



ESTUDIO SOBRE LA COMPOSICIÓN ESCRITA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA. LA LITERATURA INFANTIL COMO PATRIMONIO EN EL CONTEXTO DIGITAL

Domingo Albarracín Vivo 

Universidad de Murcia
domingo.albarracin@um.es

Isabel Jerez Martínez 

Universidad de Murcia
isabel.jerezmartinez@um.es

Eduardo Encabo Fernández* 

Universidad de Murcia
edencabo@um.es

Amando López Valero 

Universidad de Murcia
amandolo@um.es

RESUMEN: La dimensión crítica en su vinculación al área de Lengua Castellana y Literatura es uno de los grandes retos educativos del momento. Por esta razón, se plantea como objetivo principal evaluar la capacidad que poseen los estudiantes de Educación Primaria para responder a temáticas controvertidas presentadas a través de la literatura infantil. Los objetivos específicos derivan de las variables del estudio, las cuales se basan en las características de los centros participantes y tienen la finalidad de analizar posibles diferencias en cuanto a su pertenencia al programa Centros Digitales y su ubicación urbana o rural. En consecuencia, se analizaron 1191 producciones creadas por estudiantes de cuarto, quinto y sexto curso de Educación Primaria. El alumnado realizó las composiciones escritas a través de un pretexto de literatura infantil que trataba una cuestión socialmente viva, concretamente el abuso tecnológico. Dicho análisis se basa en un paradigma cualitativo, el cual se enfocó con el programa informático Atlas.ti mediante la

asociación de categorías. Los resultados han permitido detectar que esta capacidad crítica no se encuentra arraigada entre los estudiantes de Educación Primaria, por lo que la literatura infantil se sitúa como un elemento esencial para potenciar el tratamiento de problemas socialmente relevantes.

PALABRAS CLAVE: pensamiento crítico, enseñanza primaria, literatura, escritura creativa, sociedad de la información.

STUDY ON WRITTEN COMPOSITION AND CRITICAL THINKING IN PRIMARY EDUCATION. CHILDREN'S LITERATURE AS HERITAGE IN THE DIGITAL CONTEXT

ABSTRACT: The critical dimension in its link to the area of Spanish Language and Literature is one of the great educational challenges of the moment. For this reason, the main objective is to evaluate the ability of Primary Education students to respond to controversial issues presented through children's literature. The specific objectives derive from the study variables, which based on the characteristics of the participating schools and aim to analyse possible differences in terms of their membership of the Digital Centers programme and their urban or rural location. As a result, 1191 productions created by students in the fourth, fifth and sixth years of Primary Education were analysed. The students produced the written compositions through a pretext of children's literature that dealt with a socially live issue, namely technological abuse. This analysis based on a qualitative paradigm, which was approached with the Atlas.ti software through the association of categories. The results have allowed us to detect that this critical capacity wasn't ingrained among Primary Education students, and therefore children's literature is an essential element to promote the treatment of socially relevant problems.

KEYWORDS: critical thinking, primary education, literature, creative writing, information society.

Recibido: 15/02/2023

Aceptado: 9/05/2023

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la didáctica la búsqueda de acciones que faciliten la vida de las personas es un reto constante, por esa razón el profesional de la educación tiene que procurar actualizar sus conocimientos y estrategias en consonancia con las dinámicas culturales que le trascienden. En los tiempos que vivimos las tecnologías emergentes suponen probablemente el mayor reto con el que se encuentran los

educadores. La permanente aparición de la actualización de dispositivos y de aplicaciones posee un impacto determinado en las prácticas comunicativas, aparte de la conformación de un imaginario colectivo que se aleja paulatinamente de los parámetros tradicionales.

Debemos de tener en cuenta que, aunque la modernidad líquida recorra el pensamiento social, también existe un patrimonio cultural que es preciso preservar. En este sentido el profesorado debe ser consciente de su existencia (Castro et al., 2020; Jiménez Mula et al., 2020; López-Flamarique et al., 2022) y tratar en encauzar sus competencias hacia la combinación de la tradición con la vanguardia (Fontal et al., 2020; Novoa y Gómez Casquero, 2014). Desde el ámbito de conocimiento de la Didáctica de la lengua y la literatura, pensamos que las destrezas relacionadas con la escritura y la lectura también pueden seguir este camino y, por tanto, consideramos que incidir en la formación del profesorado en una de las claves para alcanzar el equilibrio entre el progreso y la preservación del patrimonio.

