de los resultados

La interpretación de los resultados nos permite aproximar algunas valoraciones provisionales, teniendo en cuenta que se ha concebido como una experiencia determinada para un grupo específico de intervención. Puede servir de base para futuras intervenciones con ampliación de la muestra, la inclusión de más variables o la ampliación del estudio sometiéndolo a grupos de control. De momento, como se ha dicho, la intención es plasmar el grado de aceptación para ese grupo específico de alumnado en formación.

En este sentido, se observa, en primer lugar, que lo que tiene que ver con la facilitación en la organización de los contenidos hay un avance significativo en cuanto a la valoración global del alumnado, de tal manera que observamos que las escalas de bastante y mucho acaparan casi el 70 % de las respuestas (Tabla 1, Figura 6), y la media aritmética evoluciona de 3.12 a 3.76 y la mediana de 3 a 4 (Tabla 2).

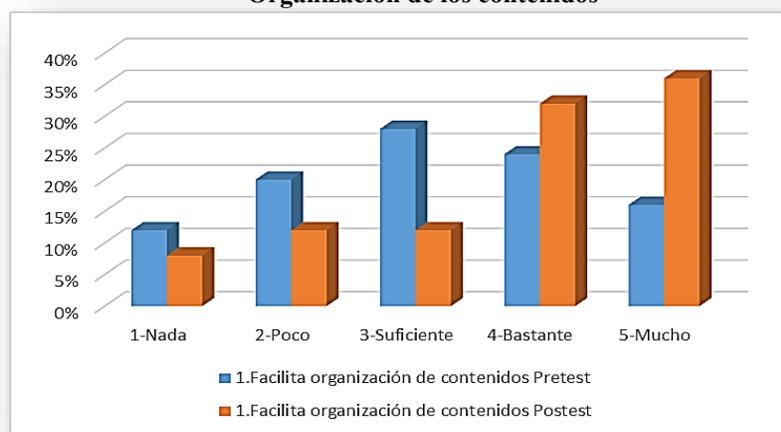


Tabla 2.
Resultados estadísticos complementarios (pretest y postest)

		Media aritmética. μ	Mediana. Me	Varianza. σ^2	Desviación típica (población). σ	Desviación típica (muestra). s
1.Facilita organización de contenidos	Pretest	3.12	3	1.5456	1.24322	1.26886
	Postest	3.76	4	1.6224	1.27373	1.3
2.Aplicabilidad	Pretest	2.96	3	1.2384	1.11283	1.13578
	Postest	4.19231	4	1.00148	1.00074	1.02056
3.Desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje	Pretest	3.08	3	1.2736	1.12854	1.15181
	Postest	4.04	4	1.3984	1.18254	1.20692
4.Motivación	Pretest	2.32	2	1.5776	1.25603	1.28193
	Postest	3.8	4	1.04	1.0198	1.04083
5.Desarrollo de materiales para EI	Pretest	2.96	3	1.0784	1.03846	1.05987
	Postest	3.76	4	1.7824	1.33507	1.3626
6.Fomento de la lectoescritura	Pretest	3.11538	3	1.56361	1.25044	1.27521
	Postest	4.32	4	0.5376	0.733212	0.748331
7.Nuevas destrezas de aprendizaje	Pretest	2.72	3	1.0816	1.04	1.06145
	Postest	4	4	1.12	1.0583	1.08012
8.Incentiva la autoevaluación	Pretest	2.88	3	1.7856	1.33626	1.36382
	Postest	4.24	4	0.6624	0.81388	0.830662
9.Incentiva la heteroevaluación	Pretest	2.88	3	2.1056	1.45107	1.48099
	Postest	4	4	1.12	1.0583	1.08012
10.Satisfacción global	Pretest	2.64	3	1.7504	1.32303	1.35031
	Postest	4.4	5	0.64	0.8	0.816497

