

Universidad de Salamanca
Facultad de Educación

Programa de
Doctorado en Educación



VNiVERSiDAD
DSALAMANCA

TESIS DOCTORAL

**Análisis de las prácticas docentes para la
enseñanza de la Lengua y la Literatura en la
etapa de Educación Primaria en cinco centros de
la provincia de Salamanca**

Autora: Inmaculada Martín Sánchez

Directora:
Elena Ramírez Orellana

Codirectora:
Inés Rodríguez Martín

Salamanca 2022



Dra. ELENA RAMÍREZ ORELLANA, Profesora Catedrática del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca, en calidad de directora del trabajo de Tesis Doctoral titulado “**Análisis de las prácticas docentes para la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la etapa de Educación Primaria en cinco centros de la provincia de Salamanca**”, realizado por INMACULADA MARTÍN SÁNCHEZ,

HACE CONSTAR que,

dicho trabajo cumple, bajo su punto de vista, todos los requisitos científicos y formales para su presentación y defensa pública. La investigación trata de buscar respuestas a un tema relevante en el proceso de enseñanza con recursos digitales aplicando para ello un enfoque teórico riguroso y contrastado. La metodología de investigación, acorde con los objetivos planteados y la naturaleza del objeto de estudio, ha permitido el análisis y la interpretación de los datos atendiendo al marco teórico que fundamenta la investigación. Las conclusiones obtenidas contribuyen a enriquecer el corpus científico en torno el tema de especialización y abren nuevas líneas de indagación para el futuro.

Por todo ello, manifiesto mi conformidad para que se autorice la presentación y defensa del trabajo referido.

En Salamanca, a 16 de diciembre de 2022

AGRADECIMIENTOS

Elena, Inés, Jorge y María: si escribo todo aquello que os tengo que agradecer... se me va de las manos la encuadernación de la tesis; de manera que trataré de ser escueta, pero no será por falta de cosas que agradecer.

ELENA, gracias por haber confiado en mí desde el principio, gracias por valorar desde primero de Magisterio mi incipiente capacidad explicativa, por tenerme en cuenta más adelante para colaborar contigo a través de la beca de Colaboración en Departamentos Universitarios y por aceptarme finalmente como orgullosa doctoranda a tu cargo (no sin antes aconsejarme una vida más fácil como opositora al cuerpo de maestros de Educación Primaria). Gracias porque siempre has antepuesto mi beneficio en todas las decisiones que has tomado (no sé si existe otro director de tesis en el mundo que prefiera que su becario tenga un contrato más competitivo a tener dos becarios). Gracias también por todo lo que me has enseñado y por todo lo que he aprendido contigo, gracias por las revisiones tan exhaustivas, los comentarios tan útiles, amplios y motivadores, y tu constancia en la tutorización y realización de mi tesis pese a las dificultades extremas que has vivido estos años; se podría decir que eres una Catedrática con alma de becaria, y es que solo tú sabes cuánto cuesta categorizar en acciones instructivas 52 sesiones.

INÉS, muchísimas gracias por las llamadas para decir dos cosas de 50 minutos, por las charlas sobre la lectura, la universidad y la vida en general. Muchas gracias por haber valorado mis aportaciones desde el principio y por tenerme tan en cuenta en tus proyectos. Gracias también por tu forma tan resuelta de ver y afrontar la vida, ayuda a los que te rodean. También a ti he de agradecerte la forma tan exhaustiva

de revisar, con puntos y comas (literalmente) y con mensajes alentadores incluidos; muchas gracias por incluirme como prioridad “*number one*” entre tu entramado de micro y macro tareas. Me hace mucha ilusión ser la primera de las muchas tesis que dirigirás.

JORGE, gracias por ser tú. Gracias porque fuiste quien me enroló en este maravilloso mundo de la educación de educadores con esa bonita frase de “como maestro puedo influir en la educación de 20 o 25 alumnos al año; como profesor universitario puedo influir en la formación de 120 alumnos al año, los cuales influirán anualmente en la educación de 20 o 25 alumnos” (acompañada de una explicación de cómo funcionan los contratos predoctorales). Gracias por ser amigo y compañero, por preocuparte por todo y por todos, más concretamente por preocuparte por mi formación como docente, mi acreditación para ello y de cómo iniciar mi carrera en la universidad. Gracias por darme clase mientras compartíamos docencia, por compartir conmigo tus recursos, sabiduría y entusiasmo; y por reírte cuando te decía que “eso lo hago en dos semanas”, solo con eso ya entendía..., y calculaba para dos meses. Pero, sobre todo, te agradezco, a la par que lamento, el esfuerzo que has hecho metiendo datos en SPSS en pleno agosto, renunciando por mi culpa y por mi bien a un merecidísimo descanso este año en concreto, en el que sobaban los motivos para apagar el ordenador. Muchas gracias de verdad, porque sin ti no habría emprendido este camino, pero es que, sin ti, tampoco lo habría concluido a tiempo.

MARÍA, muchas gracias por ser tan generosa con tu sabiduría, con tu tiempo y con tu persona. Académicamente ha sido un lujo poder aprender de tu mano los intrincados procesos de adquisición de la lectura y, más adelante, compartir contigo un espacio de debate y reflexión sobre la lengua y la literatura; pero además, en el terreno de

lo profesional, ha sido para mí precioso tenerte como referente, con el ímpetu con el que te expresas y defiendes tus argumentos y la transparencia con la que manejas las situaciones; por último, a nivel personal, es admirable tu capacidad de comprensión y empatía, preocupándote por todo y por todos (ojo a esas rondas de llamadas que te marcas cuando sabes que lo estamos pasando mal), muchas gracias María por tu dedicación y por tu determinación.

A los cuatro, ELENA, INÉS, JORGE y MARÍA, como grupo de investigación: gracias por enseñarme lo que debe ser un profesor universitario y un investigador de la universidad; gracias por ser tan honestos y tan pulcros en vuestro hacer, por ser unos profesionales de manual; pero gracias sobre todo, y es que es algo que no ha dejado de sorprenderme en estos cuatro años, por aceptarme desde el principio como una más, teniendo en cuenta mis aportaciones (y valorándolas incluso a la alza), tratándome como a una igual pese a mi inexperiencia, gracias por preocuparos por mí tanto a nivel profesional como personal, sois increíbles, como grupo de investigación y como familia profesional, no podría haber soñado un entorno mejor de trabajo.

PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA, cuyos nombres han de permanecer en el anonimato para mantener la confidencialidad, pero que me habéis permitido entrar en vuestras aulas a través de la cámara y que me habéis dedicado vuestro tiempo mediante charlas sobre la educación y la vida del docente. Gracias porque sin vosotros esta investigación no habría sido posible, pero gracias también por todo lo que me habéis enseñado a través de vuestro trabajo compartido.

TERESA PESSOA, muchas gracias por acogerme bajo tu tutela en mis meses de estancia en Coímbra, por procurarme un espacio en el

que trabajar y por preocuparte por los avances de mi tesis, buscando beneficiar su desarrollo y mi bienestar personal y profesional.

VICENTE, si bien Jorge me enroló en el maravilloso mundo de la universidad, tú venías preparándome para ello desde primero de Magisterio. Has contado conmigo siempre y para todo, me invitaste a formar parte de todas las comisiones habidas y por haber en las que se contemplaba la representación del alumnado, contaste conmigo para la colaboración en la organización de vuestros congresos anuales y aún más, ya como PDI me abriste la puerta a la docencia en el Plan de Formación Docente del Profesorado Universitario. No te puedo estar más agradecida por todo ello, siempre he pensado que la información es poder y, gracias a ti, he conocido los intrínquilis de la facultad aún antes de incorporarme a sus filas.

MARTA, muchas gracias por muchas cosas, la primera por haber pasado por este proceso antes que yo y haber compartido conmigo tu experiencia, de manera que desde primero de Doctorado he manejado la información que se va adquiriendo con los años y en ocasiones no se llega a obtener a tiempo; gracias también por haber contado conmigo en tus proyectos y haber confiado en mi capacidad de trabajo; gracias por los cafés sentadas en periódicos y las comidas de microondas; VIRGINIA, gracias por tus consejos sobre la vida predoctoral, las charlas en los pasillos y la comprensión que me has mostrado siempre, conste que para mí ya eras un referente antes de conocerte; PATRI, gracias por ser defensora del becario sin fronteras, por ser tan espontánea y directa, por tu capacidad empática, por tus chascarrillos y, cómo no, por estar firmemente convencida de que estaba en edad de solicitar ayudas para jovenzuelos; CHARO y LAURA, muchas gracias por vuestro optimismo y vuestro buen humor, siempre es un gusto cruzarse con vosotras; y todas: gracias por haber normalizado tanto este

arduo proceso de realizar una tesis, gracias a vuestras experiencias vividas y contadas he podido afrontar con mucha más serenidad estos cuatro años, y lo que es más, he sobrevivido a los últimos cuatro meses.

PAQUI, te faltó tiempo para ofrecerte tu ayuda cuando la necesité, ALICIA (x2), EVA, ISABEL, INMA (la otra) ...; podría seguir y lo sabéis: gracias a todos los profesores del área, del departamento y de la facultad que me habéis apoyado.

A un nivel más personal, debo dar las gracias en primer lugar a CALA por dormir tan bien, por esos abrazos tan fuertes que quitan todos los males y por esos ojos que miran con tanto amor que animan a seguir adelante.

Gracias también a JAVI, porque yo sigo defendiendo que Cala duerme muy bien, por escuchar mis interminables tertulias sobre educación, sobre la tesis y sobre la facultad, gracias por acompañarme en todos estos años que han sido tan duros, en los que “vivíamos juntos, pero me echabas de menos”. Menos mal que, pese a sus malos ratos, han ido dando su fruto. Gracias por estar siempre a mi lado y por haber aliviado a tu pesar mi carga.

Gracias a mis padres y a mis hermanos por una vida juntos, en la que siempre he podido sentir vuestro respaldo; sabía que no me podía caer, porque allí estabais vosotros para sostenerme.

Gracias a toda mi familia por su apoyo incondicional, ya estuviera alta o baja la prima de riesgo.

Gracias a mis amigos, a todos, no os nombraré uno a uno porque como os aprecio, tampoco os voy a pedir que os leáis la tesis, con que lo mismo os da, pero vosotros sabéis quienes sois.

Por último, es importante resaltar que la realización de esta tesis doctoral no habría sido posible sin la financiación de:

- Las ayudas para financiar contratos predoctorales de la Universidad de Salamanca cofinanciadas por el Banco de Santander (Programa III: Ayudas para contratos predoctorales) de la convocatoria de 2018.
- Las ayudas para la formación de profesorado universitario (FPU), en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020 de la convocatoria FPU2018.
- Las ayudas complementarias destinadas a beneficiarios de ayudas de Formación del Profesorado Universitario del Subprograma Estatal de Formación en I+D+i para el curso académico 2020-2021.
- La financiación del Proyecto nacional de I+D (referencia EDU2017-82230-P) financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	14
ABSTRACT	17
INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO 1. EL CURRÍCULUM: PERSPECTIVAS EN TORNO A UN CONCEPTO POLISÉMICO	25
CAPÍTULO 2. LA LOMCE, EL CURRÍCULUM VIGENTE EN ESPAÑA	31
CAPÍTULO 3. DIMENSIONES DE LA LENGUA Y LA LITERATURA	37
CAPÍTULO 4. DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA	42
CAPÍTULO 5. CÓMO ENSEÑAR LENGUA Y LITERATURA EN EL SIGLO XXI	47
CAPÍTULO 6. OBJETIVOS	53
CAPÍTULO 7. METODOLOGÍA.....	59
CAPÍTULO 8. RESULTADOS	66
CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	72
CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES	77
CHAPTER 10. CONCLUSIONS	98
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116

RESUMEN

La Lengua y la Literatura se consideran contenidos fundamentales en la etapa de Educación Primaria, por tanto, cabe preguntarse cómo se están enseñando en los cursos y las materias que conforman el currículum de la etapa. Para estudiar cómo los docentes enseñan estos contenidos se ha llevado a cabo una investigación de corte etnográfico, que ha recogido la información a través de la observación directa no participante, entre otras técnicas de indagación. Se han registrado 51 sesiones reales, de aproximadamente 4 horas cada una, en las que 16 profesores de Educación Primaria impartían clase en 5 centros escolares distintos. Como resultado se han obtenido 159,5 horas de grabación, las cuales han sido transcritas y categorizadas mediante la aplicación de un sistema de categorías deductivo-inductivo creado *ad hoc* para analizar las tareas relacionadas con la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Este análisis del cómo se enseña tan minucioso y sistemático ha dado lugar a una compleja matriz de datos sobre la que se han podido aplicar diversas técnicas de análisis, en las que no sólo se ha realizado una descriptiva de las categorías detectadas, sino que también se han analizado la significación de las diferencias entre los datos obtenidos. Los resultados muestran que los profesores se apoyan en las tareas para gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales realizan fundamentalmente con recursos no TIC. Además, aunque emplean la lengua escrita como contenido transversal y vehicular en todas las materias y en todos los cursos, parecen olvidar la relevancia que se merecen otros contenidos, como la lengua oral y la educación literaria. La información obtenida supone una aportación relevante al corpus de conocimientos sobre esta cuestión en tanto abarca todas las dimensiones de la enseñanza de la Lengua y la Literatura de

forma conjunta, lo que no solo permite comprender en profundidad cómo se gestiona la enseñanza de esta área, sino que, además, puede ser una herramienta clave para orientar la formación inicial de los futuros maestros e invitar a la reflexión a los que ya se encuentran en ejercicio.

ABSTRACT

Language and Literature are considered core content in Spain's Primary Education system, which makes it worth investigating how they are being taught in the school years and subjects that make up the corresponding curriculum. The study of how teachers introduce this content has involved research of an ethnographic nature, which has gathered information through non-participant direct observation, among other investigative techniques. A recording has been made of fifty-one classroom sessions lasting approximately four hours each, which sixteen primary teachers have taught at five different schools. This has meant 159.5 hours of recordings, which have been transcribed and classified through the application of a system of deductive-inductive categories created *ad hoc* for analysing the tasks related to the teaching of Spanish Language and Literature. This highly detailed and systematic analysis of how the content is taught has given rise to a complex data matrix that has permitted the application of sundry analysis techniques. These have involved not only a description of the categories identified, but also an analysis of the differences between the data gathered. The results show that the teachers use tasks to manage the teaching-learning process, which involves mainly non-ICT resources. Furthermore, although the teachers use the written language as mainstream and vehicular content in all the subjects and in all the years, they seem to overlook the importance that other content merits, such as the spoken language and literary education. These findings make a significant contribution to the corpus of knowledge on this topic as far as they jointly encompass all the dimensions of the teaching of Language and Literature. This not only enables us to gain an in-depth

understanding of classroom practices in this area, as it may also constitute a key tool for informing the initial training of future teachers and prompt a discussion among those that are already teaching.

INTRODUCCIÓN

La perspectiva teórica a la que se adscribe esta investigación es aquella que propone las prácticas docentes en contextos reales de aula como núcleo para entender los procesos de enseñanza. Entendemos la interacción entre profesor y alumno como un elemento clave para comprender cómo se construyen dichos procesos en la práctica. De hecho, el estudio que se presenta a continuación forma parte de un proyecto de investigación más amplio, en el que se analizan los patrones de actividad en torno a los cuales los profesores de Educación Primaria estructuran sus prácticas y las tareas que dan sentido a la enseñanza de las materias instrumentales de Lengua y Matemáticas, así como el uso de los recursos TIC que hacen en las mismas. Dicho proyecto se desarrolla dentro de un grupo de investigación consolidado y con una amplia experiencia en el análisis de prácticas de aula reales, que en trabajos anteriores ha estudiado otras etapas educativas, como Educación Infantil y Educación Secundaria. Esta trayectoria investigadora ha permitido desarrollar una serie de estrategias metodológicas contrastadas para el análisis de las tareas que los profesores desarrollan en sus sesiones de aula.

Concretamente, vamos a centrar la presente investigación en el estudio de la práctica docente en la etapa de Educación Primaria con respecto a la enseñanza de la Lengua y la Literatura, en tanto se trata de un saber indispensable para la formación integral del alumnado en edad escolar. Esto es así en dos vertientes, por un lado, cuando nos referimos a la Lengua estamos hablando de un área vehicular, la necesitamos, la utilizamos y dependemos de ella para poder trabajar o abordar el resto

de ramas del conocimiento; no es una novedad el hecho de que se atribuya parte de la responsabilidad de los malos resultados que muestran los alumnos en la resolución de problemas matemáticos a una baja comprensión del enunciado del mismo, o que el fracaso en la realización de exámenes se relacione en ocasiones con problemas de expresión oral o escrita del alumnado. Por otro lado, la literatura, si bien no puede considerarse vehicular, se trata de un área transversal, ya que la Literatura es historia, es arte, es cultura, pero además, y de forma especialmente relevante en las etapas de Educación Infantil y Primaria, el texto es un medio para la enseñanza, de ahí que encontremos que de forma cada vez más habitual los libros escolares del resto de asignaturas introducen sus temas con un texto representativo de aquello que se va a abordar en la lección, ya sea utilizando la narración de pequeñas historias en las primeras etapas, o con textos periodísticos o históricos en los últimos cursos.

Es por todo esto que se plantea la importancia de conocer cómo se aborda la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la etapa de Educación Primaria, dado que trata de la etapa inicial de educación obligatoria y por tanto debe ser la encargada de sentar las bases de los saberes implicados en esta área.