En las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria en lo que respecta a la educación formal y en sus edades homónimas en la educación no formal e informal, apreciamos que la literatura tiene un elevado potencial como conjunto de lecturas y producciones que van a ser contenedoras del mencionado patrimonio. El lector literario definido por Cerrillo (2016) va a vivir unas experiencias relevantes que van a moldear su pensamiento (Campos Fernández-Fígares y Martos García, 2016) y este como veremos a lo largo de este artículo va a mostrar las tendencias sociales que le influyen. De este modo, la literatura cumplirá las funciones de ejercer de puente entre la cultura y el pensamiento de las personas, así como propondrá itinerarios lectores que serán transmisores de valores tanto tradicionales como más modernos (Centelles, 2020). La educación, desde una perspectiva crítica, será la que permita a las personas que se están formando forjar un criterio y desarrollar una autonomía que les deje amoldarse a, en este caso, un mundo inter e hiperconectado.

1.1. Literatura infantil en el contexto digital: un patrimonio a preservar

En el ámbito de la Didáctica de la lengua y la literatura hallamos una cuestión que está inmersa en una encrucijada de caminos: la literatura infantil. Dicha intersección viene dada por la confluencia de visiones y tratamiento que existen sobre ella. Tanto la Filología, la Traducción o la Educación, tienen un enfoque determinado sobre ella, y desde nuestro punto de vista, todas ellas poseen una perspectiva enriquecedora. Más allá de esa consideración sí que debemos convenir que, dada la evolución de las primeras décadas del siglo XXI, la recepción de dicha literatura no puede ser la misma que antaño. El elemento audiovisual ya se atisbaba como algo fundamental en el siglo XX, pero su importancia y presencia se ha acentuado en el periodo actual. Preguntar a los potenciales usuarios de la literatura infantil, supone hacerlo sabiendo que la interferencia audiovisual es inevitable y

que, por tanto, en su pensamiento va a haber referencias tanto textuales como de imágenes o música. Por ello, cuando nos referimos al imaginario colectivo o al patrimonio cultural material o inmaterial, ya es necesario la consideración de los textos multimodales y aludir a nuevas alfabetizaciones (Asiáin, 2016; Asiáin, 2018). El perfil de usuario de la literatura infantil ha transitado incluso hasta la figura de prosumidor, llegando en ocasiones a generar producciones relacionadas con la literatura infantil en forma de contenido digital, ampliando de ese modo el espectro de sus funciones -tradicionalmente en ocasiones puntualmente limitados a solo la lectura-.

Así, en el ámbito educativo, cuando proponemos estrategias encaminadas al desarrollo de la competencia comunicativa partiendo de la literatura infantil como pretexto, hemos de tener en cuenta que las producciones de los estudiantes van a tener la influencia de sus vivencias que, sin duda, vienen predeterminadas por el visionado de películas, cortos, además de las lecturas o experiencias relacionadas con la recepción de historias (Martos Núñez, 2021). Desde nuestra óptica, no consideramos preocupante esta nueva tendencia sino simplemente es una consecuencia de las vivencias obtenidas de los tiempos en los que vive. Por ejemplo, las píldoras informativas (Encabo et al., 2022) o la información o conocimiento procedente de *Tiktok*, implican una nueva forma de acceso al conocimiento que cohabita con la cultura letrada y los modos habituales que se han propuesto para obtener la información.

Colomer (2001) ya nos anunciaba que la fragmentación podría ser un factor importante a la hora de desarrollar la literatura infantil y está claro que lo uniforme es difícil de mantener dados los hábitos de comportamiento tanto sociales como educativos que la sociedad actualmente nos demanda. El pensamiento se está viendo afectado, sobre todo, porque los procesos psicológicos básicos tales como la atención también son rectificadas. La presencia de más sentidos en la interacción con los textos, no permite que el grado de concentración sea el mismo que el de épocas anteriores y por esa razón el acceso a las historias no es el mismo. Hay que reflexionar acerca de la presencia constante de adaptaciones visuales relativas a historias tradicionales o historias más modernas. Prácticamente todo tiene su versión audiovisual cuando no se produce el proceso inverso en el que un corto cinematográfico da lugar a un texto escrito. Apreciamos que son los formatos que los cambian, y es la persona la que debe aplicar un pensamiento crítico a la información y contenido que recibe. Por consiguiente, desde nuestro punto de vista (López Valero et al., 2021) la aproximación dialógica será fundamental para poder formar una ciudadanía crítica y autónoma en su pensamiento. Todo ello supone un proceso cíclico ya que, repercutirá de manera directa en la transformación del imaginario colectivo, aspecto que es claramente dinámico.