Fuente: elaboración propia desde el análisis de los resultados

Figura 6.
Organización de los contenidos



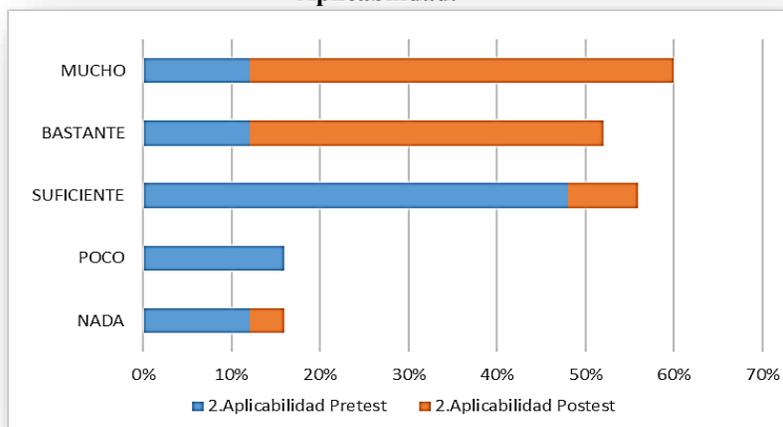
Fuente: elaboración propia desde el análisis de los datos.

También se observa una mejoría en cuanto a la posible aplicabilidad de las dinámicas referidas, de tal manera que el 88 % del alumnado opta por las respuestas de 4. Bastante y 5. Mucho (Tabla 1, Figura 7),



pasando la media de 2.96 a 4.19 y situándose la mediana en el postest en el 4 (Tabla 2). Es una percepción que mantiene la documentada en otros estudios de caso, como el referido por Giraldo (2022), sin obviar los retos organizativos y conceptuales en cuanto a la herencia de una visión rígida de la disposición de aula y del uso de materiales.

Figura 7.
Aplicabilidad.



Fuente: elaboración propia desde el análisis de los datos.

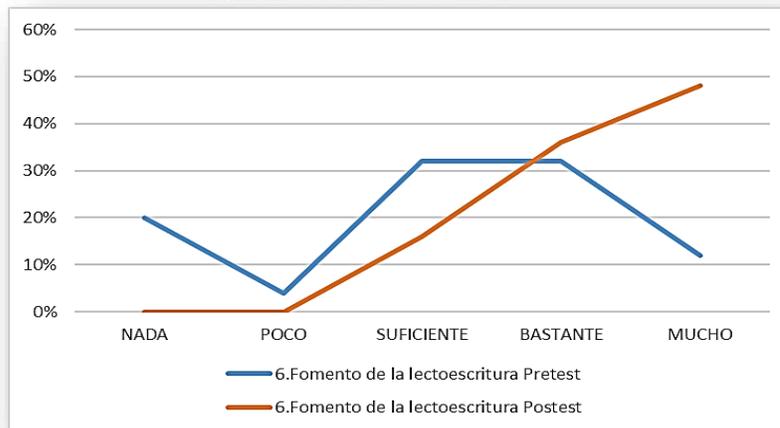
Esta línea de incremento de valoraciones positivas entre el pretest y el postest es una constante en el conjunto de cuestiones abordadas. En cuanto al desarrollo de nuevas destrezas de aprendizaje, observamos que las valoraciones más bajas de 1. Nada y 2. Poco decrecen y a la par se incrementa las valoraciones de 4. Bastante y 5. Mucho. También es llamativo cómo se percibe por parte del alumnado participante que se incrementa la motivación mediante la experiencia referida, ya sugerido en experiencias como la referida por Pedrero (2012). En el pretest, un elevado número del alumnado, en torno al 64 %, opta por las respuestas de 1. Nada y 2. Poco, mientras que en el postest los resultados se invierten y se supera el 60 % en los apartados de 4. Bastante y 5. Mucho.