Para poder encuadrar esta investigación se parte de un marco teórico donde se establece el corpus de conocimientos que nos permitirá explicar qué ocurre cuando los profesores desarrollan el currículum en la práctica en torno a la materia de Lengua y Literatura en Educación Primaria. Se parte para ello de un análisis de los enfoques curriculares que han sustanciado la reflexión sobre el currículum de forma más destacada, dentro de esos enfoques curriculares encontramos dos perspectivas, un modelo de corte tecnicista, centrado en la consecución de objetivos; y otro más práctico, que atiende al proceso como eje del

desarrollo curricular. Ambos enfoques presentan diferentes concepciones en torno a los elementos curriculares (objetivos, contenidos, actividades y evaluación), lo cual se aborda en profundidad en el *capítulo 1*. Una vez tratadas las perspectivas en torno a las cuales se desarrolla el concepto de currículum, se procede a profundizar en el currículum vigente en España durante la realización de la presente investigación, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Con especial atención, se analiza el tratamiento que reciben los contenidos pertenecientes al área de Lengua Castellana y Literatura y su organización en el *capítulo 2*. Además, en el *capítulo 3* se describen los fundamentos de la Lengua y la Literatura desde el punto de vista de la rama científica en la que se enmarcan; atendiendo a facultad que posee el ser humano para desarrollar el lenguaje y al carácter convencional y social que implica la adquisición de una lengua. A partir de este planteamiento se hace un recorrido por los diferentes enfoques que han abordado la enseñanza de la Lengua y la Literatura en los últimos siglos en el *capítulo 4*. De este recorrido se desprende una propuesta para la didáctica de la Lengua y la Literatura en la etapa de Educación Primaria a través de cuatro dimensiones: la enseñanza del código, la comprensión y la expresión textual, los aspectos lingüísticos y normativos y la educación literaria. Finalmente, a partir de constructos tales como el conocimiento profesional docente, se analiza en el *Capítulo 5* cómo los profesores del siglo XXI enseñan Lengua y Literatura, lo cual implica analizar los recursos TIC más utilizados en educación.

Posteriormente, una vez establecido el estado del conocimiento actual sobre el tema en este marco teórico, se desarrollan los capítulos metodológicos y de investigación empírica. En primer lugar, en el

capítulo 6 se trata de definir con precisión cuáles son los resultados que se esperan obtener, para lo cual se formula un objetivo general en torno al análisis de la práctica docente en la etapa de Educación Primaria con respecto a la enseñanza de la Lengua y la Literatura y del aprovechamiento y uso de los recursos TIC. Para facilitar su consecución, este objetivo general se concreta en cinco objetivos de investigación. El primero se centra en el análisis de los patrones organizativos en torno a los que estructuran su práctica los profesores en la etapa de Educación Primaria. El segundo objetivo de investigación se centra de forma específica en cómo configuran las prácticas de enseñanza de la Lengua y la Literatura en esta etapa. Los dos siguientes objetivos amplían este análisis a partir de su estudio longitudinal (el tercer objetivo) e interdisciplinar (el cuarto), para lo que se estudian las diferencias significativas que se dan en la enseñanza de los contenidos relacionados con la enseñanza de la Lengua y la Literatura en cada uno de los seis cursos de la etapa, así como la presencia de estos en las demás asignaturas que se cursan. Finalmente, en el quinto objetivo de investigación se estudia la estructura y el contenido de las tareas escolares con y sin TIC que se trabajan en las diferentes materias que se imparten en la etapa, con la finalidad de analizar si existen patrones o enfoques didácticos diferenciados en el uso de los recursos.

Ahora bien, como ya hemos señalado, para conocer cómo se desarrolla el proceso de enseñanza de un conocimiento es necesario ahondar en el terreno de la práctica real de aula, donde el currículum prescrito por los otros ámbitos de decisión cobra forma en manos del agente último, el docente. Es por eso que se han tomado una serie de decisiones metodológicas sobre la naturaleza de los datos que se han registrado y cómo trabajar con ellos, las cuales se detallan en el *capítulo 7*. Probablemente, la aportación más relevante de este apartado sea la

creación de un sistema de categorías de carácter deductivo-inductivo diseñado a partir del conocimiento teórico sobre los fundamentos de la enseñanza de la Lengua y la Literatura y contrastado con la propia práctica docente.

El *capítulo 8* está íntegramente destinado al análisis de los resultados, para lo cual se van analizando los datos y realizando las pruebas estadísticas pertinentes con objeto de dar respuesta a las cuestiones que se planteaban en los cinco objetivos de investigación en los que se concretaba el objetivo general. Este análisis de los resultados es ampliamente discutido en el *capítulo 9*, el cual se divide también en los cinco apartados marcados para cada uno de los objetivos, pero incluye un apartado adicional en el que se recoge la información aportada por cada una de las discusiones realizadas en un acercamiento orientado a dar respuesta al objetivo general de la investigación. Estas observaciones finales vienen a ratificar algunos de los constructos teóricos explicados en el marco epistemológico. La práctica docente en la etapa de Educación Primaria gira en torno a la realización de tareas, siendo estas el esquema de acción en el que se reflejan el resto de elementos curriculares (objetivos, contenidos y evaluación). Además, cuando los profesores trabajan los contenidos relacionados con la Lengua y la Literatura lo hacen en función de las cuatro dimensiones identificadas en el *capítulo 4*, las cuales se distribuyen con una presencia desigual que coincide con las indicaciones analizadas en el *capítulo 2* y que se encuentran presentes en el currículum vigente en el periodo de la recogida de los datos; así como los presupuestos teóricos explicados en los *capítulos 3* y *4*. Respecto al uso y aprovechamiento de los recursos TIC en la etapa encontramos que los docentes incorporan estos recursos si disponen de ellos, pero, tal y como se planteó en el *capítulo 5*, no supone tanto un cambio sustancial en la

metodología que emplean, sino más bien un incremento de los recursos y una actualización de los mismos.

Finalmente, en el *capítulo 10* se abordan una serie de conclusiones derivadas del análisis de los datos y de las discusiones realizadas en las que se contrastan dichos resultados con el estado actual del conocimiento a ese respecto. De estas conclusiones se extraen una serie de planteamientos didácticos que pueden servir para orientar la formación inicial de los futuros maestros e invitar a la reflexión a los que ya se encuentran en ejercicio. Los principales planteamientos a los que nos referimos giran en torno a una enseñanza de la Lengua y la Literatura más equilibrada, en la que la expresión oral y escrita adquiera un papel más protagonista, con el fin de dar a los alumnos la oportunidad de emplear de forma práctica los aprendizajes normativos que consiguen en esta área; así como una integración mayor de la educación literaria en los planes de estudio, que abogue más por un aprendizaje a través del texto, que un estudio del texto; respecto a la integración de los recursos TIC en el aula, se demanda una mayor formación del profesorado con el fin de que se puedan aprovechar didácticamente las ventajas educativas que estos recursos presentan.

**CAPÍTULO 1. EL CURRÍCULUM:
PERSPECTIVAS EN TORNO A UN
CONCEPTO POLISÉMICO**

*“Unos estudian la educación,
otros la deciden
y otros la realizan”*

(Gimeno, 1983, p. 176).

Tal y como se ha descrito a lo largo del capítulo la utilización del currículum, pese a tener sus antecedentes en la antigua Grecia, no se generaliza hasta el siglo XIX, cuando la Revolución Industrial reclama mano de obra para trabajar en las fábricas. Es en este contexto en el que se fragua un modelo curricular eficientista o tecnológico, que aborda el sistema educativo como una producción empresarial más (Clemente, 2010), proponiendo un currículum en extremo cerrado y uniforme, en el que el eje fundamental son los objetivos, llegando a ser tan concretos que se expresan en forma de objetivos operativos (objetivo y actividad prácticamente se confunden), y en el que el resto de elementos curriculares solo existen para posibilitar el cumplimiento de los mismos; solo destaca levemente la evaluación en tanto es la forma de comprobar si los objetivos se han alcanzado, para lo que se hace uso de una evaluación cuantitativa y sumativa, esto es, una evaluación al final del proceso, de la que se obtiene una “expresión de estados terminales” (Gimeno, 2007, p. 383).

Contra esta concepción curricular nace el modelo práctico-procesual, que reivindica el papel del profesor y de la práctica, ensalzando como elemento primordial del currículum a las actividades, hasta el punto de que son tenidas en cuenta en los principios de

procedimiento que se proponen como alternativa a los objetivos (Stenhouse, 1984). En este modelo la evaluación es cualitativa, formativa y necesariamente continua, es decir, se va realizando a lo largo del proceso, permitiendo un feedback constructivo y la implementación de mejoras y adaptaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, y con la intención de superar a los dos anteriores, surge el modelo crítico, que se asemeja al modelo práctico-procesual en su base (las actividades son el elemento curricular más importante) pero incorpora un marcado criticismo social. Este enfoque entiende la educación como la forma de concienciar a la sociedad de las injusticias sociales y la forma de paliarlas, crítica que sea la Administración la que decida en mayor medida los objetivos y los contenidos que se trabajan en la escuela y propone una construcción democrática del currículum, donde las decisiones se tomen desde la comunidad (Carr y Kemmis, 1990). Este último modelo es el que menos repercusión ha tenido en el sistema educativo español, mientras que ha sido muy relevante en otras zonas geográficas, como en Brasil, donde la labor de Paulo Freire y su obra *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1973) tuvieron una fuerte influencia en las renovaciones pedagógicas de América Latina y Sudáfrica.

**CAPÍTULO 2. LA LOMCE, EL
CURRÍCULUM VIGENTE EN
ESPAÑA**

“La LOMCE es una ley profundamente antidemocrática, que pretende poner la educación al servicio de los intereses del capital y de las posiciones de poder. Es, en este aspecto, más cercana a los principios de una dictadura como la franquista que la propia Ley General de Educación, promulgada todavía en vida de Franco, en el año 1970”.
(Subirats, 2014, p. 47)

Como ha quedado patente en el análisis realizado, la LOMCE es un currículum en esencia tecnológico, muy cerrado en su diseño y con poco margen para la modificación en el aula (Jiménez, 2015; Torres, 2015), más allá de aquellas adaptaciones curriculares derivadas de Necesidades Educativas Especiales que se puedan llevar a cabo.

El elemento más importante en esta legislación educativa son los objetivos, los cuales se concretan en conductas medibles, observables y fácilmente evaluables muy cercanas a la definición de objetivos operativos (Mager, 1973), siendo así la evaluación el segundo elemento más importante, en tanto es la única forma de comprobar si se han alcanzado o no los objetivos. El resto de elementos, contenidos y actividades (metodología) se definen en la LOMCE a partir de su utilidad para lograr los objetivos marcados, y se escogen desde la óptica de los mismos. Además, los contenidos se abordan desde una perspectiva filosófica, más centrada en las disciplinas clásicas que en el

saber práctico. Luego la presencia de las competencias, que a priori se presenta desde la LOMCE como “primordial”, es cuanto menos anecdótica, siendo un “añadido decorativo que no contribuye a alterar sustancialmente el currículum” (Bolívar, 2010 p. 156). Respecto a la evaluación, si bien se marca como continua y cualitativa, dista mucho de ser una evaluación formativa real en la que el feedback obtenido con la misma sirva para promover una mejora en la enseñanza como tal (Fernández, 1994); además queda marcada por la presencia de evaluaciones externas que obedecen a una concepción técnica del currículum orientada al control de resultados planificados previamente.

Respecto a los contenidos pertenecientes al Área de Lengua Castellana y Literatura y su organización en la LOMCE cabe destacar que se agrupan en torno a cinco bloques temáticos: comunicación oral, comprensión de la comunicación escrita, expresión de la comunicación escrita, conocimientos de la lengua y educación literaria (los cuatro primeros bloques se corresponden con las 4 destrezas comunicativas marcadas por el Marco Europeo de las Lenguas). Además, dada la transversalidad de los contenidos pertenecientes a esta área (Clemente, 2015), estos aparecen en todas las demás asignaturas, principalmente haciendo referencia a la comprensión de textos, a la expresión oral y al entendimiento de diferentes formas de lenguaje.

**CAPÍTULO 3. DIMENSIONES
DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA**

*“El hombre se comporta como si fuera el forjador
y el dueño del lenguaje,
cuando es éste, y lo ha sido siempre,
el que es señor del hombre (...).
Pues en realidad quien habla es el lenguaje.”
(Heidegger, 1994, p. 165).*

Si bien el ser humano posee la facultad para desarrollar el lenguaje o capacidad de representar la realidad mediante el uso de formas simbólicas, la adquisición de una lengua o sistema de códigos necesarios para establecer una comunicación es una habilidad adquirida que se transmite mediante el contacto social (Daza, 2005; Tusón, 1991).

Esta capacidad de adquisición del lenguaje, que nos diferencia del resto de animales (Escandell-Vidal et al., 2009), ha sido explicada desde diferentes vertientes (Bronckart, 1980; Fernández Lozano, 1996; Martín Vegas, 2015; Palmarini, 1983): las corrientes empiristas, que defienden que la lengua se aprende a través de la experiencia y la influencia del medio ambiente, luego el lenguaje es una capacidad adquirida; el modelo innatista, que insiste en que la adquisición del lenguaje tiene un carácter general y común a todos los niños debido a que es una capacidad innata; las teorías cognitivas y socioculturales, que ponen el acento en los aspectos cognitivos y sociales del desarrollo del lenguaje; o el modelo interaccionista, que defiende que el niño desarrolla el lenguaje en el contexto en el que vive a partir de las interacciones comunicativas que tiene con las personas de su entorno.

Por su parte, la lengua está formada por un sistema de signos fonéticos y morfológicos y se rige por una serie de normas y se organiza en diferentes niveles: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y textual que implica la necesidad de una enseñanza explícita de la misma para su correcto uso (Alonso-Cortés, 2015; Fernández Martín, 2019; González y Terrón, 2008; Lozano, 2015; Tusón, 1991; Yule, 2016). Además, cada uno de los niveles llevan implícito su propio patrón de desarrollo evolutivo, cuyo conocimiento es fundamental para orientar la práctica educativa, puesto que el enriquecimiento del lenguaje en la etapa de Educación Primaria pasa por abordar la reflexión explícita sobre la misma evolutivo (Clemente, 2000; Pérez Pereira, 2017; Serra et al., 2013).

Además, dentro de las formas de comunicación tenemos que contemplar tres modalidades: la lengua oral, la lengua escrita y la lengua como sistema de comunicación no verbal o signos no verbales que complementan el discurso (Cerdán, 1998). Respecto a la lengua oral y a la lengua escrita, partimos de que lenguaje comienza siendo puramente oral y pasa a ser escrito con los siglos (Johansson, 2021), siendo la lengua escrita un simbolismo de segundo orden (Clemente y Domínguez, 1999).

Por último, no podemos dejar de reseñar el momento en el que la lengua se emplea para crear Literatura, una producción verbal con entidad propia caracterizada por enfatizar la función expresiva e imaginativa del lenguaje (Cárdenas, 2004). A lo largo de los tiempos se han desarrollado numerosos géneros literarios, concretamente, en el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil han cobrado especial importancia los géneros narrativos, líricos y dramáticos, así como otros géneros, más recientes, como el álbum ilustrado, el cómic o los textos publicitarios (Borda, 2002; Cassany et al., 1994).

**CAPÍTULO 4. DIDÁCTICA
DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA**

*“Hay asignaturas que le dan al alumno una visión del mundo
y hay asignaturas que le sirven al alumno para vivir en el mundo.*

La lengua es una de ellas”

(Torrente Ballester, 1984, p. 21; citado en Rubio, 1998, p.7).

La enseñanza de la Lengua y la Literatura ha evolucionado en los últimos siglos desde una perspectiva normativa e historicista a modelos más funcionales en los que gana importancia la destreza comunicativa en sí misma y se tienen en cuenta los textos literarios como transmisores de conocimientos y como medio para el disfrute (Martín Vegas, 2009; Mendoza y Cantero, 2008; Morote, 2015). La lengua escrita ha copado la mayoría de acciones y estudios educativos relacionados con el tema, apareciendo distintas corrientes y propuestas didácticas frecuentemente enfrentadas.

Atendiendo a las propuestas desarrolladas se ha abordado la didáctica de la Lengua y la Literatura en la etapa de Educación Primaria a través de cuatro dimensiones: la enseñanza del código, la comprensión y la expresión textual, los aspectos lingüísticos y normativos y la educación literaria; con el fin de aunar los contenidos y las habilidades requeridas para desarrollar en el alumnado la competencia en comunicación lingüística (Caro Valverde, 2015; Lomas, 2015; Prado, 2004).

Se cierra el capítulo con un repaso al estado de la cuestión en el que se presentan investigaciones que analizan cómo se aborda en la

etapa de Educación Primaria la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Se trata de investigaciones que basan sus resultados en las prácticas declaradas de los profesores (Albarracín et al., 2022; Iñesta e Iglesias, 2021; López-López, 2021; Martín Vegas, 2021); que emplean el libro de texto como fuente de análisis (Gumiel-Molina y Pérez-Jiménez, 2021; Ortiz Ballesteros y Gómez Rubio, 2022); que evalúan el rendimiento de los alumnos (Alonso-Cortés et al., 2021; Esteban Peregrina, 2017; Galiana et al., 2016; Manso y Ballesteros, 2003; Nieto Moreno, 2018; Suárez Muñoz et al., 2010); o incluso, investigaciones basadas en experiencias de innovación que introducen metodologías concretas para abordar un contenido específico de esta área en el aula y evaluar sus resultados (Castejón et al., 2019; Martín Hidalgo et al., 2019; Suárez Ramírez et al., 2021).

**CAPÍTULO 5. CÓMO ENSEÑAR
LENGUA Y LITERATURA EN EL
SIGLO XXI**

“Unos creen que el problema es que profesores del siglo XX intentan educar a jóvenes del siglo XXI en unas escuelas del siglo XIX, y por eso no termina de funcionar. Otros, que se han perdido valores básicos de la educación, sobre todo, la disciplina y el esfuerzo. En realidad, son dos maneras distintas de enfrentarse a un mismo hecho: que los docentes no tienen claro, no encuentran o no les ofrecen las herramientas necesarias para enseñar a unas nuevas generaciones de jóvenes que no responden de la misma manera que las anteriores a la educación escolar” (Aunión, 2009).