1.2. Literatura infantil y pensamiento crítico

La búsqueda de una educación de calidad que repercuta en la generación de una ciudadanía global crítica es una aspiración de las instituciones en este siglo que acontece (Boni et al., 2020). El cómo lograrlo transita por la combinación entre las alfabetizaciones tradicionales y la llamada alfabetización mediática (García-Ruiz et al., 2014), la cual genera una influencia observable en las habilidades lingüísticas (Albarracín Vivo et al., 2020). Pese a la posible dialéctica que se establece entre el germen de la literatura infantil y si realmente esta es factible –dada la influencia del adulto– (Nodelman, 2008; Rose, 1984), es un hecho que estos textos suponen una notable incidencia en la formación de los niños y en su conocimiento del mundo. La duda que tenemos y que da lugar a esta aportación es si, realmente, ellos poseen la capacidad para ser críticos con los textos que leen y producen. Actualmente, existen distintas temáticas que afectan a toda la población –incluyendo a los más pequeños–, temas que en ocasiones se han tornado en tabú, pero que ahora emergen como preocupación de la ciudadanía, requiriendo de un pensamiento crítico para ser comprendidos y asimilados.

Como ejemplos, indicamos las diferencias de género, la inclusión, el medio ambiente o la reducción de las desigualdades. Todos ellos se corresponden en su mayoría con Objetivos de Desarrollo Sostenible –estos, aprobados en 2015 por la Organización de las Naciones Unidas, son diecisiete y tienen la meta de hacer que la vida de todas las personas mejore (Gómez Gil, 2018)–. Estos retos suponen que las estrategias y el tratamiento de los contenidos se produzcan de una manera significativa para provocar que los estudiantes reflexionen acerca de estos temas que en la actualidad se tornan altamente relevantes. Eso sí, no podemos olvidar la perspectiva histórica y la tradición. Por ejemplo, en el caso de la perspectiva de género y la literatura infantil habrá que considerar que muchas de las producciones que ahora analizamos son consecuencia de las circunstancias de las condiciones de vida y concepciones de sus épocas, por lo que no podemos desviarnos de tal visión e hiperbolizar lo sucedido en otro tiempo (López Valero et al., 2021).

Apostar por el pensamiento crítico no supone terminar con la inocencia y expectación que suponen los textos de literatura infantil. Aunque Giroux (2001) es un firme defensor de la aproximación crítica a la información y a los saberes, debemos pensar que capacidad para fabular y para trasladarnos a mundos de ficción no es incompatible con una postura crítica ante la información. Es más, nosotros consideramos que la introducción a los mundos maravillosos y de fantasía es una práctica muy saludable para el intelecto y sentimiento humano, permitiéndole evadirse de situaciones cotidianas que pueden ser motivo de tristeza o inquietud.

Así pues, el desafío es importante, se trata de dar respuesta a los retos que se le plantean a la literatura en la era digital (Romero, 2011) donde las producciones infantiles tienen una interferencia originada en las múltiples adaptaciones

audiovisuales, además de lo que se genera para su promoción –suelen ser píldoras, microdocumentales o videorreseñas– (Segovia y Herránz-Llácer, 2022). Analizamos seguidamente un estudio en el que se proponía como pretexto producciones de la literatura infantil salpicadas por la influencia audiovisual. La búsqueda del pensamiento crítico en esas producciones ha guiado el análisis del corpus obtenido.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño, objetivos de la investigación y variables

El estudio se aborda desde un paradigma humanístico-interpretativo que permite un análisis holístico de la cuestión. Este enfoque se dirige especialmente a estudios lingüísticos en los que interviene un método cualitativo que pretende desglosar aspectos relevantes de los textos, puesto que según Álvarez y Álvarez (2014) no se reduce el proceso de indagación al puro hecho de cuantificar y controlar datos.

El objetivo principal de la presente investigación se centra en evaluar la capacidad de los estudiantes de Educación Primaria para responder a temáticas controvertidas presentadas a través de la literatura infantil. Por esta razón, se puede afirmar que el diseño responde a una investigación evaluativa.