Igualmente, nos resulta de interés poner en valor la importancia que se le concede al desarrollo de materiales para la Educación Infantil, de tal forma que en el postest de nuevo más de 60 % de los participantes considera que se está promoviendo la creación de materiales para el ámbito educativo en el que se están formando. Va en la línea de la importancia de la organización de materiales por parte del docente, como se ha detectado en otros trabajos como el de Conde Vélez, Delgado-García y García Prieto (2019, 54). Esto no es impedimento para percibir puntos de mejora, ya que todavía nos encontramos con que un 16 % de los participantes valora con los apartados 1. Nada o 2. Poco este elemento, lo que nos invita a la reflexión y a buscar los puntos débiles de la experiencia para futuras rectificaciones. Es igualmente importante comprobar



la altísima mejoría entre pretest y postest en cuanto a lo que se refiere al fomento de la lectoescritura (Tabla 1, Figura 8), más aún, teniendo en cuenta que los apartados 1. Nada y 2. Poco desaparecen totalmente. Ello nos lleva a la recomendación de que se promueva el conocimiento y aplicación de esta metodología entre profesorado novel, como también atestiguan otras experiencias (Moreira-Vergara, Mercedes y Silvio Alcívar-Molina, 2022; Ceiro Catasú, Mera Ramos y Moya Arteaga, 2024).

Figura 8.
Fomento de la lectoescritura



Fuente: elaboración propia desde el análisis de los datos

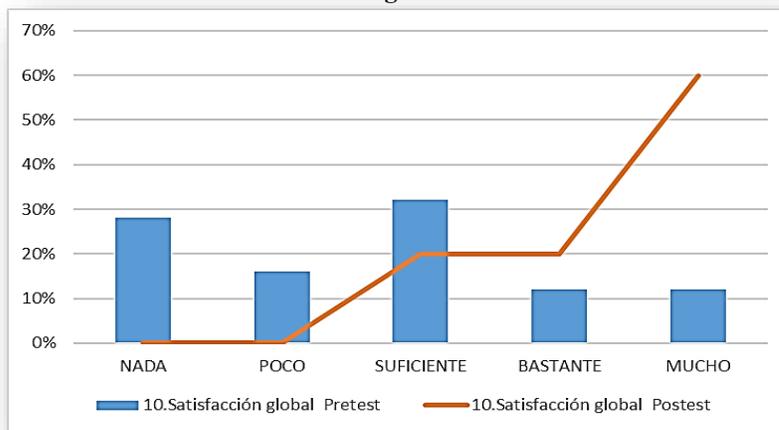
Asimismo, se observa que el alumnado valora que se trabaje de manera colaborativa y respalda que hay un claro incentivo de este tipo de dinámicas, de tal manera que el 72 % de los participantes opta por las valoraciones de 4. Bastante y 5. Mucho, en la línea de experiencias como la desarrollada por Martínez, Gavilán y Toscano (2017) que resaltan el fortalecimiento de las interacciones sociales y emocionales gracias a este método; o la de Ruiz Peñaherrera, Ruiz Peñaherrera, Nieto Echeverría y Román Palacios (2022), sobre el peso que debe tener la adquisición de destrezas prácticas (gracias a métodos como el Montessori) en la formación del profesorado. Los niveles de valoración se mantienen, en lo que se refiere a incentivar la autoevaluación y la heteroevaluación, con resultados similares en el postest. Con todo, hay que tener en cuenta que todavía hay un porcentaje significativo (en torno al 20 % de los participantes) que opta por una respuesta intermedia de 3. Suficiente, lo que nos hace percibir que hay margen de mejora y que se deben explorar nuevas vías de participación, evaluación y desarrollo de la experiencia. Esto entronca con las dificultades de organización que entraña una metodología como esta, si lo ponemos en comparación con experiencias parejas, como la que señalan Colén, Jarauta Borrasca y Castro González (2016). Asimismo, hay que tener en cuenta, a la luz de experiencias como las que describen Álvarez Muñoz y Hernández Prados (2022), que se deben fortalecer los procedimientos para determinar qué se evalúa (a través de productos de



aprendizaje) y cómo se evalúa (con los instrumentos de evaluación) en el proceso de aprendizaje y en el de enseñanza.