La introducción de las TIC en el ámbito educativo se ha promovido desde las instituciones educativas con una serie de programas que han tratado de dotar de las aulas de los centros escolares de dispositivos y acceso a Internet (Martín-Domínguez et al., 2019); no obstante, diversos estudios sobre la eficacia de dichos programas han puesto de manifiesto que la introducción de los recursos TIC en el aula no han implicado un cambio sustancial en la metodología, sino más bien una alteración de tipo organizativo (Área et al., 2016; Balanskat et al., 2006).

Esto puede deberse a la importancia que tiene la figura del docente en las prácticas de aula. A este respecto, el *Modelo TPACK* desarrollado por Mishra y Koehler (2006), y que parte de la definición

del conocimiento profesional docente propuesta por Shulman (1986, 1987), nos dice que la base de una buena enseñanza es aquella en la que se combina el conocimiento epistemológico sobre el contenido que se está abordando, con el conocimiento sobre las teorías pedagógicas adecuadas a ese contenido y sobre cómo la utilización de las TIC puede aplicarse para mejorar la enseñanza de esos contenidos sin perder de vista el trasfondo pedagógico propio del contenido, y propio también de los recursos TIC.

CAPÍTULO 6.

OBJETIVOS

En la presente investigación nos apoyamos en las prácticas de aula para abordar nuestro objetivo principal: **estudiar la práctica docente en la etapa de Educación Primaria con respecto a la enseñanza de la Lengua y la Literatura, así como la incorporación y el uso de recursos TIC y no TIC en este proceso.**

La concreción del objetivo principal en objetivos de investigación es fundamental para poder abordar el análisis que se pretende realizar. Concretamente se han formulado cinco objetivos de investigación para este fin:

- Ob. I. 1. *Analizar los patrones de actividad sobre los que estructuran su práctica los profesores de Educación Primaria, lo que permitirá conocer cuál es la funcionalidad didáctica e instructiva de dichos patrones, si son de carácter organizativo, de explicación, de realización de tareas, evaluativos etc., además de vincularlos a los modos de trabajo de cada materia.*
- Ob. I. 2. *Conocer cómo construyen las prácticas de enseñanza de la Lengua y la Literatura los profesores de la etapa de Educación Primaria con respecto a los grandes bloques de contenido identificados para abordar la enseñanza de esta materia.*
- Ob. I. 3. *Analizar la evolución de las prácticas de enseñanza de la Lengua y la Literatura con respecto a los grandes bloques de contenido identificados a lo largo de la etapa de Educación Primaria, para estudiar longitudinalmente dicha enseñanza.*

Ob. I. 4. *Dado el carácter instrumental del área de Lengua Castellana y Literatura, valorar la presencia que las tareas relacionadas con esta asignatura tienen en las diferentes materias que se cursan en la etapa de Educación Primaria.*

Se ha hablado ya de que la Lengua y la Literatura son contenidos instrumentales y transversales, pero es que además, en el caso de la Lengua, nos hallamos ante un contenido vehicular, necesario para la adquisición del resto; es por ello que valorar qué presencia tienen las tareas relacionadas con el área de Lengua y Literatura y si se utilizan en el resto de materias académicas puede servir para dilucidar si realmente esta materia tiene el carácter instrumental que predica el currículum en vigor y si efectivamente, es preciso disponer en el resto de materias de un conocimiento base de carácter lingüístico en relación al vocabulario, los textos, la comprensión, etc., propios de cada ámbito de conocimiento disciplinar que facilite la adquisición del conocimiento sobre el mundo, imprescindible para los futuros aprendizajes.

Ob. I. 5. *Estudiar cómo se incorporan los recursos TIC y no TIC en las prácticas de enseñanza registradas con objeto de analizar si esa incorporación obedece a elementos vinculados a las asignaturas impartidas, los cursos de la etapa o los profesores participantes.*

CAPÍTULO 7.
METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca dentro de un Proyecto de Investigación de I+D financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades mediante el Programa estatal de fomento de la investigación científica y técnica de excelencia de la convocatoria 2017. El proyecto titulado **Relaciones entre prácticas docentes, concepciones y aprendizaje con TIC en la etapa de Educación Primaria (1º, 3º y 5º)**, y con referencia **EDU2017-82230-P**, tenía por objeto analizar los patrones de actividad en torno a los cuales los profesores de Educación Primaria estructuran sus prácticas y las tareas que dan sentido a la enseñanza de las materias instrumentales de Lengua y Matemáticas, así como el uso de los recursos TIC que hacen en las mismas; estudiar las creencias y percepciones que los docentes tienen ante dichos recursos y cómo los integran en su práctica docente; y valorar el impacto que el uso de las TIC tiene en el aprendizaje de su manejo en los alumnos.

Concretamente hemos basado nuestro análisis en la etapa de Educación Primaria, la cual supone la incorporación de los alumnos a la educación obligatoria en España y es, así mismo, la etapa más larga de escolarización (seis años frente a los cuatro de Educación Secundaria Obligatoria), luego se trata de un periodo educativo que sienta las bases del sistema educativo español y su análisis es fundamental para entender la enseñanza obligatoria en España.

Además, se ha seleccionado como objeto de estudio la enseñanza de la Lengua y la Literatura, la cual no solo tiene un carácter

transversal y es necesaria para la adquisición del resto de conocimientos, sino que además tiene por objetivo dotar a los alumnos de la competencia comunicativa que les permitirá incorporarse como miembros útiles de la sociedad (Gallardo y Ríos, 2019).

Para poder abordar la investigación anteriormente descrita se han realizado grabaciones en cinco centros educativos de la provincia de Salamanca a 16 profesores tutores durante la impartición de 51 sesiones reales en el aula de Educación Primaria. Las grabaciones tuvieron lugar a lo largo de tres cursos escolares (entre 2018 y 2021) y se distribuyeron entre los tres trimestres, con el fin de acceder a momentos temporales diferentes del curso que enriquecieran la disponibilidad de datos.

En total se han registrado 159,5 horas de grabación mediante la técnica de recogida de datos de observación no participante, dado que esta se llevaba a cabo a través de dispositivos de grabación de audio y vídeo que se disponían en el aula y no precisaban de la presencia del investigador. Las 159,5 horas de grabación fueron transcritas de forma fidedigna, reflejando por escrito la interacción verbal entre profesor y alumnos, pero también referenciado lo que hacían (gestos, desplazamientos por el aula, agrupaciones, momentos en los que se escribe en la pizarra, etc.). Este proceso de transcripción dio lugar a 51 documentos de Word, uno por cada sesión registrada, los cuales fueron categorizados en tres niveles (Ramírez et al., 2019):

- Las sesiones se fragmentaron en acciones instructivas, las cuales representan cada una de las interacciones que tienen lugar entre el profesor y el alumnado y representan la unidad de análisis con la que se realizarán algunos de los posteriores estudios (Clemente et al., 2011; Ramírez et al., 2012).

Capítulo 7

- Se identificaron las Actividades Típicas de Aula (ATA), a través de las cuales se pueden reconocer los patrones organizativos que permiten al profesor gestionar aspectos organizativos y elementos del currículum en su práctica docente (Lemke, 1997).
- Tomando como unidad de análisis la tarea (Carter, 1993; Gimeno, 2007), se identificaron de forma específica aquellas tareas en las que los profesores trabajaban contenidos relacionados con la Lengua y la Literatura, las cuales se categorizaron mediante la utilización de un sistema de categorías creado *ad hoc* a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica sobre cómo se fundamenta y cómo se enseña la Lengua y la Literatura.

La transformación llevada a cabo permitió convertir los datos cualitativos extraídos de la observación directa no participante en datos que se puedan tratar de forma cuantitativa (Anguera et al., 2018, 2020; Todd, 2004), que ha permitido el uso del programa IBM SPSS Statistics Versión 22 para el análisis estadístico de los datos, atendiendo, no solo a un análisis meramente descriptivo, sino pudiendo analizar la significatividad de los datos obtenidos a través de la prueba de chi cuadrado y del análisis de los residuos tipificados corregidos de los valores obtenidos.

CAPÍTULO 8.
RESULTADOS

En este capítulo se han analizado los resultados obtenidos a través del estudio de los patrones organizativos en torno a los que estructuran su práctica los profesores en la etapa de Educación Primaria; en cómo configuran las prácticas de enseñanza de la Lengua y la Literatura en esta etapa atendiendo a las diferencias significativas que se dan en función del curso y de la materia; y, finalmente, a partir del análisis de la estructura y el contenido de las tareas escolares con y sin TIC que se trabajan en las diferentes materias que se imparten en la etapa.

CAPÍTULO 9.
DISCUSIÓN DE LOS
RESULTADOS

La discusión de los resultados nos permite recoger las principales aportaciones que nos han arrojado el análisis de los diferentes objetivos de investigación para esbozar **cómo se desarrolla la práctica docente en la etapa de Educación Primaria con respecto a la enseñanza de la Lengua y la Literatura, junto con cómo los profesores incorporan los recursos TIC y no TIC en dicha práctica docente.**

Tal y como se ha venido analizando a través de los capítulos del marco empírico, el proceso de enseñanza en la etapa de Educación Primaria gira en torno a la realización de tareas, estas estructuran el ambiente de clase y son el esquema de acción en el que se reflejan el resto de elementos curriculares (objetivos, contenidos y evaluación) (Gimeno, 2007), primando por encima de la explicación del contenido. Además, cuando los profesores trabajan los contenidos relacionados con la Lengua y la Literatura lo hacen en función de las cuatro dimensiones identificadas: *Lengua oral*, *Lengua escrita*, *Otros modos de representación* y *Educación literaria*; las cuales se distribuyen con una marcada desproporción, muy basada en la *Lengua escrita* y en su enseñanza normativa, dejando muy poco espacio a la *Lengua oral* y a la literatura, lo que se relaciona con una enseñanza muy tradicional de la Lengua y la Literatura (Martín Vegas, 2009). Además, el análisis del resto de materias nos ha permitido comprobar el carácter transversal y vehicular que tiene la lengua (Clemente, 2015). Respecto al uso y aprovechamiento de los *Recursos TIC*, en la etapa encontramos que los docentes incorporan estos recursos si disponen de ellos, pero su uso no

supone tanto un cambio sustancial en la metodología que emplean, sino más bien un incremento de los recursos y una actualización de los mismos (Area et al., 2016).

CAPÍTULO 10.
CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo de investigación se ha tratado de **estudiar la práctica docente en la etapa de Educación Primaria con respecto a la enseñanza de la Lengua y la Literatura, así como la incorporación y el uso de recursos TIC y no TIC en este proceso.** Para ello se ha realizado una revisión del corpus de conocimiento en torno a diversos elementos que constituyen el marco de interpretación del proceso de enseñanza de la Lengua y la Literatura, entre ellos, los enfoques curriculares que pueden explicar esa enseñanza, la legislación educativa en vigor durante la recogida de datos que define un conjunto de regulaciones sobre esa enseñanza o los fundamentos y las metodologías didácticas propias del área; en cualquier caso, el núcleo central del estudio empírico se ha basado en el análisis de prácticas reales de enseñanza, ya que un fenómeno social tan complejo como es la educación, más aún teniendo en cuenta el nivel educativo que se ha elegido, sólo se verifica en la propia práctica por lo que para fundamentar con rigor la investigación de ese fenómeno entendemos que la observación directa de sesiones reales en su contexto es la forma más adecuada de constatar lo que sucede realmente en el aula cuando los profesores ponen en marcha los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Una de las mayores dificultades de este planteamiento reside en cómo convertir la información obtenida a partir de la observación directa en datos susceptibles de análisis cuantitativos que permitan cruzar y comparar variables. En el caso que nos atañe se ha abordado esta cuestión desde la categorización sistemática de las transcripciones elaboradas a partir de 159,5 horas de grabación en las que 16 profesores

de 5 centros educativos diferentes impartían 51 sesiones en la etapa de Educación Primaria.

Para poder categorizar dichas sesiones con objeto de sistematizar cómo se enseña en el área de Lengua y Literatura, se ha creado un sistema de categorías en colaboración con dos de las expertas del grupo de investigación. Su configuración se llevó a cabo en varias fases, las cuales incluyeron una revisión bibliográfica exhaustiva sobre cómo se fundamenta y cómo se enseña la Lengua y la Literatura, la creación de varios bocetos preliminares del sistema de categorías y sus consiguientes discusiones, consultas a expertos externos a la investigación y aplicaciones independientes de varias de las versiones desarrolladas hasta alcanzar un índice de acuerdo en la categorización superior al 80%. Como resultado, se obtuvo un sistema de 185 categorías con el que se han podido identificar y registrar de forma minuciosa cada uno de los aspectos implicados en la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la etapa de Educación Primaria.

Dicho sistema de categorías ha aportado datos relevantes en dos vertientes. Por un lado, ha informado sobre la función comunicativa con la que los profesores de la etapa se dirigen a sus alumnos; esto es, si prima una intención informativa, reguladora, exploratoria, etc. Por otro lado, se han categorizado todas las tareas relacionadas con la enseñanza de Lengua y la Literatura en cinco grandes bloques de contenidos, lo que ha aportado información sobre cómo se distribuye el tratamiento de esta área en la etapa de Educación Primaria en torno a los 5 grandes ejes sobre los que se construye: *Lengua oral*, *Lengua escrita*, *Competencia lingüística y normas*, *Otros modos de representación* y *Educación literaria*.

Además, de forma paralela a esta categorización, se han clasificado las sesiones atendiendo a los patrones organizativos recurrentes que emplean los profesores para gestionar el ambiente de clase. De esta forma, se han identificado 46 Actividades Típicas de Aula (ATA) susceptibles de ser agrupadas por su finalidad didáctica en 4 bloques: *Relacionadas con la realización de tareas*, *Relacionadas con la planificación y la organización*, *Relacionadas con la explicación* y *Relacionadas con la evaluación*. Así mismo, en este análisis se han identificado las acciones instructivas en las que los profesores emplean *Recursos TIC* o *no TIC* como elemento de apoyo a las acciones de identificar, explicar, planificar, recapitular y supervisar que llevan a cabo en su desempeño profesional en el aula.

Este análisis de contenido tan minucioso y sistemático ha dado lugar a una compleja matriz de datos sobre la que se han podido aplicar técnicas cuantitativas de análisis, en las que no solo se ha tenido en cuenta la frecuencia con la que aparecen las categorías analizadas, sino que también ha permitido comprobar si las diferencias en los datos obtenidos son significativas o no. A continuación, revisaremos algunas de las conclusiones que hemos podido alcanzar.

Para analizar cómo estructuran la práctica docente los profesores de Educación Primaria se ha estudiado la distribución de los patrones organizativos o ATA presentes en las 51 sesiones analizadas, lo cual ha permitido reflexionar sobre algunos asuntos relativos al tema objeto de estudio. En este sentido, se ha puesto de manifiesto la importancia que tiene la realización de tareas en la etapa de Educación Primaria. Esta forma de proceder parece corresponderse con la cultura docente propia de la etapa que se basa en la ejercitación y la repetición de tareas en las que se trabajan los contenidos que se pretenden adquirir. Esto es así en tanto que las ATA *Relacionadas con la realización de*

tareas se han mostrado predominantes en todas las asignaturas curriculares contempladas y en todos los cursos. Les siguen en frecuencia de uso, y por tanto en importancia, las ATA *Relacionadas con la explicación*, las cuales también cobran una especial importancia a través de las explicaciones y los repasos que los profesores emplean para transmitir los contenidos a los alumnos. Las ATA específicamente *Relacionadas con la evaluación* ocupan una parte menor dentro de las sesiones de la etapa y se relacionan, más que con la realización misma de exámenes, con la corrección de las tareas que se desarrollan en el aula. Esto apunta a una tendencia en el planteamiento de la evaluación por parte de los docentes que incorpora un enfoque formativo de la evaluación, puesto que las prácticas de evaluación o de corrección de tareas en el aula se van entretendiendo con la realización de tareas que es el trabajo por excelencia en dichas aulas. A pesar de ello, de forma menos frecuente, pero sí constante, los profesores dedican un tiempo específico a revisar colectiva o individualmente el trabajo realizado en el tiempo de clase. Las ocasiones en que se han detectado patrones de actividad más vinculados a enfoques de evaluación sumativa (*Realización de examen*), han sido mucho menos frecuentes y, claramente, situados en los cursos más avanzados de la etapa. Por último, no es sorprendente encontrar que las ATA *Relacionadas con la planificación y la organización* son las que obtienen unos porcentajes de uso inferiores. Al fin y al cabo, las actividades de planificación y organización son importantes en el aula, pero quedan supeditadas a los momentos centrales de las sesiones en los que se trabajan los contenidos curriculares propios de la etapa. De hecho, estas acciones van perdiendo importancia conforme avanza la etapa y los alumnos van interiorizando los hábitos propios de la escuela, porque se van tornando más autónomos en las acciones que estos requieren.

El análisis de las funciones del lenguaje, que permite valorar la intencionalidad con la que los docentes se dirigen a sus alumnos, apunta en la misma dirección: la exposición de contenidos, la formulación de preguntas y la realización de tareas sientan las bases del proceso educativo. Por ello, los docentes utilizan fundamentalmente tres funciones para relacionarse con sus alumnos: realizar preguntas para indagar en el conocimiento de los alumnos y acercarse a la construcción de significados compartidos; regular las acciones del alumnado, que abarca los mandatos sobre las acciones que deben realizar los alumnos (mandar leer, realizar tareas, etc.); y transmitir contenido, relacionado con un uso informativo de la lengua, relacionado con la transmisión directa de contenidos. Al igual que mostramos anteriormente, esta forma de proceder se corresponde con la cultura pedagógica de la etapa de Educación Primaria, en la que la exposición de contenidos (*Función informativa*), la formulación de preguntas (*Función heurística*) y la realización de tareas sientan la base del proceso de enseñanza-aprendizaje (*Función reguladora*).