Para ofrecer una visión del estudio asociada a las necesidades y planificaciones educativas actuales, se ha decidido introducir en el mismo la variable Centros Digitales, ya que la muestra se conforma por seis centros de Educación Primaria y tres de ellos corresponden al programa Centros digitales, por lo que generan un objetivo específico muy esperado, el cual trata de analizar si existen diferencias en estos grados de capacidad crítica del alumnado en función de su inclusión como estudiantes de un centro denominado digital. Esta variable tiene un marco legal, puesto que se encuentra vinculada a la Resolución de 21 de marzo de 2017 para el desarrollo del programa Centros Digitales promovido por la Consejería de Educación de la Región de Murcia (CARM, 2017).

El segundo objetivo específico consiste en utilizar la variable zona residencial, la cual tiene como finalidad conocer si existen diferencias importantes asociadas a la ubicación urbana o rural de los centros que han participado en el estudio. Para justificar esta variable cabe reflexionar acerca de los diferentes usos tecnológicos que se encuentran en función de la zona residencial. Con la finalidad de seguir unos criterios estandarizados para definir aquello que consideramos rural o urbano seguimos los parámetros indicados por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (2023): “Grandes áreas urbanas de más de 50.000 habitantes (...). Pequeñas áreas urbanas de menos de 20.000 habitantes y áreas rurales”.

Tras definir las variables procede explicar las características del alumnado que conforma la muestra.

2.2. Participantes, contexto y actividad desarrollada

Los estudiantes que han realizado sus composiciones escritas para el presente estudio corresponden a cuarto, quinto y sexto curso de Educación Primaria, por lo que sus edades se comprenden entre los nueve y los doce años. Dicho alumnado se localiza en seis centros educativos distintos, ubicados en la Región de Murcia (España) y con características diversas en función del nivel socio-económico, la localización rural y urbana, así como su participación en el programa Centros Digitales. Por lo tanto, según Colás Bravo et al. (2009) se ha utilizado un muestreo por juicios que responde a diferentes características de las instituciones que han participado, lo cual genera una selección no probabilística. Con todo ello, se puede concretar que 424 estudiantes cursan cuarto de Educación Primaria, 373 se encuentran en quinto curso y 394 se ubican en sexto, lo cual genera un total de 1191 participantes.

En cuanto a su desglose por variables se puede concretar que 358 estudiantes pertenecen a los denominados Centros Digitales, mientras que 833 participantes no se encuentran dentro del programa mencionado. Por otro lado, atendiendo a la variable ubicación podemos distinguir a 603 participantes que pertenecen a centros localizados en zonas rurales, frente a los 588 estudiantes que su zona residencial se encuentra en ámbitos urbanos.

Cabe detenernos en definir qué se entiende como Centro Digital en Competencia básica, ya que tres de los seis colegios participantes se insertan en este programa, el cual ofrece como mínimo el 25% de las materias impartidas en el centro con recursos digitales y tecnológicos.

El alumnado participante ha realizado una actividad que consistía en la escritura creativa de una narración con una extensión que aproximaba las 130 palabras de media por producción. Dicha composición escrita estaba motivada por una imagen en la que aparecían personajes de un cuento de literatura infantil, cuyo núcleo temático era una cuestión socialmente viva asociada al abuso tecnológico en nuestro entorno digital, la cual incitaba a su crítica y actuaba como pretexto de la actividad. De tal forma que se pedía a cada estudiante la escritura creativa de una historia a partir del mismo. En consecuencia, se crearon 1191 textos escritos que conforman la recogida de información para su análisis.

2.3. Análisis de la información

El total de producciones realizadas por los participantes descritos anteriormente han sido analizadas de forma cualitativa con el programa informático Atlas. Ti. Este análisis se detalla en tres grados principales de respuesta a la temática polémica que se presentaba en la actividad, por lo que se pueden observar tres categorías que

siguen una progresión en el grado de capacidad crítica que muestra cada estudiante en su composición escrita.

El análisis de los textos ha tenido un proceso en el que se diferencian distintas etapas: en primer lugar, la digitalización individual de cada producción. En segundo lugar, la creación de categorías para su vinculación con los resultados que derivan del estudio, la cual se ha generado de manera mixta, ya que contiene en un primer momento, la forma deductiva, y posteriormente, una inducción para concretar todas las acepciones posibles de los textos analizados. La descripción final de estas categorías de asociación a las composiciones de los estudiantes es la siguiente: grado uno de respuesta a la temática controvertida: el estudiante no ha nombrado durante su escritura creativa la cuestión socialmente viva que representan los personajes de la ilustración literaria. Grado dos de respuesta a la temática controvertida: el alumnado no comenta una posible solución al problema socialmente relevante planteado, pero sí lo introduce en su texto. Grado tres de respuesta a la temática controvertida: el estudiante nombra y ofrece soluciones al problema socialmente relevante que plantea la ilustración literaria.