En definitiva, los resultados del postest, en relación con la satisfacción global (Figura 9), indican que un 80 % de los participantes se decanta por las opciones 4 y 5, y un 20 % por la de 3, con lo que desaparecen totalmente las opciones 1. Nada y 2. Poco, pasando la media de 2.64 a 4.44 y la mediana de 3 a 5 (Tabla 2). A la luz de estos datos, consideramos que el grado de aceptación (en ese grupo específico de intervención y en relación con esta especialidad didáctica) ha sido alto, con notables mejorías entre el pretest y el postest. Esto no impide observar que todavía hay un margen de mejora que debe buscar el apuntalamiento de la formación en destrezas comunicativas y explorar nuevas vías para aumentar la satisfacción global de los participantes. En todo caso, resulta de interés ponerlo en comparación con otras experiencias educativas en torno a la aceptación de metodologías activas por parte del profesorado en formación, como ocurre con el trabajo de Navarro Montaña, Piñero-Virué, Jiménez Navarro y Mateo Navarro (2022) que documenta, al igual que nuestra propuesta, la alta valoración de métodos participativos en esos contextos.

Figura 9.
Satisfacción global.



Fuente: elaboración propia desde el análisis de los datos.

Conclusiones

Con esta experiencia de intervención educativa hemos querido destacar la importancia del fomento del hábito de lectura en el contexto de la Educación Infantil a través de una intervención desarrollada en un aula de didáctica de la lengua y de la literatura en el grado universitario. Para ello, se ha iniciado al alumnado en la metodología de trabajo por rincones en los niveles de 4.º, 5.º y 6.º, en el llamado periodo preoperacional bajo la terminología piagetiana. Con ello, se ha procurado crear ambientes dinámicos de trabajo en los que



el acercamiento al texto literario se debe enfocar desde la diversidad de tipologías textuales, arraigando en la conexión con otras artes, bajo estímulos de diferente tipo (primordialmente audiovisuales).

Señalamos como importante que la lectura fuese acompañada de medios de escenificación, como pueden ser manoplas, títeres de mano, teatro de sombras o cualquier otro elemento, técnicas fácilmente asumibles y extrapolables al aula de infantil. La intención es fomentar un clima en el que lo lúdico prime, destacando la dimensión estética de la lectura, la cual contribuye al gusto, el disfrute y el deleite personal. Junto con la lectura del texto y apoyados en su dramatización, son útiles todos los estímulos visuales como la imagen en el álbum ilustrado, los *pop up* con las figuras en tres dimensiones, o cualquier otro tipo de soporte como el relato acompañado de estímulos auditivos (la música, por ejemplo).

Se ha pretendido recrear convenientemente la lectura en el aula, para después introducir la escritura mediante el estímulo del reconocimiento de imágenes clave del texto. A la luz de la experiencia, parece conveniente que cada docente diseñe ese rincón de lectura teniendo en cuenta la disponibilidad de infraestructuras y el perfil de las niñas y los niños escolarizados. De igual manera, el futuro profesorado de Educación Infantil debe instruirse en técnicas de comunicación, específicamente las relacionadas con la representación de textos literarios. A partir de ahí, en la creación de ambientes de juego que incentiven el acercamiento a los contenidos estéticos transmitidos, hemos visto necesario propender al uso de técnicas manipulativas, en rutinas diarias de aproximación a la lectura y a la creación literaria, y se ha constatado un claro incremento de la motivación por parte del profesorado en formación, así como su valoración positiva hacia el método de trabajo por rincones, sus dinámicas y su forma de organizar el aula. La preparación de los futuros docentes debe, por tanto, abarcar distintas metodologías de aprendizaje y, en concreto, aquellas sobre la concepción de espacios flexibles para fomentar la lectoescritura en edades de escolarización tempranas.

Referencias bibliográficas

- Alarcón García, Carmen María. “Análisis de la metodología por rincones aplicada a la etapa de educación infantil”, *Publicaciones Didácticas*, 78 (2017): 29-38.
- Álvarez Muñoz, José Santiago y M. Ángeles Hernández Prados. “Enseñanza de las matemáticas en Educación primaria desde el trabajo por rincones”. *Aula De Encuentro*, 24(1) (2022): 124-147.
- Ayuso Goig, María. “Aprendizaje de las propiedades sensoriales de la materia a través de las instalaciones artísticas y la indagación en la Etapa de Infantil”. En Laura Cañadas Martín, Marta Ferrero González (coords.). *I Congreso*



Internacional de Investigación, Transferencia e Innovación en Educación: Libro de actas. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2022.