Centrándonos en el objeto clave de la presente investigación, es necesario resaltar la relevancia que tiene para el corpus de conocimientos preexistentes sobre la enseñanza de la Lengua y la Literatura el hecho de haber abarcado todos los ejes conceptuales de esta área simultáneamente. Mientras que un amplio volumen de investigaciones utiliza enfoques parciales centrándose en algunos aspectos determinados del área, como la comprensión escrita, la lengua oral o la ortografía (tal y como vimos en el Capítulo 4), aquí se aborda un enfoque mucho más exhaustivo estudiando de manera integrada todos los contenidos que han de conformar la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Asimismo, la investigación no se limita a un análisis de cómo se abordan estos contenidos dentro de la materia de Lengua y

Literatura, sino que se analiza su evolución a través de la etapa y se estudia su aparición en el resto de materias. Este hecho se relaciona con el planteamiento mismo de la investigación: para comprender un fenómeno en su complejidad, como es la práctica docente en la etapa de Educación Primaria con respecto a la enseñanza de la Lengua y la Literatura, no podemos ceñirnos a un enfoque parcial, sino que necesitamos abarcar el proceso de enseñanza en su conjunto.

En total se han identificado 9639 tareas relacionadas con la enseñanza de la Lengua y la Literatura; encontrándose 7617 de ellas dentro de las horas dedicadas a dicha asignatura y quedando las 2022 distribuidas entre el resto de materias que se trabajan en la etapa, de forma proporcional a la carga horaria que tiene cada una de ellas.

Comenzando con cómo se aborda la enseñanza de este contenido en las 7617 tareas identificadas dentro de la asignatura de Lengua y Literatura, se ha detectado un predominio casi total de los bloques *Lengua escrita* y *Competencia lingüística y normas*; ambos bloques, en su conjunto, prácticamente ocupan todo el tiempo dedicado a trabajar esta asignatura, dejando apenas un 10% de las tareas para abordar los otros tres ejes sobre los que se asienta esta área. Además, mientras que la presencia de *Lengua escrita* y *Competencia lingüística y normas* es bastante equiparable, los tres bloques minoritarios muestran una importancia decreciente: *Lengua oral* es la que más se trabaja, con un énfasis mayor en los dos primeros cursos de la etapa; seguida de *Educación literaria*, la cual muestra su máximo en el primer curso, descendiendo notablemente en el resto; y, por último, con una presencia casi anecdótica, *Otros modos de representación*, que apenas tiene cabida en la etapa.

Dentro del bloque con mayor aparición de tareas, la *Lengua escrita*, destaca el tratamiento que reciben la comprensión escrita y la enseñanza de las normas de ortografía; no habiéndose detectado, ni siquiera en el primer curso de la etapa, una enseñanza explícita del código. Este hecho nos aporta una información valiosa sobre la enseñanza de la lectura y la escritura: no se trabaja su enseñanza explícita en la etapa de Educación Primaria; la explicación a que esto se desarrolle de este modo a pesar de ser un contenido curricular de la etapa, puede deberse a que este aprendizaje parece llevarse a cabo en su totalidad en la etapa anterior no obligatoria, la Educación Infantil, lo que deriva en que los profesores de Educación Primaria se centren en los aspectos relacionados con la comprensión y el dominio de las normas ortográficas.

La anticipación de esta enseñanza a la etapa de Educación Infantil, tan habitual en España, puede deberse al hecho de que hay una tradición pedagógica muy arraigada que convierte esta etapa en una antesala de la Educación Primaria; lo que genera una presión social sobre los maestros de segundo ciclo de Educación Infantil, ya que se espera de ellos que dediquen su tiempo a la enseñanza del código escrito. Sin entrar en otras consideraciones, se podría plantear que uno de los grandes problemas que derivan de esta cuestión tiene que ver con los niños que no se escolarizan en la etapa, ya que no es obligatoria y, pese a que tiene unos índices de escolarización muy elevados, superiores al 96%, estos alumnos que no cursan el segundo ciclo de Educación Infantil y, por tanto, no reciben una enseñanza formal y explícita del código escrito, se incorporan en desventaja a la Educación Primaria. De manera que, aunque la legislación marca que se les debe instruir en la lectura y la escritura en esta etapa, la realidad muestra que se espera del alumnado que sea capaz de trabajar ya los contenidos de

la etapa a través de la lengua escrita, siendo un contenido vehicular que ya se da por adquirido.

Volviendo a los contenidos de la *Lengua escrita* que más peso muestran en la etapa de Educación Primaria, se ha detectado que se abordan de forma escalonada, se comienza la etapa con un mayor énfasis en las normas de ortografía; siendo en el final de la misma más destacada la dedicación que recibe la comprensión lectora. A este respecto, es preciso puntualizar que el análisis detallado de cómo trabajan los profesores la comprensión de textos escritos con los alumnos ha puesto de relieve que las estrategias de regulación de la comprensión y de acceso al significado que emplean se relacionan con una comprensión superficial del texto. Los profesores dan mucha importancia a que los alumnos conozcan el vocabulario del texto y a evaluar su capacidad para conectar ideas y realizar inferencias; no obstante, dejan de lado las estrategias que permiten a los alumnos vincular la información del texto con sus conocimientos previos, elemento fundamental para alcanzar una comprensión textual profunda. De esta manera, es lógico pensar que los alumnos no lleguen a construir significados y crear ideas nuevas a partir de los textos, sino que su comprensión se limita a una integración lineal de los enunciados presentes en los mismos. Esto puede significar que la comprensión de los textos es para los profesores un contenido en sí mismo y que no los utilizan para interpretar la realidad puesto que priman la idea de pensar en los textos y no con ellos.

Para terminar con este bloque de contenidos cabe mencionar la poca relevancia que se otorga a las tareas de composición de textos escritos en todos los cursos de la etapa, pese a que en sexto curso obtenga valores más altos que en el resto. A lo que se añade que los contenidos que se abordan en esta dimensión sean mayormente

descriptivos y teóricos, relacionados más con la identificación de las partes de un texto que con la construcción creativa de nuevas composiciones textuales. Los datos referidos a la composición, sumados a los obtenidos sobre la comprensión, nos llevan a afirmar que se está promoviendo una enseñanza de la *Lengua escrita* en la que los alumnos son meros receptores, a los que no se les ofrece la oportunidad de crear, experimentar o disfrutar de la creación de textos propios.

Por su parte, la *Lengua oral* es uno de los bloques de contenidos que muestran una presencia menor en las tareas analizadas. Además, esta destreza reproduce los patrones didácticos de la *Lengua escrita*. El trabajo de comprensión textual se limita a estrategias de acceso al significado y de regulación de la comprensión que no incentivan que los alumnos alcancen una comprensión profunda; mientras que las estrategias para la expresión del discurso, directamente, no se trabajan. Esta ausencia de estrategias para la enseñanza explícita de la destreza expresiva oral, sumada a la baja importancia que se le otorga a la *Lengua oral* con respecto a la *Lengua escrita* se vincula con cómo concibe el sistema educativo la relación existente entre ambos códigos. De hecho, en el currículum mismo de la etapa de Educación Primaria vigente durante la investigación, la LOMCE (2014), la *Lengua escrita* abarca dos bloques de contenidos, uno para la destreza comprensiva y otro para la expresiva; mientras que la *Lengua oral* recoge las dos destrezas en un único bloque. Esto supone que se esté relegando una parte importante del desarrollo de la *Lengua oral* a entornos externos al centro escolar de los alumnos y no se está trabajando de forma explícita en el aula. Sin embargo, las directrices para participar en un debate, realizar una exposición o una argumentación no se adquieren por impregnación social, son habilidades que deben trabajarse de forma expresa; y si esta enseñanza no se lleva a cabo en la Educación Primaria,

cuyo carácter es más transversal y globalizador, puede generarse un vacío en la formación de los alumnos que no se supla convenientemente en etapas superiores, donde los contenidos se abordan desde un enfoque más fragmentado.

En síntesis, parece existir una tendencia hacia la concepción de que las habilidades productivas de la lengua, tanto la composición escrita como la expresión oral emergen por si solas o al menos, no parecen ser merecedoras de una instrucción explícitamente dirigida a su aprendizaje y optimización en el aula.

Respecto a la *Educación literaria*, también presenta una consideración muy baja en las tareas analizadas y, además, se trabaja principalmente a través del comentario de texto y de la enseñanza de los géneros literarios. Esto nos indica que, pese a las referencias sobre técnicas para la animación a la lectura que se están llevando a cabo a nivel legislativo, la forma de abordar los contenidos literarios sigue basándose en el análisis descriptivo y estructural; la cual lleva implícita una carencia en relación a la parte creativa y lúdica de la literatura. Es posible que no se considere que esta sea una labor de la escuela, sino que se contemple como una tarea propia de otros agentes sociales y comunitarios, como las familias o las bibliotecas.

Por lo que respecta a *Otros modos de representación*, podemos decir que es el bloque que menos presencia tiene en todos los cursos de la etapa, llegando a ser anecdótica en algunos de ellos. Esto se explica en tanto que, una vez adquirida la *Lengua escrita* en la etapa anterior, esta dimensión queda desplazada. No obstante, en una sociedad en la que la imagen está tan presente y cobra tanta importancia, a través de los carteles, los anuncios, etc., es llamativo que no se aborden estos contenidos con más detenimiento en la etapa.

La falta de dedicación detectada en estos tres bloques de contenidos entendemos que se debe, como ya se ha mencionado, a que tanto la *Lengua escrita* como los contenidos relacionados con *Competencia lingüística y normas* acaparan prácticamente el total de las tareas que se dedican a trabajar la *Lengua y la Literatura*. Esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia que se está dando en la etapa de Educación Primaria a la adquisición de contenidos frente al desarrollo de capacidades. Concretamente, en el caso del bloque de *Competencia lingüística y normas*, parece que se está dedicando un tiempo valiosísimo al análisis taxonómico de las palabras, lo cual no deja de ser un aprendizaje mecánico; y es que el conocimiento de la lengua es útil en tanto sirve de herramienta para utilizarla. Conocer el tipo de palabras, entender las relaciones sintácticas que se establecen entre ellas, ampliar el vocabulario, etc., es condición necesaria pero no suficiente para expresarse correctamente; es preciso hacer un uso práctico de estos contenidos. Sería interesante replantear esta distribución de las tareas, restando frecuencias en este bloque de contenidos en favor de la *Expresión escrita*, la *Lengua oral*, la *Educación literaria* y *Otros modos de representación*.

En este momento, es necesario revisar cómo se aborda la enseñanza cuando analizamos los datos de las 2022 tareas relacionadas con el área de Lengua y Literatura que se detectan en el resto de materias de la etapa porque los resultados varían. De esta manera, *Lengua escrita* sigue siendo muy importante en todas las materias y en todos los cursos; *Lengua oral* muestra unos valores más altos aquí de los que mostraba en la asignatura de Lengua y Literatura; por su parte, *Competencia lingüística y normas* pasa a un tercer puesto, aunque está presente en todas las asignaturas y en todos los cursos; *Otros modos de representación* tiene una cabida mayor en estas asignaturas, sobre todo

en el primer curso de la etapa; y, finalmente, *Educación literaria* tiene una presencia anecdótica en Matemáticas y Ciencias Sociales, que se limita además a los dos últimos cursos de la etapa.

Si atendemos a cómo se trabajan las dimensiones de estos grandes bloques, encontramos que los valores más altos en todas las asignaturas curriculares los obtiene la comprensión escrita, con una mayor incidencia en aquellas que la LOMCE (2014) denomina troncales: Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza e Inglés. Esto se debe a que se están aplicando estrategias de regulación de la comprensión y de acceso al significado en las tareas de lectura que tienen lugar en estas materias. Por ejemplo, en el caso de Matemáticas, los profesores enfatizan el detectar las ideas principales de los problemas matemáticos que los alumnos resuelven en clase. Ha aflorado una forma muy explícita de trabajar las proposiciones de un problema y la relación que se establece entre ellas como metodología para resolverlo. Por su parte, en las asignaturas de ciencias, los profesores suelen aprovechar los contenidos que trabajan para elaborar con ellos mapas conceptuales. Esto implica poner en marcha estrategias de acceso al significado de los textos, extrayendo las ideas principales y secundarias, así como las relaciones que existen entre ellas. Ambos ejemplos muestran un uso práctico y contextualizado de la comprensión escrita que consolidan la *Lengua escrita* como contenido transversal y vehicular en la escuela; ya que gracias a ella se accede al resto de conocimientos: los alumnos leen para aprender.

Dentro de la *Lengua oral* también destaca el uso de la destreza comprensiva en Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Inglés y Educación Artística; no así en Matemáticas, donde su frecuencia de uso desciende mucho con respecto a la comprensión escrita. Esta diferencia se debe a la importancia que va obteniendo en materias como Ciencias

Sociales o Ciencias de la Naturaleza la utilización de vídeos educativos para acercar a los alumnos a una explicación más visual de ciertos fenómenos sociales, ambientales o atmosféricos; algo que no se está llevando a cabo en las materias instrumentales, como Matemáticas y Lengua y Literatura, donde las explicaciones mantienen un formato más tradicional. Ahora bien, trabajar la comprensión oral en las materias de corte más descriptivo, a través de vídeos educativos, supone, como sucedía con la comprensión escrita, que los profesores están poniendo en marcha estrategias de regulación de la comprensión. Por ejemplo, es habitual que los profesores marquen los objetivos antes de la reproducción de los vídeos, o que los vayan parando para supervisar su comprensión.

No obstante, también en estas asignaturas como sucedía cuando analizábamos Lengua y Literatura, tanto a nivel oral como escrito el protagonismo lo acapara la comprensión, obteniendo la expresión una presencia poco relevante. Esto nos lleva a ratificarnos en nuestra hipótesis de que se está educando a los alumnos de la etapa de Educación Primaria mediante aprendizajes reproductivos, en los que reciben la información, pero no tienen la oportunidad de forjar sus propias creaciones. Por ejemplo, cuando trabajan los problemas matemáticos y analizan su estructura, generalmente lo hacen para comprender los problemas que les facilita el profesor o el libro de texto; pero en pocas ocasiones son ellos los creadores de situaciones problemáticas. Así mismo, en el caso de los mapas conceptuales y los resúmenes que llevan a cabo, no implican la necesidad de que los alumnos redacten contenido nuevo, sino que se valen de la información que aparece en el texto y de cómo viene expresada. De manera que la expresión, no solo no se trabaja lo suficiente dentro del área de Lengua

y Literatura, sino que tampoco tiene cabida en el resto de materias de la etapa.

Respecto al análisis del uso y aprovechamiento de los *Recursos TIC* y *no TIC* en el aula de Educación Primaria parece haber un predominio de los segundos independientemente del curso en el que nos situemos. En general, los profesores eligen recursos tradicionales para desarrollar su práctica docente, lo que nos puede hacer reflexionar sobre cómo se sienten los profesores ante los *Recursos TIC*, si creen que son competentes en su uso y si creen en su capacidad para introducirlos pedagógicamente en el aula; no olvidemos que los profesores tienden a utilizar aquellos recursos con los que se sienten cómodos y que les han dado buen resultado en el pasado. De hecho, los profesores que muestran un porcentaje mayor en el uso de *Recursos TIC* son aquellos que poseen una trayectoria profesional consolidada.

Además, la incorporación de los *Recursos TIC* se relaciona con un uso reproductivo de las metodologías tradicionales, se sustituye la pizarra tradicional por la PDI en las explicaciones y se emplea el libro digital para la realización de tareas; pero no se produce un cambio real en la pedagogía que se aplica en el aula. No se ha detectado, por ejemplo, que se aprovechen las ventajas de los *Recursos TIC* en las tareas de evaluación. Es decir, si los profesores disponen de *Recursos TIC* en el aula, se ha observado que no renuncian a su utilización, pero parece que se está haciendo un uso todavía limitado de los mismos. En este caso, ya no solo estamos hablando de con qué recursos se sienten cómodos los profesores, sino en qué recursos están formados y cuáles tienen sentido dentro de las prácticas habituales de aula. Las obligaciones docentes y administrativas de los maestros ocupan gran parte de su jornada laboral (llegándola incluso a desbordar en algunos casos), lo que no facilita que puedan mantenerse actualizados en un

elemento tan cambiante como son los *Recursos TIC* con aplicaciones en la educación. Esto nos lleva a cuestionarnos de quién es la responsabilidad real en la incorporación efectiva de los Recursos TIC. Los profesores pueden no ser tan responsables a este respecto como lo pueden ser las administraciones. Un incremento en la formación, que sea compatible con los compromisos docentes y profesionales, podría mejorar sustancialmente la competencia digital profesional de los docentes.

Además, no se puede perder de vista que, si bien el tratamiento de los datos se ha llevado a cabo a través de un análisis de casos múltiple, en el que se ha trabajado de forma conjunta con los datos de los 16 profesores participantes en el estudio, para cada uno de los estudios realizados se han cotejado los resultados con los profesores participantes de forma individual. Este análisis individualizado ha puesto de manifiesto que las diferencias en los enfoques instructivos en el contexto real de la práctica son debidas, en última instancia, al profesor concreto que está ejerciendo, existiendo tantas formas de enseñar particulares como profesores participantes en la investigación.

Toda esta información contribuye a clarificar cómo se desarrolla la práctica docente en la etapa de Educación Primaria con respecto a la enseñanza de los contenidos relacionados con la Lengua y la Literatura. Los profesores se apoyan en las tareas para gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales realizan fundamentalmente con *Recursos no TIC*. Además, mientras que emplean la *Lengua escrita*, y más concretamente su comprensión, como contenido transversal y vehicular en todas las materias y en todos los cursos, obvian la relevancia que se merecen otros contenidos, como la *Lengua oral* y la *Educación literaria*.