Con las categorías anteriores se analizaron los 1191 textos creados por estudiantes de Educación Primaria, asociándolos a una de las tres dimensiones descritas anteriormente, así como vinculando el curso al que pertenece el estudiante que ha creado dicho texto, junto con las características de su centro. Gómez Núñez et al. (2020) define el análisis de contenido como: “la realización de un análisis inductivo del material transcrito, lo que nos lleva a establecer un sistema de categorías, creando una jerarquía en cuanto a la especificidad de los temas o etiquetas incluidas” (p. 118).

Posteriormente, con las opciones avanzadas del programa informático Atlas.ti se realizó un análisis estadístico de la cantidad de textos vinculadas a cada una de las categorías, así como el desglose de los datos generados en función de las variables, lo cual ofrece los estadísticos descriptivos referentes a las características de los centros en relación con cada texto, entre las cuales cabe destacar la variable Centros Digitales por su relevancia para la presentación de los resultados.

3. RESULTADOS

En el presente apartado se detallan los datos obtenidos que permiten comprender la capacidad que los participantes han tenido para responder a la temática controvertida que se mostraba en la actividad relacionada con la literatura infantil. Por ello, la Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos que concretan el número de frecuencia y el porcentaje referente a los textos localizados en cada categoría analizada.

Tabla 1. Grados de respuesta crítica a la temática planteada según el curso de los estudiantes

	Participantes de 4.º de E.P.	Participantes de 5.º de E.P.	Participantes de 6.º de E.P.	Total
Número de participantes	424	373	394	1191
Frecuencia Grado 1	299	225	243	767
Frecuencia Grado 2	87	79	100	266
Frecuencia Grado 3	38	69	51	158
Porcentaje Grado 1	70.52%	60.32%	61.68%	64%
Porcentaje Grado 2	20.52%	21.18%	25.38%	22%
Porcentaje Grado 3	8.96%	18.50%	12.94%	13%

De esta forma, se puede afirmar que los 424 estudiantes de cuarto curso de Educación Primaria han mostrado una capacidad de respuesta crítica con la temática planteada en sus composiciones del 70.52% en el grado uno, el 20.52% asociado al grado dos y el 8.96% de producciones ubicadas en el grado tres. Respecto a quinto curso de Educación Primaria se analizaron 373 composiciones, las cuales se distribuyen en un 60.32% al grado uno, 21.18% al grado dos y 18.50% al grado de respuesta crítica tres. En referencia al último curso de la etapa, se analizaron 394 textos con unos resultados del 61.68% de producciones en el grado de respuesta crítica uno, 25.38% en el dos y 12.94% en el tres.

Otro aspecto relevante de la Tabla 1 se localiza en la fila de resultados totales, puesto que nos permitió conocer cuáles eran los porcentajes de los grados críticos que muestra el alumnado de los tres cursos mencionados en el párrafo anterior, lo cual crea una visión genérica del estado en el que se encuentra el objetivo planteado. Los resultados son los siguientes: un 64% de los textos en relación con el grado uno, el 22% vinculado al grado dos y el 13% referente el grado tres.

Los datos que desglosan la variable denominada Centros Digitales se pueden observar en la Tabla 2. Dicha variable se ha generado tras comparar los resultados obtenidos por los participantes que pertenecen a centros educativos inscritos en el programa Centros Digitales en contraste con aquellos estudiantes que no desarrollan su enseñanza en esta tipología de centros.

Esta variable nos permite detallar en primer lugar, el número de participantes que pertenecen a cada una de las categorías; en segundo lugar, una comparación detallada en estadísticos descriptivos de los textos creados por el alumnado de Educación Primaria según su grado de respuesta crítica y la pertenencia a una tipología de centro u otra. Por lo tanto, se muestra que los centros que se encuentran en el programa digital aglomeran el 66% de composiciones en el grado uno, el 21%

en el grado dos y el 14% en el tres. Por otro lado, las instituciones educativas que no se integran en este programa tienen unos porcentajes del 64% en el grado uno, 23% de textos en el dos y 13% de composiciones en el tres.