Caeiro Rodríguez, Martín. “Instalaciones artísticas educativas: experiencias con futuras maestras de educación infantil en torno a prácticas artísticas contemporáneas”. *Observar* 16 (2022): 45-66.

Ceccato, Roberta, Lorena Caballero-Gascón, Olga Fernández-García, Isabel Chaves y María Dolores Gil-Llario. “¿Depende el desarrollo de la RAN de la edad de inicio de la lectoescritura?”. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology* 4.1 (2018): 167–174. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v4.1288>

Ceiro Catasú, Wilma, Nancy Cristina Mera Ramos y Jazmina Azucena Moya Arteaga. “Los rincones lúdicos interculturales para niños de 4 a 5 años”, *Sinergia Académica*, 6(2) (2024): 35-44. <https://doi.org/10.51736/sf97cg70>

Cisternas Rojas, Yazna, Roberta Ceccato, María Dolores Gil Llario y María Isabel Marí Sanmillán. “Funciones neuropsicológicas en las habilidades de inicio a la lectoescritura”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología* 1.1 (2014): 115-122. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.354>

Coca Jiménez, Pablo, Sofía Marín Cepeda, Esther Lopez Martinez, Esther Carmona Pastor, Pablo L. Castro Martín y María Victoria Martínez Vérez. “Instalaciones artísticas como recurso educativo en el aula de educación infantil”. En Pablo Coca Jiménez (dir.), Alicia Peñalba Acitores (dir.), Lucio Martínez Álvarez (dir.). *Instalaciones multisensoriales al aire libre: [exposición]*. Valencia: Universidad de Valencia, 2024.

Colén, M.Teresa, Beatriz Jarauta Borrasca y Leyla Castro González. “El aprendizaje reflexivo en la formación inicial de maestros/as: De la experiencia a la integración y síntesis de los contenidos”, *Revista Complutense de Educación*, 27 (1) (2016): 179-198.

Conde Vélez, Sara, Manuel Delgado-García y Francisco García Prieto. “Diseño y validación de un instrumento para analizar el trabajo por rincones en las aulas de Educación Infantil”. *Estudios Sobre Educación*, 36, 53-83 (2019). <https://doi.org/10.15581/004.36.53-83>

Corchete, Teresa. “La familia, un aliado indispensable para fomentar la lectura desde los espacios profesionales”. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca* 20 (2014): 123-132. <https://doi.org/10.14201/12565>

De la Ossa Martínez, Marco Antonio. “Producción e interpretación musical. Mención en lenguajes creativos, estructura y proyecto títeres en la Facultad de Educación de Cuenca (UCLM)”. *Artseduca* 24 (2019): 117-138. <https://doi.org/10.6035/ARTSEDUCA.2019.24.11>