Antes de cerrar las conclusiones, debemos abordar las limitaciones y la prospectiva de futuro de este estudio. Respecto a la metodología aplicada, podemos decir que su mayor fortaleza es a la vez su mayor debilidad; y es que trabajar mediante el estudio de casos concretos, pese a que es importante para poder acercarse al fenómeno educativo, implica que no puedan generalizarse de forma automática sus resultados, más allá de las condiciones compartidas por cualquier fenómeno de enseñanza en la misma etapa y en condiciones parecidas.

Otra dificultad en el análisis de la práctica docente radica en la complejidad de la misma. No es fácil aislar las variables que afectan al proceso de enseñanza aprendizaje, lo que dificulta que se puedan extraer causalidades como sucede en los análisis de las ciencias experimentales; en el caso que nos atañe, una variable, como por ejemplo el curso, no afecta por sí sola a otra, por ejemplo, la materia; sino que sus resultados se encuentran afectados por muchas otras variables, como el centro, el profesor, etc. Es por ello que las conclusiones que extraemos en esta investigación se expresan como explicaciones posibles al fenómeno objeto de estudio. De hecho, incluso la metodología muestra un grado de transferencia limitado. Si bien el sistema de categorías creado se ha mostrado como una herramienta metodológica bien contrastada, capaz de detectar y registrar cómo se enseña la Lengua y la Literatura en la Educación Primaria, podría no ser válido para aplicarlo a otras etapas educativas o en otros países, sobre todo si estos poseen una lengua menos transparente.

Por otro lado, dentro de la riqueza conseguida, ya que tanto el número de profesores participantes como el número de horas de grabación son considerables, no se ha obtenido una homogeneidad en la muestra, ni respecto a los cursos ni respecto a las materias registradas.

Capítulo 10

Esto nos lleva a la primera de las proyecciones de futuro que nos planteamos, la cual gira en torno a conseguir unificar los datos realizando nuevas grabaciones en los cursos y las materias en las que la muestra obtenida ha quedado menos completa.

Otra proyección de futuro que se abre a raíz de esta investigación se relaciona con extender este análisis a etapas superiores. Si bien se ha demostrado el carácter transversal de la Lengua y la Literatura en la etapa de Educación Primaria, sería interesante comparar los resultados con cómo se abordan estos contenidos en la Educación Secundaria, en la que la cultura metodológica varía notablemente ya que los profesores son expertos en sus propias materias y no tanto en la cultura pedagógica de la etapa.

CONCLUSIONS

This research has sought to **study classroom practices in Primary Education in terms of the teaching of Spanish language and literature, together with the way in which teachers use ICT and non-ICT resources accordingly**. This has involved a review of the corpus of knowledge surrounding sundry elements that constitute the framework for interpreting the process of teaching language and literature. These include, amongst others, the curricular approaches that may explain this process, the education legislation in place during the data-gathering period that informs a series of regulations on this process, and the teaching methodology and underpinnings specific to this field. Nonetheless, the core of the empirical study involves analysing real classroom practices in a social phenomenon that is as complex as education, and more so considering the stage of schooling that has been chosen, which can only be studied in actual practice. We therefore understand that the most appropriate way to provide this research with a sound grounding is to directly observe real classroom sessions within their setting when teachers conduct the teaching-learning process.

One of the greatest difficulties inherent to this approach involves converting the information gathered by direct observation into data suitable for quantitative analyses that enable matching and comparing variables. In our case, we have addressed this issue by systematically classifying the transcriptions provided by the 159.5 hours of recordings in which sixteen teachers at five different schools taught fifty-one sessions in Primary Education.

The classification of these sessions for systemising how the subject of Language and Literature is taught has involved the creation of a system of categories in collaboration with two specialists in the research team. The categories have been formulated in several stages, which have included a thorough literature review of the theory and practice of teaching language and literature, the creation of several preliminary drafts of the system of categories and their ensuing discussions, consultations with experts from outside the research team, and independent applications of several of the versions developed until an index of agreement of more than 80% has been reached. The outcome has been a set of 185 categories that have been used to accurately identify and record each one of the aspects involved in the teaching of language and literature during primary schooling.

This category system has provided significant data in two ways. On the one hand, it has shed light on the type of communication primary teachers use to address their pupils; in other words, whether the focus is on information, rules, and exploration, for example. On the other hand, all the tasks related to the teaching of language and literature have been classified into five main blocks of content, thereby providing information on how this area is orchestrated in Primary Education around its five main pillars: *Spoken language*, *Written language*, *Language skills and rules*, *Other means of communication*, and *Literary education*.

Furthermore, and in parallel to this categorisation, the sessions have been classified according to the recurrent organisational patterns that teachers use to manage the classroom environment. This has led to the identification of forty-six Typical Classroom Activities (TCAs) that can be grouped according to their didactic purpose into four blocks: *Related to the performance of tasks*, *Related to planning and*

organisation, Related to explanations, and Related to assessment. At the same time, this analysis has identified the classroom activities in which teachers use ICT or non-ICT resources as a way of supporting the actions of identifying, explaining, planning, revising, and supervising that they use in their professional classroom practices.

This highly detailed and systematic content analysis has provided a whole matrix of data that has been subject to qualitative analysis techniques. This has not only involved the frequency with which the analysed categories appear but has also enabled us to verify whether the differences in the data obtained are significant. There now follows a review of some of the conclusions this study has reached.

The analysis of how primary school teachers structure their classroom practice has involved studying the distribution of the organisational patterns or TCAs in the fifty-one sessions analysed. This has enabled us to reflect upon certain aspects related to the topic of study in question here. Accordingly, we have highlighted the importance of performing tasks in Primary Education. This approach seemingly corresponds to a teaching culture specific to this stage of schooling based on exercises and the repetition of tasks focused on the target content. Such is the case that the TCAs *Related to the performance of tasks* have prevailed in all the curricular subjects considered and in all the years. These are followed in frequency, and therefore in importance, by the TCAs *Related to explanations*, which also acquire particular importance through the explanation and revisions teachers use to convey content to their pupils. The TCAs specifically *Related to assessment* feature less within the sessions at this stage, and rather than the actual sitting of exams, they are more closely related to the marking of classroom tasks. This points to a trend in the way teachers approach assessment that involves an instructional view

of assessment, as the practices involving assessment or the marking of tasks in the classroom are interwoven with the performance of tasks that are the overriding purpose in class. Nonetheless, albeit less frequently but still constantly, teachers dedicate a specific time to the collective and individual revision of the work done in the classroom. The number of occasions on which patterns of activity have been detected that are more intricately linked to summative assessment approaches (*Sitting an exam*) have been much less frequent, and clearly involved older primary pupils. Finally, it is no surprise to find that the TCAs *Related to planning and organisation* are the ones recording lower percentages of usage. The activities of planning and organisation are clearly important in the classroom, but they are restricted to key moments in the sessions when the focus is on the specific curricular content at that stage. Indeed, these actions diminish in importance with each year as the pupils assimilate the school's particular norms because they become more independent in the conduct expected of them.

An analysis of language functions, which allow evaluating the intentionality with which teachers address their pupils, points in the same direction: the presentation of content, asking questions, and the performance of tasks provide the platform for the educational process. Teachers therefore largely use three functions for engaging with their pupils: asking questions to see how much they know and focus on the building of shared meanings; supervise the pupils' actions, which range from telling them what to do (read, perform tasks, etc.), and convey content related to an informative use of language, related to the direct transmission of content. As explained earlier, this *modus operandi* corresponds to the teaching culture in Primary Education, in which the explanation of content (*Informative function*), asking questions

(*Heuristic function*), and the performance of tasks lay the foundations for the teaching-learning process (*Regulatory function*).

When focusing on this research's overriding purpose, we need to highlight the importance for the pre-existing corpus of knowledge on the teaching of language and literature of the fact that we have jointly encompassed all the field's conceptual pillars. A large body of studies uses partial approaches centred on certain specific aspects of this field, such as written comprehension, the spoken language, and writing (as we saw in Chapter 4). This study adopts a more detailed approach through a holistic study of all the content involved in the teaching of language and literature. Likewise, the research is not limited to an analysis of how this content is covered within the subject of Language and Literature, but instead analyses its development throughout this stage of schooling and studies its presence in all the other subjects. This circumstance is related to the research's very purpose, namely, to understand a phenomenon in all its complexity, as is classroom practice in Primary Education involving the teaching of language and literature. We cannot restrict ourselves to a partial approach, but instead we need to study the teaching process in its entirety.

We have identified a total of 9639 tasks related to the teaching of language and literature, finding 7617 of them within the classes dedicated to that subject, with the remaining 2022 distributed across all the other subjects taught at primary school, in a proportional manner to the number of hours of class allocated to each one.

We begin by addressing how this content is taught in the 7617 tasks identified within the subject of Language and Literature. There is a major overall prevalence of the blocks *Written language* and *Language skills and rules*. Together, these two blocks account for

nearly all the time dedicated to this subject, leaving barely 10% of the tasks for covering the other three pillars that underpin this field. Moreover, while the presence of *Written language* and *Language skills and rules* is fairly balanced, the three minority blocks record a diminishing importance: the *Spoken language* is worked on the most, with greater emphasis in Years 1 and 2 in primary, followed by *Literary education*, which peaks in Year 1, decreasing in significance from then on. Finally, *Other modes of representation* have an almost token presence, hardly appearing in this stage of schooling.

A highlight within the block featuring the most tasks, the *Written language*, is the treatment of written comprehension and the teaching of spelling rules; with no identification, not even in Year 1, of any explicit teaching of the code. This finding provides valuable information on the teaching of reading and writing: their teaching is not explicitly addressed in Primary Education. The reason for this is that despite constituting curricular content during this stage of schooling, this teaching seems to have been fully undertaken during the preceding non-compulsory stage of Early Childhood Education. This allows primary teachers to focus on aspects related to understanding and mastering the rules of spelling.

The fact that this teaching takes place in Early Childhood Education, which is so widespread in Spain, may be explained by a very deep-rooted tradition in schooling that converts this stage into the gateway to Primary Education. This puts social pressure on teachers in the second cycle of Early Childhood Education, as they are expected to spend time on teaching the written code. Leaving other considerations aside, it could be affirmed that one of the major problems arising from this situation involves those children that do not receive schooling during this stage, as it is not compulsory. Although the rates of school

attendance are remarkably high at this age, over 96%, those pupils that do not study the second cycle of Early Childhood Education, and do not therefore receive a formal and explicit education involving the written code, are at a disadvantage when they start primary school. Although the corresponding legislation indicates that pupils should receive instruction in reading and writing at this stage, the reality is that pupils are expected to know already how to master content through the written language, as a vehicular content that they are assumed to have acquired.

Returning to the content of the *Written language* that carries the most weight in Primary Education, the evidence shows that it is addressed in a staggered manner. Schooling at this stage begins with greater emphasis being placed on spelling rules; while it ends with more time being spent on reading comprehension. It should be noted accordingly that the detailed analysis of how teachers cover written text comprehension with their pupils has revealed that the strategies they use for regulating comprehension and grasping meaning are related to a superficial understanding of the text. Teachers consider it paramount for their pupils to know the vocabulary in the text and assess their ability to link ideas and make inferences. Nevertheless, they overlook the strategies that enable pupils to link the information in the text to their prior knowledge, as a crucial aspect for achieving an in-depth understanding of the text. It is therefore logical to assume that pupils do not manage to build meanings and generate new ideas from the texts, but instead that their understanding is restricted to a linear integration of the sentences they contain. This may mean that teachers consider the comprehension of texts as a content in itself and they do not use them to interpret reality because they prioritise the idea of thinking about the texts and not through them.

To conclude with this block of content, it is worth mentioning the scarce significance given to the tasks of writing texts in all the years at this stage, even though the results for Year 6 prevail over all the others. This is compounded by the fact that the content addressed in this dimension is mostly descriptive and theoretical, related more to the identification of parts of a text than to the creative construction of new written compositions. The data referring to composition, added to those obtained on comprehension, lead us to affirm that a style of teaching of the *Written language* is being favoured in which pupils are mere receptacles; they are not given the opportunity to create, experiment with, or enjoy creating their own texts.

The *Spoken language*, in turn, is a block of content with only a minor presence in the tasks analysed. Furthermore, this skill reproduces the teaching patterns of the *Written language*. The teaching of text comprehension is limited to strategies of access to meaning and the regulation of comprehension that do not encourage pupils to gain an in-depth understanding, while the strategies for the direct expression of discourse are not taught. This absence of strategies for the explicit teaching of the skills of oral expression, compounded by the scarce importance given to the *Spoken language* compared to the *Written language*, is linked to the way the education system contemplates the relationship between the two codes. In fact, the actual curriculum for Primary Education enacted during this research by Spain's Organic Law on Improving the Quality of Education (LOMCE, 2014), states that the *Written language* encompasses two blocks of content, one for comprehension skills and the other for expression. For its part, the *Spoken language* conflates both skills in a single block. This means that an important part of a pupil's development of the *Spoken language* is being relegated to areas outside the school and is not being explicitly

covered within the classroom. However, the guidelines for taking part in a debate, making a presentation, or defending an argument are not obtained through social osmosis, but instead are skills that need to be expressly learnt. If this instruction is not expressly provided in Primary Education, whose nature is more mainstream and holistic, it might create a vacuum in the pupils' education that is not suitably filled in later years, when content is addressed from a more segmented perspective.

In sum, there appears to be a tendency to consider that the skills for producing language, in terms of both written comprehension and oral expression, are self-generating or, at least, do not seem worthy of explicit teaching for their acquisition and honing in the classroom.

As regards *Literary education*, it also receives a very low consideration in the tasks analysed and, moreover, it is studied mainly through text commentaries and the teaching of literary genres. This reveals that despite the references to techniques for encouraging reading that are being rolled out at legislative level, the way of approaching literary content continues to be based on a descriptive and structural analysis. This implies a shortcoming regarding the creative and pleasurable side of literature. It may be that this is not considered a task that befalls schools, but instead the onus is on other social and community agents, such as families or libraries.

Considering *Other modes of representation*, it is the block that features the least in all the years in Primary Education, with an almost token presence in some cases. The reason for this is that once the *Written language* has been acquired in the previous stage, this dimension becomes redundant. Nevertheless, in a society in which image is so prevalent and acquires so much importance through posters

and advertisements, for example, it is striking that this content is not covered in greater detail at this stage.

We understand that the lack of dedication in these three blocks of content is due, as mentioned earlier, to the fact that both the *Written language* and the content related to *Language skills and rules* account for nearly all the tasks used to cover language and literature. This leads us to reflect upon the importance being given in Primary Education to the acquisition of content rather than to the development of skills. Specifically, in the case of *Language skills and rules*, it seems that valuable time is being spent on the taxonomic analysis of words, which simply involves mechanical learning. The truth is that the knowledge of language is useful because it is a tool to be used. Knowing the type of words, understanding the syntactical relationships established among them, increasing vocabulary and so on constitute a necessary yet insufficient condition for expressing oneself correctly, which calls for the practical use of this content. It would be expedient to reconsider this distribution of tasks, reducing the frequencies in this block of content in favour of *Written expression*, the *Spoken language*, *Literary education* and *Other means of representation*.

There is now a need to review how teaching is addressed when we analyse the data for the 2022 tasks related to the subject of Language and Literature detected in all the other subjects in Primary Education because the results vary. The *Written language* continues to be particularly important in all the subjects and over all the years. The *Spoken language* records higher values here than those it recorded in the subject Language and Literature. In turn, *Language skills and rules* stands in third place, although it is present in all the subjects and in all the years. *Other modes of representation* features more in these subjects, above all in Year 1. Finally, *Literary education* has a token

presence in Mathematics and Social Sciences, which is furthermore restricted to the two final years of Primary Education.

When we consider how the dimensions of these major blocks are covered, we find that written comprehension records the highest value in all the curricular subjects, with a greater impact in those that the LOMCE (2014) refers to as *troncales* [core]: Mathematics, Social Sciences, Natural Sciences, and English as a Second Language. The reason for this is the application of strategies for regulating comprehension and access to the meaning of reading tasks undertaken in these subjects. For example, in the case of Mathematics, teachers lay stress on identifying the main ideas in the mathematical problems that the pupils resolve in class. This has given rise to a highly explicit way of working on a problem's premises and the relationship established between them as a method for its resolution. In turn, the teachers of science subjects tend to exploit the content being taught to build conceptual maps. This involves introducing strategies of access to the meaning of texts, extracting the principal and secondary ideas, as well as the relationships between them. Both examples reveal a practical and contextualised use of written comprehension that consolidates the *Written language* as mainstream and vehicular school content, as it provides access to all other knowledge: pupils read to learn.

A highlight with the *Spoken language* is the use of the comprehension skill in Social Sciences, Natural Sciences, English, and Art, but not in Mathematics, where its rate of use decreases sharply compared to written comprehension. This difference is due to the importance that the use of educational videos is steadily gaining in subjects such as Social Sciences and Natural Sciences for providing pupils with a more visual explanation of certain social, environmental, and atmospheric phenomena. Yet this is not the case in instrumental

subjects such as Mathematics and Language and Literature, in which the classes maintain a more traditional format. Nevertheless, and as in the case of written comprehension, working on oral comprehension in subjects of a more descriptive nature through educational videos means that teachers are rolling out strategies for the regulation of comprehension. For example, teachers commonly set their goals before showing the videos, or they pause them to help with their understanding.

Nonetheless, as was the case when we analysed the subject Language and Literature, at both spoken and written level, comprehension takes centre stage, with expression playing a minor role. This confirms our hypotheses that primary school pupils are being educated through rote learning processes in which they receive information but are not given the opportunity to generate their own creations. For example, when they work on mathematical problems and analyse their structure, they generally do so to tackle the problems set by the teachers or the textbook, yet they are rarely the ones to create the problematic situations. Likewise, the conceptual maps and the summaries they produce do not require the pupils to draft new content, but instead regurgitate the information that appears in the text and in the same way it is expressed. This not only means that expression is not covered sufficiently within the subject Language and Literature, but also that it is lacking in all the other subjects in Primary Education.