Tabla 2. Grados de respuesta crítica a la temática planteada según la tipología de centro a la que pertenecen los participantes

	Ubicación rural	Ubicación urbana	Total
Número de participantes	603	588	1191
Frecuencia Grado 1	392	375	767
Frecuencia Grado 2	125	141	266
Frecuencia Grado 3	86	72	158
Porcentaje Grado 1	65%	64%	64%
Porcentaje Grado 2	21%	24%	22%
Porcentaje Grado 3	14%	12%	13%

La Tabla 3 incluye los resultados obtenidos tras diferenciar la variable que refiere a las zonas en las que se encuentran los colegios que han participado en el estudio. Por lo que se pueden distinguir según las características de esta variable la ubicación rural y urbana de dichas instituciones. Además, se detallan los porcentajes que se han obtenido en cuanto al tratamiento de las cuestiones socialmente relevantes en las narraciones creativas que ha compuesto el alumnado a partir del pretexto.

Tabla 3. Grados de respuesta crítica a la temática planteada según la ubicación del centro participante

	Ubicación rural	Ubicación urbana	Total
Número de participantes	603	588	1191
Frecuencia Grado 1	392	375	767
Frecuencia Grado 2	125	141	266
Frecuencia Grado 3	86	72	158
Porcentaje Grado 1	65%	64%	64%
Porcentaje Grado 2	21%	24%	22%
Porcentaje Grado 3	14%	12%	13%

La variable zona residencial diferencia, por un lado, los 603 estudiantes que proceden de centros educativos localizados en zonas rurales, por otro lado, 588

participantes que se ubican en colegios urbanos de la Región de Murcia. Los estudiantes con mayor capacidad crítica en sus producciones se encuentran asociados en un 14% a centros localizados en ámbitos rurales y un 12% de producciones en zonas urbanas. En cuanto al grado dos de respuesta crítica se observa un 21% en ubicaciones rurales, frente al 24% de urbanas. Por último, el menor grado crítico se relaciona en un 65% en zonas rurales y un 64% en urbanas.

4. DISCUSIÓN

La presente discusión se organiza en función de los objetivos tratados en la investigación. Por esta razón, se ha de ofrecer una respuesta a qué capacidad han mostrado los estudiantes de Educación Primaria para responder a una cuestión socialmente viva presentada a través de un pretexto con personajes de literatura infantil. La Tabla 1 genera unos resultados que muestran el estado de la cuestión, ya que los porcentajes más elevados de textos asociados a una categoría, concretamente un 64% se localizan en el grado uno de respuesta a la temática controvertida, en la cual el alumnado no ha nombrado durante su escritura creativa la cuestión socialmente viva que representan los personajes de la ilustración literaria.

En una sociedad en la que la interpretación de la información que recibimos es una capacidad que cada vez gana mayor relevancia, ya que el acceso a toda la información está prácticamente al alcance de todos los estudiantes, aquello que puede generar una diferencia en cuanto al conocimiento se puede vincular con el tratamiento y la interpretación que se realiza del contenido. En esta línea, según Martos García y Martos García (2017); Albarracín Vivo (2021); Quiles Cabrera (2021) la lectura y la escritura en vinculación con la literatura infantil permiten que el alumnado pueda generar una dimensión crítica que ofrezca la posibilidad de combatir los estereotipos que presentan los diferentes textos. La afirmación anterior contrasta con unos datos que se sitúan en tan solo 158 composiciones en un grado de respuesta crítica tres, el cual se define como el deseado en nuestras aulas de Educación Primaria frente a las 1191 que han creado los participantes, estos datos refieren que solamente un 13% de los estudiantes de los últimos cursos de la etapa han sido capaces de detectar y proponer soluciones a cuestiones relevantes de nuestro entorno en sus narraciones. Mendoza Fillola et al. (2015) permite asociar estos resultados con el riesgo que puede generar en la actualidad la lectura de navegación y los hipertextos, lo cual posibilita la superficialidad en la interpretación. Esta cuestión nos permite reflexionar acerca de la necesidad de establecer conexiones reales entre la capacidad crítica y las destrezas lingüísticas.