- Domínguez Ramírez, Paola. *Juegos de lenguaje en la alfabetización inicial*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2014.
- Dongo, Adrián. “La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa”. *IPSI* 11.1 (2008): 167-181.
- Fernández, Ana Isabel. “El trabajo por rincones en el aula de educación infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones”. *Innovación y experiencias educativas* 15 (2009): 2-9.
- Fernández, Estela, Lurdes Quer y Rosa M. Securún. *Rincón a rincón. Actividades para trabajar con niños de 3 a 8 años*, Barcelona: Octaedro, 2009.
- Fernández Piatek, Ana Isabel. ““el trabajo por rincones en el aula de educación infantil. ventajas del trabajo por rincones. tipos de rincones”. *Innovación y experiencias didácticas* 15 (2009): 1-8.
- Galera, Francisco. “El inicio del aprendizaje de la lectoescritura y el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales en la educación infantil”. *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004.
- Gallardo Ruiz, José Ramón, María Soledad Gallegos Hervás, Encarnación García López, Sara Pérez Losas y Rosario Rodríguez Fernández. “Juegos de iniciación a la lectura: metodología en Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria”. En Gallego Ortega, José Luis, Rafael Mesa Sánchez, J. L. Navas Ocaña (coords.). *Las prácticas culturales en el aula: metodologías y evaluación: actas*. Granada: Centro de profesores de Granada, 1996.
- Giraldo Urrego, Laura María. “Organización del Espacio del Aula Infantil y Creencias Asociadas”. *Zona Próxima*, (36) (2022), 28-48. <https://doi.org/10.14482/zp.36.372.21>.
- Gómez, Nieves. “Investigación en el aula de Educación Infantil: una experiencia en el ámbito de la didáctica de la literatura de tradición oral”. En López Meneses, Eloy, David Cobos Sanchiz, Laura Molina García, Alicia Jaén Martínez y Antonio Hilario Martín Padilla (coords.). *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. Barcelona: Octaedro, 2020.
- Ibáñez Sandín, Carmen. *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*, Madrid: La Muralla, 1993.
- Laguía, María José y Cinta Vidal. *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*, Barcelona: Graó, 2004.
- Izquierdo Rus, Tomás, Micaela Sánchez Martín y María Dolores López Sánchez-Casas. “Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria”. *ESE: Estudios sobre educación* 36 (2019): 157-179. <https://doi.org/10.15581/004.36.157-179>



- Martín Sánchez, Beatriz, Deilis Pacheco Sanz, Alejandro Canedo García, Yvet Bleye Varona y Ángela Gago Morate. El trabajo por proyectos a partir del juego por rincones: planificación y puesta en marcha. (2020). *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1) (2020), 167-176. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1829>
- Martínez Pérez, Desirée, José María Gavilán Izquierdo y María de la O Toscano Cruz. “Las interacciones que surgen en el trabajo por rincones en Educación Infantil”, *International Journal of Educational Research and Innovation* 7 (2017): 226-244.
- Mera-Villafuerte, Aracely Idelina y Janeth de Lourdes Delgado-Gonzembach. “Estrategia lúdica para el desarrollo de habilidades sociales en los niños del subnivel inicial 2”, *MQRInvestigar*, 6(3) (2022): 76–101. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.6.3.2022.76-101>
- Mociño, Isabel y Eulalia Agrelo-Costas. “La dramatización: aprendizajes por competencias a través del diálogo interartístico” *Pulso* 46 (2023): 59-74. <https://doi.org/10.58265/pulso.5638>
- Montijano, Belén. “Leer y sentir: la educación emocional y literaria en educación infantil”. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas* 21.2 (2019): 79-92.
- Moreira-Vergara, Mercedes y Silvio Alcívar-Molina. “Implementación de los Rincones Lúdicos para el Desarrollo de la Motricidad Fina de Los Estudiantes de 2 a 3 Años del Centro de Desarrollo Infantil “Luz y Progreso”, *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, vol. 7, N° 2 (2022): 1866-1883.
- Moreno, Emilia. “Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos. Un estudio etnográfico”. *Contextos educativos: Revista de educación* 4 (2001): 177-196. <https://doi.org/10.18172/con.492n>
- Navarro Montaña, M^a José, Piñero-Virué, Rocío, Jiménez Navarro, Paula, & Mateo Navarro, Víctor. “Metodologías Participativas en la Formación del Profesorado: Análisis de Estrategias Didácticas Activas y Colaborativas”. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2) (2022), 53-70. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200053>
- Pedrero, Agustín. *Metodología de Rincones Tradición e innovación en educación infantil (3-6 años)*. Propuestas didácticas, estrategias y recursos para la competencia matemática y el proceso lectoescritor, Valladolid: Editorial de la Infancia, 2012.
- Pereira-López, Laura. *Un análisis estructural sobre las relaciones entre conciencia fonológica, lectura y funcionamiento ejecutivo en Educación Infantil*. [Tesis doctoral]. A Coruña: Universidade da Coruña, 2024.