As regards the analysis of the use and exploitation of ICT resources and non-ICT resources in classrooms in Primary Education, there seems to be a prevalence of the latter regardless of the school year in question. In general, teachers choose traditional resources for their classroom practices, which prompts us to reflect upon how teachers view ICT resources, whether they consider themselves to be competent

in their use, and whether they believe in their ability to deploy them in the classroom. We should not forget that teachers tend to use those resources they feel comfortable with, and which have had successful outcomes in the past. Indeed, those teachers recording a higher percentage in the use of ICT resources are the ones with a more consolidated professional career.

Furthermore, the inclusion of ICT resources is associated with a repetitive use of traditional methods, replacing the typical blackboard with a digital whiteboard for explanations and using a digital workbook for performing tasks. Yet this has not meant a real change in classroom pedagogy. For example, the advantages of ICT resources are not being exploited in assessment tasks. In other words, when teachers have ICT resources in the classroom, they do not refuse to use them, but it does seem that they still only pay lip-service to them. In this case, we are not only referring to the resources a teacher feels most comfortable with, but also the resources that they have been trained to use and which make a meaningful contribution within their everyday classroom practices. Teachers' classroom and administrative duties take up the bulk of their working day (even overwhelming them in some cases), which does not help them to keep abreast of developments in such a changing field as ICT resources for educational usages. This prompts us to question who is really responsible for the effective incorporation of ICT resources. Teachers may not be as responsible in this matter as the administrative authorities. More training that is compatible with teaching and professional commitments could substantially improve teachers' digital competencies in the classroom.

It should not be overlooked that the processing of the data has involved a multi-case analysis, working jointly with the data on the sixteen active teachers in the study. In addition, each one of the studies

conducted has involved verifying the results individually with the participating teachers. This personalised analysis has revealed that the differences in the teaching approaches within the real context of classroom practice are ultimately down to the teacher themselves, with as many approaches to teaching as there are teachers participating in this research.

All this information helps to clarify how classroom practice unfolds in Primary Education regarding the teaching of content related to language and literature. Teachers resort to tasks to manage the teaching-learning process, and these mainly involve non-ICT resources. In addition, while they appear to use the *Written language*, and more specifically its comprehension, as the mainstream and vehicular content in all the subjects and in all the years, they overlook the importance of other content, such as the *Spoken language* and *Literary education*.

Before wrapping up these conclusions, we should consider the study's limitations and its future openings. As regards the method used, we may affirm that its greatest strength is also its greatest weakness, as working with specific case studies, despite being important for dealing with matters of education, means that its results cannot be automatically generalised, except regarding those circumstances shared by any teaching phenomenon involving the same stage and similar conditions.

A further difficulty facing the analysis of teaching practices lies in its complexity. It is not easy to isolate the variables that have an impact on the teaching-learning process, thereby rendering it difficult to extract causalities, as is the case in the analyses involving the experimental sciences. In the matter that concerns us here, a variable such as the school year does not in itself affect another. Instead, its results are affected by many other variables, such as the school and the

teacher, for example. Hence the reason that the conclusions we reach in this research are stated as possible explanations for the phenomenon under study. In fact, even the method has a limited degree of transferral. Although the system of categories used has proven to be a well-founded methodological tool for identifying and recording how language and literature are taught in Primary Education, its application may not be valid for other stages of schooling or other countries, especially if their language is less transparent.

As regards the wealth of data obtained, given the substantial number of teachers involved and the hours of recordings, there is no uniformity in the sample, either regarding the school years or the subjects covered. This prompts our first consideration for future research, which revolves around the unification of the data by making new recordings in the school years and subjects in which the sample obtained has recorded a shortfall.

This research signals a further pathway for future research in relation to the extension of this analysis to later school years. Although the mainstream natures of language and literature have been revealed in Primary Education, it would be expedient to compare the results on how this content is addressed in Secondary Education, where the methodological culture varies substantially, as teachers specialise in their own subjects and not so much in the stage's pedagogical culture.

REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas

Aitchison, J. (1992). *El mamífero articulado: Introducción a la psicolingüística* (Vol. 7). Elsevier.

Alarcón, C., Carbonell, V., Hott, D., Magendzo, A. y Marfán, J. (2003). *¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el aula?* Editorial del Ministerio de Educación de Chile.

Albarracín D., Encabo E. y López A. (2022). Composición escrita del alumnado y expectativas de sus docentes. Una investigación en Educación Primaria. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, 38, 301-317. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi38.23900>

Alonso, C. M. y Gallego, D. J. (2007). Videoconferencia y su utilización en la enseñanza. En J. Cabero (Coord.), *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación* (pp. 169-187). Mc Graw Hill.

Alonso-Cortés, Á. (2015). *Lingüística*. Cátedra.

Alonso-Cortés, M. D., López-Aguado, M. y Llamazares-Prieto, M. T. (2021). Vocabulary depth and its contribution to text quality in the early years of primary school. *Journal for the Study of Education and Development*, 44(1), 82-116. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1848087>

Alsina, À. (2010). La 'pirámide de la educación matemática': una herramienta para ayudar a desarrollar la competencia matemática. *Aula de innovación educativa*, 189, 12-16. <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/9481>

- Álvarez Herrero, J. F. (2010). Presentaciones multimedia eficaces en el ámbito de la educación secundaria obligatoria. *Quaderns Digitals*, 65, 1-11. http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_812/a_10981/10981.pdf
- Álvarez, J. M. (2010). El currículum como marco de referencia para la evaluación educativa. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 355-371). Morata.
- Álvarez, J. M. (2015). Veamos qué se exige y sabremos qué hay que aprender... y enseñar. En J. Gimeno (Comp.), *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp. 147-158). Morata.
- Amorós, C. (2021). *Didáctica de la Lingüística General*. Octaedro.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada J. L. y Sánchez-Algarra, P. (2020). Integración de elementos cualitativos y cuantitativos en metodología observacional. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 49, 49-70. <https://dx.doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i49.04>
- Anguera, M. T., Blanco-Villasenor, A., Losada, J. L., Sánchez-Algarra, P. y Onwuegbuzie, A. J. (2018). Revisiting the difference between mixed methods and multimethods: Is it all in the name?. *Quality & Quantity*, 52(6), 2757-2770. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0700-2>
- Angulo, J. F. (1994). Enfoques sobre el currículum. En J. F. Angulo y N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 77-132). Aljibe.
- Apple, M. W. (1996). *Política cultural y educación*. Morata.

Referencias bibliográficas

- Applebee, A. N. y Purves, A. C. (1992). Literature and the English Language Arts. En Ph. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association* (pp. 726-747). Macmillan.
- Araya, J. (2019). Los Principios de la Conciencia Fonológica en el Desarrollo de la Lectoescritura Inicial. *Revista de Lenguas Modernas*, 30, 163-181.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/38981>
- Area, M. (1999). Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Síntesis.
- Area, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 16(2), 13-28.
<https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>
- Area, M., Hernández, V. y Sosa, J. J. (2016). Models of educational integration of ICTs in the classroom. *Comunicar*, 24(47), 79-87.
<https://doi.org/10.3916/C47-2016-08>
- Aunión, J. A. (19 de julio de 2009). La era del profesor desorientado. *El País*.
https://elpais.com/diario/2009/07/18/sociedad/1247868005_850215.html
- Austin, J. L. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Paidós.

- Balanskat, A., Blamire, R. y Kefala, S. (2006). The ICT Impact Report. A Review of Studies of ICT Impact on Schools in Europe. *European Schoolnet*, 1, 1-71. http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/ict_impact_report_0.pdf
- Barberà, J. P. y Martínez, J. (2013). Videojuegos y juegos en red. En J. Vizueté y M. Fuentes (Eds.), *Ayúdanos a usar las TIC de forma responsable* (pp. 191-206). Publicaciones Altaria.
- Barberà, J. P., Fuentes, M. y Palau, R. (2013). Redes sociales. Comunicación a través de la red. En J. Vizueté y M. Fuentes (Eds.), *Ayúdanos a usar las TIC de forma responsable* (pp. 41-64). Publicaciones Altaria.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Barroso, J. y Román, P. (2007). Uso y diseño de las aplicaciones colectivas. En J. Cabero y R. Romero (Coords.), *Diseño y producción de TIC para la formación. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 47-59). UOC.
- Bartolomé, A. R. (2004). *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*. Graó.
- Beltrán, F. (2010). El currículum formal: Legitimidad, decisiones y descentralización. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 205-220). Morata.
- Benedict, H. (1979). Early lexical development: Comprehension and production. *Journal of child language*, 6(2), 183-200. <https://doi.org/10.1017/S0305000900002245>

Referencias bibliográficas

- Bennett, N. (1988). The effective primary school teacher: The search for a theory of pedagogy. *Teaching and teacher education*, 4(1), 19-30. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90021-2](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90021-2)
- Bennett, N. y Desforges, Ch. (1988). Matching classroom tasks to students' attainments. *The Elementary School Journal*, 88(5), 221-234. <https://doi.org/10.1086/461535>
- Benveniste, É. (1971). *Problemas de lingüística general* (Vol. 2). Siglo XXI.
- Bergeron, B. S. (1990). What does the term whole language mean? Constructing a definition from the literature. *Journal of Reading Behavior*, 22(4), 301-329. <https://doi.org/10.1080/10862969009547716>
- Bernárdez, E. (1999). *¿Qué son las lenguas?* Alianza.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Vol. IV, Clases, códigos y control*. Fundación Paideia.
- Blanco, N. (1994). Los contenidos del currículum. En J. F. Angulo y N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 233-261). Aljibe.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza: epistemología de la investigación curricular*. Grupo FORCE.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Síntesis.
- Bombini, G. H. (2019). Enseñanza de la lengua: una mirada ampliada y transversal. *Enunciación*, 24(2), 289-297. <https://doi.org/10.14483/22486798.15398>

- Borda, M. I. (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Grupo Editorial Universitario.
- Bronckart, J. P. (1980). *Teorías del lenguaje*. Herder.
- Bronckart, J. P. (2008). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Daliva Editores.
- Bronckart, J. P. (2015). La enseñanza de las lenguas desde una perspectiva discursiva del lenguaje. En C. Lomas (Coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 95-119). Graó.
- Bühler, K. (1979). *Teoría del lenguaje*. Alianza.
- Cabero, J. (1989). *Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo*. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Cabero, J. (2007). El vídeo en la enseñanza y formación. En J. Cabero (Coord.), *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación* (pp. 129-149). Mc Graw Hill.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2007). El diseño de acciones formativas apoyadas en videoconferencias. En J. Cabero y R. Romero (Coords.), *Diseño y producción de TIC para la formación. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 167-180). UOC.
- Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M. A. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Laertes.

Referencias bibliográficas

- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Camacho, A. y Bennasar, F. (2016). La literatura en primaria como eje curricular: una innovación repleta de retos. *Avances en Supervisión Educativa*, 25, 1-15.
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.545>
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcanova.
- Camps, A., Millán, M., Montserrat, B. y Cabré, P. (2004). *La enseñanza de la ortografía*. Graó.
- Cantero, F. J. y Mendoza, A. (2008). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 33-78). Prentice Hall.
- Capitán, A. (2002). *Breve historia de la educación en España*. Alianza.
- Carbonel, J. (2015). Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos. En J. Gimeno (Comp.), *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp. 76-82). Morata.
- Cárdenas, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura. Volumen IV*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Carey, T. H. (1996). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Morata.

- Caro Valverde, M. T. (2015). Fundamentación científica de la Educación Literaria. En P. Guerrero y M. T. Caro Valverde (Coords.), *Didáctica de la Lengua y la Educación Literaria* (pp. 261-288). Pirámide.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Research*, 22(1), 5-18. <https://doi.org/10.3102/0013189X022001005>
- Case, R. (1994). Our crude handling of educational reforms: The case of curricular integration. *Canadian Journal of Education*, 19(1), 80-93. <https://core.ac.uk/download/pdf/230595947.pdf>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(6), 63-80. <https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820934>
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- Cassany, D. (1996). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (2004). El dictado como tarea comunicativa. *Tabula rasa: revista de Humanidades de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca*, 2, 229-250. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21268>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anabrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Graó.

Referencias bibliográficas

- Castaño, C. (2008). Educar con redes sociales y Web 2.0. En J. Salinas (Coord.), *Innovación educativa y uso de las TIC* (pp. 67-82). Universidad Internacional de Andalucía.
- Castejón, L. A., Soledad González-Pumariega, S. y Cuetos, A. (2019). Enseñar fluidez lectora en el aula: de la investigación a la práctica. *Ocnos*, 18(2), 75-84. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.1961
- Castellanos-Vega, J. J., Martín-Barroso, E., Pérez-Marín, D. R., Santacruz-Valencia, L. P. y Serrano-Cámara, L. M. (2011). *Manual imprescindible de las TIC en la educación*. Anaya.
- Cebrián de la Serna, M. (1994). Los videos didácticos: claves para su producción y evaluación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 1, 31-42. <https://idus.us.es/handle/11441/45423>
- Cebrián de la Serna, M., y Ríos Ariza, J. M. (2000). Video y educación. En J. M. Ríos Ariza y M. Cebrián de la Serna (Coords.), *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación* (pp. 167-178). Aljibe.
- Cecil, N. L., Lozano, A. S. y Chaplin, M. (2020). *Striking a Balance. A comprehensive approach to early literacy*. Routledge.
- Cerdán, L. (1998). La semiótica aplicada al discurso de clase. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 239-253). SEDLL.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- Cestero, A. M. (2020). Más allá de lo verbal. En M. V. Escandell-Vidal (Coord.), *Pragmática* (pp. 323-338). Akal.

- Chartier, A-M y Hébrard, J. (2001). Literacy and Schooling from a Cultural Historian's Point of View. En Th. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (Eds.), *Cultural, History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling* (pp. 263-268). Routledge Falmer.
- Chartier, R. (2010). Aprender a leer, leer para aprender. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.58621>
- Chomsky, N. (1957). *Competencia lingüística*. Paidós.
- Cicres J. y Llach S. (2019). ¿Para qué sirven los dictados? Representaciones de los futuros maestros de primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 31, 47-63. <https://doi.org/10.5209/dida.65937>
- Cifo, M. (2015). Lengua oral. Los procesos de comprensión y expresión orales. En P. Guerrero y M. T. Caro Valverde (Coords.), *Didáctica de la Lengua y la Educación Literaria* (pp. 115-123). Pirámide.
- Clark, E. V. y Hecht, B. F. (1983). Comprehension, production, and language acquisition. *Annual review of psychology*, 34(1), 325-349. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.34.020183.001545>
- Clemente, M. (1995). Seleccionar contenidos: opción cultural o decisión técnica. *Enseñanza*, 13, 261-274. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20490/seleccionar_contenidos.pdf
- Clemente, M. (1997). ¿Aprendemos a leer como aprendemos a hablar? Algunas objeciones al lenguaje integrado. *Cultura y educación*, 9(2-3), 207-222. <https://doi.org/10.1174/113564097761403580>

Referencias bibliográficas

- Clemente, M. (2001). *Enseñar a leer*. Pirámide.
- Clemente, M. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Morata.
- Clemente, M. (2008). *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas técnicas*. Pirámide.
- Clemente, M. (2010). Diseñar el currículum. Prever y representar la acción. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 269-293). Morata.
- Clemente, M. (2015). La competencia de las competencias: El valor de la cultura escrita. En J. Gimeno (Comp.), *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp. 83-90). Morata.
- Clemente, M. (2022). Comprender textos escritos. En VV.AA, *Leer en contextos diversos* (pp. 119- 136). Asociación Amigos del libro.
- Clemente, M. y Domínguez, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Pirámide.
- Clemente, M. y Rodríguez, I. (2014). Enseñanza inicial de la lengua escrita. De la teoría a la práctica. *Aula*, 20, 105-121. https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/130759/Ensenanza_inicial_de_la_lengua_escrita_d.pdf?sequence=1
- Clemente, M., Ramírez, E. y Sánchez, M. C. (2010). Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 22(3), 313-328. <https://doi.org/10.1174/113564010804932175>
- Clemente, M., Ramírez, E., Martín-Domínguez, J. y Rodríguez, I. (2014). Las prácticas docentes en la Enseñanza inicial de la lectura. *Investigación en la escuela*, 83, 93-108. <http://hdl.handle.net/11162/108601>

- Clemente, M., Ramírez, E., Martín-Domínguez, J., Rodríguez, I. y Corchete, T. (2017). *Estudio de hábitos de lectura en bibliotecas públicas*. Universidad de Salamanca.
- Clemente, M., Ramírez, E., Orgaz, B. y Martín, J. (2011). Recursos digitales y prácticas de clase: esquemas de acción del profesorado de Educación Infantil. *Revista de Educación*, 356, 211-232.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94113/00820123015054.pdf?sequence=1>
- Clemente, M., Rodríguez, I., Ramírez, E. y Martín-Domínguez, J. (2016). La narración en procesos de alfabetización inicial en un programa de biblioteca. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15 (2), 50-66.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1031
- Clemente, R. A. (2000). *Desarrollo del lenguaje. Manual de profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Octaedro.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de educación*, número extraordinario, 203-216.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68808/00820073007102.pdf?sequence=1>
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste.