Las dos variables que se han tenido en cuenta para el estudio han generado dos objetivos específicos relevantes. En primer lugar, se muestra en la Tabla 2 los grados de respuesta crítica a la temática planteada según la tipología de centro a la que pertenecen los participantes, ya que se puede diferenciar según su pertenencia al

programa Centros Digitales que promueve la Consejería de Educación de la Región de Murcia. Los datos obtenidos indican que no se han visualizado relaciones entre la pertenencia al programa mencionado con unos grados críticos más elevados. Los porcentajes se muestran con una diferencia poco significativa en esta variable, ya que no supera el 1%, siendo bastante similares a la tendencia general que se observa en la columna de resultados totales. En consecuencia, parece plausible afirmar que este uso tecnológico que se acredita a los centros participantes por su vinculación al programa no provoca una garantía de suficiencia en los aspectos asociados a la interpretación crítica de contenidos, aunque esta es una de las dimensiones que se pretenden fomentar. Por lo que, parece evidenciar que estos aspectos son líneas de actuación que requieren un mayor tratamiento para la mejora de nuestro alumnado.

El problema recae en el valor que desde la Educación Primaria le otorgamos a esta dimensión crítica, fundamentalmente en su vinculación con el área de Lengua Castellana y Literatura con actividades demasiado superficiales que se resuelven sin una reflexión individual, la cual puede enriquecerse si compartimos. Gran cantidad de tareas se vinculan con extraer y copiar cantidades de información. Todo ello, se puede ver reflejado desde la dimensión curricular, en la cual se ofrece en líneas generales bajas ponderaciones a los criterios de evaluación que se relacionan con la escritura creativa, la lectura crítica y los debates, junto con otras tareas que permiten la evolución de dicha respuesta crítica en los últimos cursos de Educación Primaria.

En la Didáctica de la lengua y la literatura este trabajo debe abordar un espacio relevante, puesto que a diario realizamos una lectura multimodal en distintos dispositivos, lo cual se encuentra en una continua expansión que requiere una respuesta adecuada mediante su uso con los nuevos espacios de comunicación (Quiles Cabrera et al., 2019).

El tercer objetivo que trata de responder el presente estudio está relacionado con la variable que actúa sobre la ubicación de los centros participantes. Generalmente, existen diferentes estereotipos asociados a la localización de determinadas instituciones, lo cual puede generar un pensamiento que relaciona los bajos resultados en la dimensión crítica con una sociedad rural, por su menor exposición a los elementos mediáticos y tecnológicos que acontecen en zonas con una población mayor. En esta línea cabe mencionar que los resultados obtenidos permiten desmitificar la idea anterior. En la Tabla 3 se puede observar que los porcentajes de respuesta crítica a la temática planteada en zonas rurales y urbanas se encuentran cercanos a los grados generales, ya que ambas zonas tienen la mayoría de composiciones en el grado uno de respuesta crítica con porcentajes del 64% y 65% respecto al total de las producciones de cada ubicación, lo cual genera una potencial línea de actuación didáctica en ambas tipologías de participantes que requiere de procesos de enseñanza-aprendizaje que fomenten dicha dimensión. El ámbito lingüístico y literaria se señala como un referente esencial en Educación

Primaria por la estrecha vinculación de estos resultados con la competencia comunicativa de los estudiantes.

En el marco de investigaciones como Colomer Martínez (2010); López Valero et al. (2013); Palmer (2019); García Rivera y Martos Núñez (2020) la educación literaria se vincula con la dimensión crítica mediante una visión que refleja las problemáticas que envuelven la actualidad. En consecuencia, debemos mantener una relación con el concepto de fantasía, y vincularlo a una educación que no ha de premiar en exceso el aprendizaje memorístico-literario. En estas ideas se basa el disfrute de la lectura literaria, y con ello el fomento de la interpretación y reflexión relacionado con las vivencias lectoras que incitan al pensamiento crítico en temáticas socialmente relevantes. Por lo tanto, el problema asociado a la dimensión crítica de la competencia comunicativa de los estudiantes no se trata de una cuestión localizada en un lugar determinado, sino que a nivel internacional se han de promover esfuerzos para incorporar estas destrezas que se hacen imprescindibles para el desempeño de las actividades cotidianas como la interpretación, la resolución de problemas y la toma de decisiones con opinión propia.