- Pérez López, Concepción y Cristina Laorden Gutiérrez. “El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial del profesorado”, *Pulso: revista de educación*, 25 (2002): 133-146.
- Pizarro Elizo, Silvia y M. Ángeles Gato Rodríguez. “El juego para el fomento de la creatividad”. En Rosa María Esteban Moreno, Alina M. Martínez-Sánchez y Claudia de Barros Camargo, *La universidad y los centros de prácticas, un tándem perfecto para la formación del profesorado*, Barcelona: Octaedro, 2024, 219-236
- Plasencia Carballo, Zeus, Carmen Perdomo López y Juana Herrera Cubas. “La biblioteca escolar: un espacio para el fomento de la lectura y la creatividad en la etapa de Educación Infantil”. En Camblor Pandiella, Begoña, Aída Bárbara Parrales Rodríguez y Roberto Avello Rodríguez (coords.). *Nuevas tendencias en investigación e innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Octaedro, 2023.
- Ramírez Crespo, Jacqueline, María Guadalupe Lucas Milán. “Los mini-rincones lectores. Propuesta didáctica para la animación a la lectura en Educación Infantil”. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura* 22 (julio – diciembre) (2020): 1-24.
- Roa, Julio. “Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos”. *Revista científica de Farem-Estelí* 10. Edición especial (2021): 63-75.
- Robinson Samuells, Félix Jorge. “El pensamiento de Vigotsky en la educación. Reinterpretación de su legado desde la subjetividad en una perspectiva histórico-cultural”. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*. 1.1 (2017): 143-153.
- Rodríguez, Inés, Elena Ramírez, María Clemente y Jorge Martín-Domínguez. “Leer en familia: tertulias digitales en un programa de fomento de la lectura en la biblioteca”. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura* 20.1 (2021): 23-37. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2430
- Rubio Gorrochategui, Lara y María Elena Riaño Galán. “Arte y Educación. Instalaciones en el aula de Infantil”. *Revista d'innovació docent universitària: RIDU* 11 (2019): 54-64.
- Ruiz Peñaherrera, Enrique, Melany Ruiz Peñaherrera, Grace Nieto Echeverría y Carolina Román Palacios. “Experiencia de aprendizaje significativo en la educación superior”. *GADE: Revista Científica*, 2(3) (2022): 172-185. <https://doi.org/10.63549/rg.v2i3.124>
- Teixiné Baradad, Judit, Agnes Ros Morente, Èlia López Cassà. “Experiencias prácticas sobre la educación emocional en la educación infantil”. En Soler Nages José Luis, José Javier Pedrosa Laplana, Ana Rodríguez Martínez, Alfonso Royo Montané, Rafael Sanchez Sanchez y Verónica Sierra Sánchez (coords.). *Inteligencia Emocional y Bienestar IV: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2021.



Saunders, Ruth y Ann M. Bingham. *Perspectivas piagetianas en la educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Ediciones Morata, 1984

Vega, Nahommi. “Nuevos desafíos al fomento de la lectura y literatura infantil en un entorno de pantallas”. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)* 3.2 (2022): 58-65.

Vicente Rodado, Fuencisla, María Antonia López Luengo y Cristina Vallés Rapp. “Los rincones de trabajo como estrategia en la formación de maestros para la enseñanza de ciencias y su didáctica”. *Tendencias pedagógicas* 23 (2014): 109-126. <https://doi.org/10.15366/tp2015.23.008>

Yubero Jiménez, Santiago, Sandra Sánchez García y Elisa Larrañaga Rubio. “El fomento de la lectura en contextos familiares”. En Margarida Ramos, Ana, Carmen Ferreira Boo, Lourdes Lorenzo García, Blanca Ana Roig Rechou, Veljka Ruzicka Kenfel (coords.). *La familia en la literatura infantil y juvenil: A familia na literatura infantil e juvenil*. Vigo-Braga: Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil, ELOS. Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e Xuvenil y CIEC, 2013.