Referencias bibliográficas

- Coltheart, M. (1980). Reading phonological recoding and deep dyslexia. En M. Coltheart, K. Patterson y J. C. Marshall (Eds.), *Deep dyslexia* (pp.197-226). Routledge & Kegan Paul.
- Coltheart, M. (1996). *Phonological dyslexia*. Erlbaum.
- Condemarín, M. y Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura: Bases teóricas y prácticas*. Visor.
- Connor, C. M., Morrison, F. J. y Katch, L. E. (2004). Beyond the reading wars: Exploring the effect of child-instruction interactions on growth in early reading. *Scientific studies of reading*, 8(4), 305-336.
https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0804_1
- Constitución Española (1978). *Boletín Oficial del Estado*, 311, 29313-29424. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Conteras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. AKAL Universitaria.
- Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer España.
- Cunningham, A. E. y Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental psychology*, 33(6), 934.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>
- Daza, S.L.P. (2005). *Lenguaje, lengua, habla, idioma y dialecto*. Universidad Distrital de Colombia.
- De Miguel, R. (1897). Nuevo diccionario latino-español etimológico. Visor libros. p. 551; recuperado de <https://archive.org/details/de-miguel-diccionario-latino-espanol-1867-nometa/page/251/mode/2up>

- Dede, C., Honan, J.P. y Peters, L.C. (Eds.). (2005). *Scaling up success. Lessons from technology-based educational improvement*. Jossey-Bass.
- Defior, S. A. y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640858>
- Defior, S., Serrano, F. y Gutierrez-Palma, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Síntesis.
- Defior, S., Serrano, F. y Marín-Cano, M. J. (2008). El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y escritura en castellano. En E. Diez-Itza (Ed.), *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación* (pp. 339-347). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Dehaene, S. (2018). *El cerebro lector*. Siglo XXI.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo. Un enfoque constructivista*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Doman, G. J., Viqueira, M. J. y Gallart, J. M. (1981). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Aguilar.
- Downing, J. y Thackray, D. V. (1974). *Madurez para la lectura*. Kapelusz.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Wittrock (Comp.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). MacMillan Publishing.

Referencias bibliográficas

- Doyle, W. y Carter, K. (1984). Academic tasks in classrooms. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 129-149. <https://doi.org/10.1080/03626784.1984.11075917>
- Dueñas, J. D. (2006). La educación literaria en un mundo tecnificado. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 40, 81-91. <http://hdl.handle.net/11162/93956>
- Duff, F. J., Reen, G., Plunkett, K. y Nation, K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 848-856. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12378>
- Durán, T. (1999). Pero, ¿qué es un álbum? En VV.AA, *Literatura para cambiar el siglo. Una revisión crítica de la literatura infantil y juvenil de la última década* (pp. 73-82). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Ellis, N. (1981). Visual and name coding in dyslexic children. *Psychological Research*, 43(2), 201-218. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF00309830.pdf>
- Engen, B. K. (2019). Understanding social and cultural aspects of teachers' digital competencies. *Comunicar*, 27(61), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-01>
- Escandell-Vidal, M.V., Marreno, V., Casado, C., Gutiérrez, E. y Ruiz-Va, P. (2009). *El lenguaje humano*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Escobar, M. D. (2015). Fomento de la lectura: el plan lector. Disposiciones institucionales sobre el fomento de la lectura. En P. Guerrero y M. T. Caro Valverde (Coords.), *Didáctica de la Lengua y la Educación Literaria* (pp. 289-296). Pirámide.

- Escoriza, J. (1986). *Madurez lectora. Predicción, Evaluación e Implicaciones Educativas*. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de docencia Universitaria*, 6(2), 65-82.
https://doi.org/10.7179/PSRI_2009.16.05
- Esteban Peregrina, A. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista Fuentes*, 19(1), 15-38.
<http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.1.01>
- Estebaranz, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Universidad de Sevilla.
- Eurydice (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la Educación General Obligatoria*. Unidad Europea de Eurydice.
- Eurydice (2012). *Developing key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. The Publications Office of the European Union.
- Faber, J. M. y Visscher, A. J. (2018). The effects of a digital formative assessment tool on spelling achievement: Results of a randomized experiment. *Computers and Education*, 122, 1-8.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.008>
- Faber, J. M., Luyten, H. y Visscher, A. J. (2017). The effects of a digital formative assessment tool on mathematics achievement and student motivation: Results of a randomized experiment. *Computers and Education*, 106, 83-96.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.001>

Referencias bibliográficas

- Feito, G. (2010). El sentido del currículum en la enseñanza obligatoria. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 375-398). Morata.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., Pethick, S. y Reilly, J. S. (1993). *The McArthur Communicative Development Inventories: user's guide and technical manual*. Singular.
- Fernández Lozano, P. (1996). Modelos sobre la adquisición del lenguaje. *Didáctica. Lengua y literatura*, 8, 105-116. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9696110105A/19941>
- Fernández Martín, P. (2019). *Didáctica de la Lengua Española en Educación Primaria*. Paraninfo.
- Fernández Paz, A. (1999). ¿Es un libro? ¿Es una película? ¿Es un cómic! En F. Carvajal Pérez y J. Ramos García (Coord.), *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito* (pp. 185-194). Publicaciones M. C. E. P.
- Fernández, J. (1994). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En J. F. Angulo y N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 297-312). Aljibe.
- Fernández, M. (2010). Las fuerzas en presencia. Sociedad, economía y currículum. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 65-83). Morata.

- Fernández-Ulloa, T. (2012). Aprendizaje colaborativo y uso de las redes sociales en educación primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 157-187.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42240
- Filho, L. (1960). *Test ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Kapelusz.
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para leer. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Graó.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C. y Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of educational Psychology*, 90(1), 37.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.37>
- Foucambert, J. (1989). *Cómo ser lector: leer es comprender*. Laia.
- Frankel, K. K., Becker, B. L., Rowe, M. W. y Pearson, P. D. (2016). From “what is reading?” to what is literacy? *Journal of education*, 196(3), 7-17.
<https://doi.org/10.1177/002205741619600303>
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno de Argentina
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. E. Patterson, J. C. Marshall y M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia* (pp. 301-330). Erlbaum.

Referencias bibliográficas

- Gagné, R. M. (1967). Curriculum research and the promotion of learning. En R. Tyler, R. Gagné y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1* (pp. 19-38). Rand-McNally.
- Gagné, R. M. (1979). *Las condiciones del aprendizaje*. Interamericana.
- Galiana, J., Díez, I. y Caballer, M. J. (2016). Tipología textual y comprensión lectora en alumnado de 2º ciclo de educación primaria. *Quaderns digitals*, 88, 104-111. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemerooteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11436
- Gallardo, I.M. y Ríos, I. (2019). Cambios en las concepciones de la enseñanza de la(s) Lengua (s). En A. San Martín Alonso y J. E. Valle Aparicio (Eds.), *La construcción de un modelo educativo. Distorsiones, cambios y continuidades* (pp.227-246). Calambur Editorial.
- García Aretio, L. (2022). Radio, televisión, audio y vídeo en educación. Funciones y posibilidades, potenciadas por el COVID-19. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 9-28. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31468>
- García Cernaz, S. (2018). Videojuegos y violencia: una revisión de la línea de investigación de los efectos. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 149-165. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2362-33492018000100008

- García de Diego, V. (1954). Diccionario etimológico; español e hispánico (No. 04; C, PC4711 G3.). p. 710; recuperado de <https://archive.org/details/diccionarioetimo0000garc>
- García-Granja, M. J. (2010). Redes sociales aplicadas a la educación. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 28(191). https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csif/revista/pdf/Numero_28/MARIA%20JESUS_%20GARCIA%20GRANJA_1.pdf
- García-Hoz, V. (1978). Un sistema integrado de objetivos de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 36(142), 3-14. https://www.jstor.org/stable/23764156?refreqid=excelsior%3A4815fc82950356056c269b422730460b&seq=1#metadata_info_tab_contents
- Garrido, A. (1993). *El texto narrativo*. Síntesis.
- Gasol, A. (1988). ¡Vaya biblioteca en la escuela! En J. Cela y M. Fluvià (Eds.), *Libros de Aliorna. Sugerencias para una lectura creadora* (pp. 21-28). Aliorna.
- Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L. y Theurel, A. (2015). Differences in the predictors of reading comprehension in first graders from low socio-economic status families with either good or poor decoding skills. *PloS one*, 10(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119581>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gimeno, J. (1983). Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 166-187). Akal.

Referencias bibliográficas

- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno, J. (2008). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno y A. I. Pérez Coords.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334-397). Morata.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). Morata.
- Gimeno, J. (2015). Los contenidos como campo de batalla en el sistema escolar. En J. Gimeno (Comp.), *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp. 11-14). Morata.
- Gómez-Martín, F. E. (1993). *Didáctica de la poesía en la educación infantil y primaria. Guía práctica para la enseñanza de la lírica en los niños*. Cincel.
- González, J. (1985). *El sistema educativo español*. Instituto de Estudios Económicos.
- González, J. M. y Terrón, J. (2008). Los contenidos gramaticales: aspectos fónicos, morfosintácticos, textuales y léxicos. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 493-543). Prentice Hall.
- Goodman, K. S. y Goodman, Y. M. (1982). A Whole-Language Comprehension-Centered View of Reading Development. En L. Reed y S. Ward (Eds.), *Basic Skills Issues and Choices. Approaches to Basic Skills Instruction* (pp. 125-134). Cemrel.

- Goodman, S. (2005). Designing for scalable educational improvement: processes of inquiry in practice. En C. Dede, J.P. Honan, y L.C. Peters (Eds.), *Scaling up success. Lessons from technology-based educational improvement* (pp. 67-96). Jossey-Bass.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares-Corredor.
- Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J. y Sánchez-Cano, M. (2017). Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 30(1), 188-209. <https://doi.org/10.1075/resla.30.1.08gra>
- Gresalfi, M. y Barab, S. (2011). Learning for a Reason: Supporting Forms of Engagement by Designing Tasks and Orchestrating Environments. *Theory Into Practice*, 50(4), 300-310. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607391>
- Gresalfi, M., Barnes, J. y Cross, D. (2012). When does an opportunity become an opportunity? Unpacking classroom practice through the lens of ecological psychology. *Educational Studies in Mathematics*, 80, 249-267. <https://doi.org/10.1007/s10649-011-9367-5>
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics* (pp.41-58). Academic Press.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Guerrero, P. (2015). Lengua escrita. Iniciación a la lectoescritura. En P. Guerrero y M. T. Caro Valverde (Coords.), *Didáctica de la Lengua y la Educación Literaria* (pp. 159-166). Pirámide.

Referencias bibliográficas

- Gumiel-Molina, S. y Pérez-Jiménez, I. (2022). El tratamiento de la morfología en Primaria. Una propuesta desde la psicolingüística y la adquisición. *Tejuelo*, 35(1), 71-106. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.71>
- Gutiérrez, N. y Jiménez, J. E. (2019). Modelo de respuesta a la intervención y lectura: principales habilidades y detección temprana. En J. E. Jiménez (Coord.), *Modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque para el abordaje de las dificultades específicas del aprendizaje* (pp. 109-150). Pirámide.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Octaedro.
- Heidegger, M. (1994). Poéticamente habita el hombre. *Conferencias y artículos*. Ediciones del Serbal.
- Heitink, M., Voogt, J., Verplanken, L., Van Braak, J. y Fisser, P. (2016). Teachers' professional reasoning about their pedagogical use of technology. *Computers and Education*, 101, 70-83. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.009>
- Hennessy, S., Ruthven, K. y Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: Commitment, constraints, caution, and change. *Journal of Curriculum Studies*, 37(2), 155-192. <https://doi.org/10.1080/0022027032000276961>
- Hereida, A. (2004). *Curso de Didáctica General*. Prensas Universitarias de Zaragoza.

- Hoffman, J. V., Maloch, B. y Sailors, M. (2011). Researching the Teaching of Reading through Direct observation. Tools, Methodologies, and Guidelines for the Future. En M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. Moje y P. P. Afflerbach (Coords), *Handbook of Reading Research. Volume IV* (pp. 3-33). Routledge.
- Howard, S. K., Chan, A., Mozejko, A. y Caputi, P. (2015). Technology practices: Confirmatory factor analysis and exploration of teachers' technology integration in subject areas. *Computers and Education*, 90, 24-35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.09.008>
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En R. Husley y D. Ingram (Eds.), *Lenguaje Acquisition: Models and Methods* (pp. 3-28). Academic Press.
- Inizan, A. (1981). *Cuándo enseñar a leer*. Pablo del Río.
- Iñesta, E. M. e Iglesias, L. (2021). Prácticas declaradas sobre enseñanza y evaluación de la oralidad en Educación Primaria. *Tejuelo*, 33, 281-318. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.281>
- Izquierdo-Magaldi, B., Melero Zabal, Á. y Villalón Molina, R. (2020). Actitudes y sentimiento de competencia hacia la lectura y la escritura del alumnado de 1º y 2º de Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 275-284. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63164>
- Jackson, P. (1968). *Life in Classroom*. Holt Rinehart & Winston.
- Jiménez Rodríguez, J. (2021). Desarrollo del lenguaje. En A. Muñoz (Coord.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación primaria* (pp. 101-117). Pirámide.

Referencias bibliográficas

- Jiménez, J. (2010). El currículum en Educación Primaria. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 421-438). Morata.
- Jiménez, J. (2015). El impacto de las reformas educativas en los contenidos escolares. En J. Gimeno (Comp.), *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp. 137-146). Morata.
- Jiménez, J. E., García, E., Ortiz, M. R., Hernández-Valle, I., Guzmán, R., Rodrigo, M., Estévez, A., Díaz, A. y Hernández, S. (2005). Is the deficit in phonological awareness better explained in terms of task differences or effects of syllable structure? *Applied Psycholinguistics*, 26(2), 267-283.
<https://doi.org/10.1017/S0142716405050174>
- Johansson, S. (2021). *En busca del origen del lenguaje. Dónde, cuándo y por qué el ser humano empezó a hablar*. Ariel.
- John, P. D. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498. <https://doi.org/10.1080/00220270500363620>
- Johnson, H. T. (1970). *Currículum y educación*. Paidós.
- Johnson, M. (1967). Definitions and Models in Curriculum Theory. En J. R. Gress y D. E. Purpel (Eds.), *Curriculum: An Introduction to the field* (pp. 469-485). McCutchan.
- Jover, G. y Lomas, C. (2015). Enseñanza del lenguaje, competencias comunicativas y aprendizaje de la democracia: avances, resistencias y dificultades. En C. Lomas (Coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 139-176). Graó.

- Kearney, N. C. y Cook, W. W. (1960). Curriculum. En R. L. Ebel (Ed.), *Encyclopaedia of Educational Research* (pp. 1127-1144). Macmillan.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Kim, J. S. (2008). Research and the Reading Wars. *Phi Delta Kappan*, 89(5), 372-375. <https://doi.org/10.1177/003172170808900514>
- Kim, Y. S. y Pallante, D. (2012). Predictors of reading skills for kindergartners and first grade students in Spanish: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 25(1), 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9244-0>
- Kimpston, R. D. (1985). Curriculum fidelity and the implementation tasks employed by teachers: a research study. *Journal of curriculum studies*, 17(2), 185-195. <https://doi.org/10.1080/0022027850170207>
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85(5), 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Kirk, G. (1989). *El currículum básico*. Paidós.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin.
- Lawless, K. y Pellegrino, J. (2007). Professional Development in Integrating Technology into Teaching and Learning: Knowns, Unknowns, and Ways to Pursue Better Questions and Answers, *Review of Educational Research*, 77, 575-614. <https://doi.org/10.3102/0034654307309921>

Referencias bibliográficas

- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós.
- León, O. G. y Montero, I. (2020). *Métodos de investigación en psicología y educación*. McGraw-Hill.
- Llorente, M. C. y Román, P. (2007). La utilización educativa del sonido. En J. Cabero (Coord.), *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación* (pp. 91-111). Mc Graw Hill.
- Lomas, C. (2015). Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje. En C. Lomas (Coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 9-23). Graó.
- López-López A. (2021). Las obras literarias en la Educación Infantil y Primaria. Revisión de la percepción docente como mediadores del proceso lector. *Revista de educación, innovación y formación: REIF*, 5, 7-22.
https://www.educarm.es/reif/doc/5/reif5_1.pdf
- Lorenzo, M. (1998). Teorías curriculares. En Ó. Sáez (Coord.), *Didáctica General. Un enfoque curricular* (pp. 89-111). Marfil.
- Lozano, G. (2015). La lengua como objeto de conocimiento. En P. Guerrero y M. T. Caro Valverde (Coords.), *Didáctica de la Lengua y la Educación Literaria* (pp. 47-114). Pirámide.
- Luengo, J. (1996). *Educación literaria y realidad en las escuelas*. Universidad de Córdoba.
- Lundgren, U. P. (1981). Education as a context for work: outlines for a theory on educational transmission. *Australian Educational Researcher*, 8(2), 5-29.

- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Morata.
- Mager, R. F. (1973). *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Marova-Fax.
- Manso, A. J. y Ballesteros, S. (2003). El papel de la agenda visoespacial en la adquisición del vocabulario ortográfico. *Psicothema*, 15(3), 388-394.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715308>
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza.
- Marhuenda, F. (2000). *Didáctica General*. Ediciones de la Torre.
- Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 221-245). Morata.
- Martí, E. (2017). Desarrollo psicológico entre los 6 y los 12 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología Evolutiva* (pp. 329-354). Alianza.
- Martín Del Pozo, M. (2015). Videojuegos y aprendizaje colaborativo. Experiencias en torno a la etapa de Educación Primaria. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(2), 69-89.
<https://doi.org/10.14201/eks20151626989>

Referencias bibliográficas

- Martín Hidalgo, I., Ortiz de Santos, R., Santamaría-Cárdaba, N. y Ortega-Quevedo, V. (2019). La carta informal argumentativa: una secuencia didáctica de expresión y comprensión escrita en Educación Primaria. *Didáctica. Lengua y literatura*, 31, 263-283. <https://doi.org/10.5209/dida.65952>
- Martín Vegas R. A. (2021). Diagnóstico de las deficiencias y dificultades didácticas de la comunicación oral en las aulas españolas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 33, 95-107. <https://doi.org/10.5209/dida.69982>
- Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y Literatura*. Síntesis.
- Martín Vegas, R. A. (2013a). Práctica de los diccionarios y corpus electrónicos en la enseñanza de la lengua española. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 26, 1-11. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/269848>
- Martín Vegas, R. A. (2013b). Vocabulario en Red: didáctica del léxico y de la morfología. En C. M. Jiménez Fernández, *Hacia una nueva didáctica de la lengua y la literatura: estudios y experiencias* (pp. 51-63). CPR Azuaga.
- Martín Vegas, R. A. (2015). *Recursos didácticos en Lengua y Literatura: El desarrollo del lenguaje en la educación infantil*. Síntesis.
- Martín Vegas, R. A. (2018). *Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la educación primaria*. Síntesis.

- Martín Vegas, R. A. (2019). Interacción entre fonología y morfología en el ámbito de la lingüística aplicada: el desarrollo léxico. En M. L. Perassi y M. Tapia (Comp.), *Palabras como puentes: estudios lexicológicos, lexicográficos y terminológicos desde el Cono Sur* (pp. 179-189). Buena Vista Editores.
- Martín Vegas, R. A., María Chireac, S. y María Chireac, S. (2022). La formación en competencia oral. Un reto inexcusable. *Tonos Digital*.
<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewArticle/2945>
- Martín-Domínguez, J., Rodríguez-Martín, I. y Ramírez, E. (2019). Y llegaron las TIC... ¿Qué cambia en el aula? En Á. San Martín y J. E. Valle (Eds.), *La construcción de un modelo educativo. Distorsiones, cambios y continuidades* (pp. 163-181). Calambur.
- Martín-Duque, I. y Fernández-Cuesta, M. (1982). *Géneros Literarios. Iniciación a los estudios literarios*. Playor.
- Martínez, J. y Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 246-268). Morata.
- Martínez-Montes, G., López-Villalva, M. P. y Gracida-Juárez, Y. (2015). El enfoque comunicativo. En C. Lomas (Coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 75-94). Graó.

Referencias bibliográficas

- Martín-García, J. (2022). La batalla del lector. Videojuegos y educación literaria: una propuesta en torno al análisis y producción de textos narrativos. En S. Gala (Ed.), *Educación Literaria. Nuevas perspectivas* (pp. 87-100). Dykinson.
- Martín-Sánchez y Pessoa, T. (2021). Sistema de Categorización para clasificar los recursos TIC y no TIC en el aula. En S. Olmos-Migueláñez, F.J. Frutos-Esteban, F.J. García-Peñalvo, M.J. Rodríguez-Conde, A.R. Bartolomé y J. Salinas, (Eds.) (2020). *Libro de actas de la II Conferencia Internacional de Investigación en Educación 2021: Retos de la educación post-pandemia* (pp. 67-68). Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca.
- McGregor, D. (2008). The influence of task structure on students' learning processes: observations from case studies in secondary school science. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 509-540. <https://doi.org/10.1080/00220270701813282>
- Medina, A. Á. (2018). Cuarenta años de cambios educativos en España. *eXtoikos*, 20, 31-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6407650>
- Medina, A. y Salvador, F. (2003). *Didáctica General*. Prentice Hall.
- Mendoza, A. (2003). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Mendoza, A. (2008). El canon formativo y la educación lecto-literaria. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 349-378). Prentice Hall.

- Mendoza, A. y Cantero, F. J. (2008). Didáctica de la Lengua y de la Literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 3-31). Prentice Hall.
- Mialaret, G. (1979). *El aprendizaje de la lectura*. Alianza.
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Monagha, J. y Saul, W. (1987). The Reader, the Scribe, the Thinker: A Critical Look at Reading and Writing Instruction. En Th. S. Popkewitz (Ed.), *The formation of the school subjects. The struggle for creating an American Institution* (pp. 85-122). The Falmer Press.
- Morote, E. (2015). Fundamentación científica de la Didáctica de la Lengua. En P. Guerrero y M. T. Caro Valverde (Coords.), *Didáctica de la Lengua y la Educación Literaria* (pp. 29-45). Pirámide.
- Murillo Rojas, M. (2012). Análisis morfológico y enseñanza del vocabulario en la educación primaria. *Káñina. Revista de artes y letras*, 35(1). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/689>
- Navarra, J. M. (2020). Aprendizaje transversal a partir del área de lengua y literatura. *Innovación educativa*, 30, 21-39. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7111>
- Nérici, I. G. (1969). *Hacia una didáctica general dinámica*. Kapelusz.

Referencias bibliográficas

- Nespor, J. (1987). Academic tasks in a high school english class. *Curriculum Inquiry*, 17(2), 203-228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1987.11075286>
- Nieto-Moreno, E. (2018). Adquisición de la lectura en L1 en programas bilingües de Educación Primaria. Un estudio comparativo. *Ocnos*, 17(1), 43-54. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1471
- Níkleva, D. G. y López-García, M. P. (2019). El reto de la expresión oral en Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora. *Educatio Siglo XXI*, 37, 9-32. <https://doi.org/10.6018/educatio.399141>
- Noss, R. y Hoyles, C. (1996). *Windows on Mathematical Meaning: Learning Cultures and Computers*. Kluwer.
- Núñez Ruiz, G. y Núñez Molina, G. (2020). The disciplinary construction of children's literature: from the instruction of a prince to the literature within children's reach. *Lenguaje y textos*, 52, 23-33. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.14820>
- Oliver, A. I. (1967). What is the Meaning of Curriculum? En J. R. Gress y D. E. Purpel (Eds.), *Curriculum: An Introduction to the field* (pp. 6-26). McCutchan.
- Olson, J.K. (2003). Information technology and teacher routines: learning form the microcomputers. En M. Kompf y P.M. Denicolo (Eds.), *Teacher thinking twenty years on: Revisiting persisting problems and advances in education* (pp. 45-52). Swets & Zeitlinger.

- Orden, E. D. U. (2014). 519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín oficial de Castilla y León*, 70, 44181-44776. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-278-2016-8-abril-modifica-orden-edu-519-2014-17-j>
- Ortiz Ballesteros, A. M. y Gómez Rubio, G. (2022). La literatura infantil y juvenil de autor en los libros de texto de Educación Primaria. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 31, 181-206. <https://doi.org/10.24197/ogigia/31.2022.181-206>
- Ouellette, G. P. y Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: how oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading & Writing*, 23(2), 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9159-1>
- Palacios, J., González, M. M. y Padilla, M. L. (2017). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 6 años y la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología Evolutiva* (pp. 377-403). Alianza.
- Palmarini, P. (1983). *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje. El debate entre Jean Piaget y Noam Chomsky*. Crítica.
- Pardo, M. I. y San Martín, Á. (2020). Tecnologías y cultura organizativa en los centros escolares. ¿La uberización de las relaciones laborales? *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 58, 161-179. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.72767>
- Peirce, C. S. (2008). *El pragmatismo*. Encuentro.

Referencias bibliográficas

- Peirce, C. S. y Vericat, J. (1988). *El hombre, un signo: el pragmatismo de Peirce*. Crítica.
- Pérez Fernández, C. (2009). La lengua oral en la enseñanza: propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales. *Didáctica. Lengua y literatura*, 21, 297-318. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/177947>
- Pérez Pereira, M. (2017). Desarrollo del lenguaje. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología Evolutiva* (pp. 227-256). Alianza.
- Pérez, A. (2015). Aprender a pensar para poder elegir. La urgencia de una nueva pedagogía. En J. Gimeno (Comp.), *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp. 67-76). Morata.
- Posner, G. J. (1998). *Análisis de currículum*. McGraw-Hill.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1996). Canon: ¿estética o pedagogía? *Ínsula: revista de letras y ciencias humanas*, 600, 3-4.
- Pozuelos, F. y Romero, A. (2002). *Decidir sobre el currículum: Distribución de competencias y responsabilidades*. Publicaciones del M.C.E.P.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Pressley, M. (1998). *Cómo enseñar a leer*. Paidós.
- Querol Bataller, M. (2015). Propuestas para “llevar la gramática a los alumnos”. *Tejuelo*, 22, 141-167. <https://relatec.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/1807>

- Ramírez, E. (2015). La experiencia de aprender y los vehículos del saber en las escuelas. En J. Gimeno (Comp.), *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp. 159-166). Morata.
- Ramírez, E., Clemente, M., Cañedo, I. y Martín, J. (2012). Incorporating Internet Resources into classroom practices: Secondary School Teachers action plans. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28 (8), 1433-1450. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2003.11.001>
- Ramírez, E., Clemente, M., Recamán, A., Martín-Domínguez, J. y Rodríguez, I. (2017). Planning and doing in professional teaching practice. A study with early childhood education teachers working with ICT (3–6 years). *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 713-725. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0806-x>
- Ramírez, E., Rodríguez-Martín, I., Martín-Domínguez, J., Clemente, M. y Martín-Sánchez, I. (2019). Building upon Research Experience: More Than a Decade Investigating Teaching Practices. En B. Vogler (Ed.), *Teaching Practices: Implementation, Challenges and Outcomes* (pp. 1-43). Nova.
- Ramos, J. (2003). Prueba fonológica PECO. *Revista de los psicólogos de la educación*, 11.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Ravitch, D. (2001). It is time to stop the war. En T. Loveless (Ed.), *The great curriculum debate: How should we teach reading and math* (pp. 210-228). Brookings Institutional Press.

Referencias bibliográficas

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 19349-19420.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 19349-19420.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Resolución de 11 de febrero de 2015, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el currículo de la enseñanza de Religión Católica de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 47, 15739-15761.
[https://www.boe.es/eli/es/res/2015/02/11/\(2\)](https://www.boe.es/eli/es/res/2015/02/11/(2))
- Rodari, G. (1988). Nuevas maneras de enseñar a los niños a odiar la literatura. En J. Cela y M. Fluvìa (Eds.), *Libros de Aliorna. Sugerencias para una lectura creadora* (pp. 9-20). Aliorna.
- Rodari, G. (2006). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Booket.
- Rodero, E. y Rodríguez-de-Dios, I. (2021). Competencias de comunicación oral en la educación primaria. *Profesional de la información*, 30(6). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.nov.01>

- Rodríguez, I. (2017). Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes. *Perfiles educativos*, 39(156), 18-36. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000200018&script=sci_arttext
- Rodríguez, I., Clemente, M., Ramírez, E., y Martín-Domínguez, J. (2018). How and for how long is literacy taught in early childhood education? A multiple-case study of the classroom practices of seven teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 738-759. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522759>
- Rodríguez, I., Martín-Domínguez, J., Ramírez, E. y Martín-Sánchez, I. (1-10 de septiembre de 2022). *Bridges between Planning and Action in the Teaching of Spanish Language and Literature: A Study Involving Teachers in Primary Education* [Paper]. ECER 2022. The European Conference on Educational Research (online).
- Rodríguez-Diéguez, J. L. (1980). *Didáctica General. I. Objetivos y evaluación*. Cíncel.
- Roig, R. (2007). Internet aplicado a la educación: webquest, wiki y weblog. En J. Cabero (Coord.), *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación* (pp. 223-243). Mc Graw Hill.
- Roig, R., Mengual, S. y Quinto, P. (2015). Primary Teachers' Technological, Pedagogical and Content Knowledge. *Comunicar*, 45, 151-159. <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-16>

Referencias bibliográficas

- Román, P. y Llorente, M. C. (2007). Internet aplicado a la educación: webquest, wiki y weblog. En J. Cabero y R. Romero (Coords.), *Diseño y producción de TIC para la formación. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 119-144). UOC.
- Rubio, E. (1998). *Lengua y lectura. Una reflexión desde la práctica*. Escuela Española.
- Ruiz, J. M. (1996). *Teoría del curriculum: diseño y desarrollo curricular*. Universitas.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2006). Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social. Aljibe.
- Sacristán, A. (2013). Sociedad del conocimiento. En A. Sacristán (Comp.), *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación* (pp. 19-72). Morata.
- Sanabria, M. (1961). *Sistema onomatopéyico: (lectura y escritura simultáneas)*. Garijo.
- Sánchez, E. García, J. R. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula.: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer* (Vol. 27). Graó.
- Sánchez-Jiménez, S. U., Martín-Rogero, N. y Servén-Díez, C. (2018). *Complementos para la formación en lengua y literatura*. Síntesis.
- Saussure, F. (1993). *Curso de lingüística general*. Planeta-De Agostini.
- Schofield, J. W. y Davidson, A. L. (2002). *Bringing the Internet to school*. Jossey Bass.

- Schwab, J. J. (1974). *Un enfoque práctico para la elaboración del currículo*. El Ateneo.
- Searle, J. R. (1981). *Expression and meaning: studies in theory of speech acts*. Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1994). *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Cátedra.
- Serna-Rodrigo, R. (2016). El papel del videojuego en la formación de universos transmedia. En R. Roig-Vila (Ed.). *Tecnología, Innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 3041-3048). Octaedro.
- Serna-Rodrigo, R. (2020). Posibilidades de los videojuegos en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Una propuesta de clasificación. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 104-125. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12245>
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2013). *La adquisición del lenguaje*. Planeta.
- Shapiro, E. S., Gebhardt, S., Flatley, K., Guard, K. B., Fu, Q., Leichman, E. S., Calhoon, M. B. y Hojnoski, R. (2017). Development and Validity of the Rating Scales of Academic Skills for Reading Comprehension. *School Psychology Quarterly*, 32(4), 509-524. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000193>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

Referencias bibliográficas

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Silva, M. E. (2020). Características de las herramientas multimedia para el desarrollo de Presentaciones Interactivas. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 5(1), 873-891. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7723208>
- Smolkowski, K., y Gunn, B. (2012). Reliability and validity of the Classroom Observations of Student–Teacher Interactions (COSTI) for kindergarten reading instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (2), 316-328. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.09.004>
- Solé, I. (1997). Estrategias de lectura y aprendizaje autónomo. En M. L. Pérez Cabaní (Coord.), *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum* (pp. 101-116). Horsori.
- Solís, J. (2015). Recursos TIC para la Didáctica de la Lengua. Desarrollo de la competencia oral con recursos TIC. En P. Guerrero y M. T. Caro Valverde (Coords.), *Didáctica de la Lengua y la Educación Literaria* (pp. 261-288). Pirámide.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Paidós.
- Suárez Muñoz, A., Moreno Manso, J. M. y Godoy Merino, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe*, 1. <https://doi.org/10.15645/Alabe.2010.1.7>

- Suárez Ramírez, S., Mateos Núñez, M. y Suárez Ramírez, M. (2021). Gramática lúdica y creativa. Una experiencia para hacer más accesibles los contenidos gramaticales en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 187-208. <https://doi.org/10.6018/educatio.427811>
- Subirats, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 28(3), 45-57. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27433841004.pdf>
- Sung, Y. T., Chang, K. E. y Liu, T. C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252-275. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>
- Taba, H. (1983). *Elaboración del currículo*. Troquel.
- Tann, C. S. (1990). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Morata.
- Thorne, C., Morla, K., Uccelli, P., Nakano, T., Mauchi, B., Landeo, L., Vázquez, A. y Huerta, R. (2013). Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. *Revista de Psicología (PUCP)*, 31(1), 3-35. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472013000100001&script=sci_arttext

Referencias bibliográficas

- Todd, Z., Nerlich, B., McKeown, S. y Clark, D.D. (2004). *Mixing Methods in Psychology: The Integration of Qualitative and Quantitative Methods in Theory and Practice*. Psychology Press.
- Torres, A. y Fernández, E. (2015). Problemas conceptuales del curriculum. Hacia la implementación de la transversalidad curricular. *Opción*, 31(77), 95-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31041172006>
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Morata.
- Torres, J. (2015). Organización de los contenidos curriculares y relevancia cultural. En J. Gimeno (Comp.), *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp. 91-102). Morata.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in science teachers' approach to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87. <https://doi.org/10.1007/BF00139219>
- Tusón, J. (1991). *Lingüística: una introducción al estudio del lenguaje: con textos Comentados y Ejercicios*. Barcanova.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Troquel.
- Valverde-González, M. T. (2015a). Recursos TIC para la Didáctica de la Lengua. Desarrollo de la competencia escrita con recursos TIC. En P. Guerrero y M. T. Caro Valverde (Coords.), *Didáctica de la Lengua y la Educación Literaria* (pp. 225-235). Pirámide.
- Valverde-González, M. T. (2015b). Recursos TIC para la Educación Literaria. En P. Guerrero y M. T. Caro Valverde (Coords.), *Didáctica de la Lengua y la Educación Literaria* (pp. 431-454). Pirámide.

- VanNess, A. R., Murnen, T. J. y Bertelsen, C. D. (2013). Let Me Tell You a Secret: Kindergartners Can Write! *The Reading Teacher*, 66(7), 574-585. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1162>
- Vellutino, F. R., Steger, J. A. y Kandel, G. (1972). Reading disability: An investigation of the perceptual deficit hypothesis. *Cortex*, 8(1), 106-118. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(72\)80030-3](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(72)80030-3)
- Vicente-Yagüe, M. I. (2015). Fomento de la lectura: el plan lector. El canon formativo en la educación lectoliteraria. En P. Guerrero y M. T. Caro Valverde (Coords.), *Didáctica de la Lengua y la Educación Literaria* (pp. 297-303). Pirámide.
- Vila, I., Boada, H. y Siguán, M. (1982). Adquisición y desarrollo del lenguaje en bilingües familiares: primeros datos de una investigación. *Infancia y aprendizaje*, 5(19-20), 89-99. <https://doi.org/10.1080/02103702.1982.10821947>
- Vilà, M. y Castellà, J. M. (2014). *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase*. Graó.
- Vilà, M. y Vilà, I. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, lenguaje y educación*, 23, 45-54. <https://doi.org/10.1174/021470394321466873>
- Weston, P. y Evans, A. (1988). *Assessment Certification and the Needs of Young People; a European Inquiry and Conference Report*. National Foundation for Educational Research.
- Yule, G. (2016). *El lenguaje*. Akal.
- Zholkovsky, A. (1999). Poemas. En T. A. Van Dijk (Ed.), *Discurso y Literatura. Nuevos planteamientos sobre el Análisis de los Géneros Literarios* (pp. 131-148). Visor Libros.