5. CONCLUSIONES

Tras haber expuesto los resultados del estudio y haberlos discutido, corresponde realizar unas conclusiones que proporcionen al lector unas indicaciones consistentes acerca de los conceptos abordados en esta contribución. Es importante recordar, como indicaba Nikolajeva (2019) que, a la hora de abordar el tratamiento de la literatura infantil, tenemos que definir al niño al que va dirigido; y, lógicamente los niños de la actualidad difieren de los de hace una década. Por ello, es trascendente reivindicar la figura del mediador y que este se encuentre formado de acuerdo con las condiciones y circunstancias que acontece en la sociedad y cultura en la que desempeña su actividad formativa (Munita, 2022). La preparación de los docentes y sus creencias resultan claves para que los textos infantiles puedan ser mediados y transmitidos de una manera crítica a los más pequeños (Anders y Evans, 2019). Ese proceso educativo se va a caracterizar por la aproximación a la creación de contenidos digitales, al manejo de estos (Grande et al., 2021) y, sobre todo, a la apertura de pensamiento con respecto del canon tradicional, para pasar a reflexionar sobre la posibilidad de un canon híbrido (Encabo et al., 2019).

No cabe duda, y ya lo indicaba Clements (1971), que la literatura infantil constituye uno de los mejores recursos para vehicular los procesos de enseñanza y aprendizaje, no solo de las cuestiones propias referidas a lo lingüístico y a lo literario, sino que recorre de manera transversal los currículos escolares, además de los aprendizajes informales. La investigación que hemos propuesto partía de un pretexto relacionado con lo audiovisual ya que, los personajes utilizados quedaban caracterizados por tales versiones, para proponer la escritura creativa que se

relacionase con tales pretextos. El pensamiento crítico supone interpretar la realidad y procurar encontrar soluciones válidas a cuestiones que muchas veces son controvertidas. El hecho de que únicamente un 13% de los estudiantes de los últimos cursos de la etapa haya sido capaz de encontrar soluciones coherentes, indica que en las estrategias que se desarrollan a lo largo de la etapa de Educación Primaria, el pensamiento crítico se encuentra un tanto desplazado, primando la repetición y las actividades que usualmente pueden estar ligadas a las pautas restrictivas proporcionadas por el libro de texto. Como se ha mencionado, muchas tareas se vinculan a la extracción y mera copia de información, aspecto que no favorece el desarrollo del pensamiento crítico.

El paso de la pandemia por nuestras vidas ha puesto de manifiesto que la realidad es un tanto volátil y que no existen unas certezas que den amparo a la población (Hargreaves y Shirley, 2022). Esa inestabilidad precisa de una formación basada en la perspectiva crítica. La literatura infantil puede convertirse en la bisagra necesaria para acceder al camino de la esperanza en lo que respecta a la formación de una ciudadanía preparada para desafíos inesperados fruto del progreso de la humanidad (Massey et al., 2022). Debemos luchar contra situaciones donde el pensamiento autónomo y la complejidad analítica pasan a un segundo plano, arrastrados por un sentimiento, estimulante y confortable al mismo tiempo, de formar parte de algo mayor que uno mismo (Maia y Chaguaceda, 2022), para reivindicar el pensamiento propio dentro del contexto que supone formar parte de la cultura. Únicamente de esa manera será posible el desarrollo sostenible y la preservación del patrimonio material e inmaterial (Martinell, 2021; Molina, 2021). Finalizamos reiterando el papel de la literatura infantil para comprender el patrimonio lingüístico y literario y mostrando nuestro optimismo ante la cohabitación entre lo digital y lo tradicional para una conformación más completa del imaginario colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarracín Vivo, D., Jerez Martínez, I. y Encabo Fernández, E. (2020). Composición escrita, influencia mediática y ortografía. Una investigación en las aulas de Educación Primaria. *Álabe*, 21, 1-18. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.21.10>
- Albarracín Vivo, D. (2021). *Evaluación diagnóstica de la composición escrita en alumnado de Educación Primaria. Influencia mediática frente a Literatura infantil en la narración*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Murcia.
- Álvarez Balandra, A. C. y Álvarez Tenorio, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. Horizontes Educativos.
- Anders, P. L. y Evans, K. S. (2019). Relationship between teachers' beliefs and their instructional practice in reading. En R. Garner y P. Alexander (Eds.), *Beliefs about text and instruction with text* (pp. 137-153). Routledge.

- Asiáin, A. (2016). Multimodalidad y Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI). *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la lengua*, 16, 111-136. Recuperado a partir de <http://revista-hsj-filologia.unavarra.es/article/view/3064>
- Asiáin, A. (2018). El PCI como recurso didáctico para el desarrollo de nuevas alfabetizaciones: una experiencia en los Grados de Maestro. *Lenguaje y textos*, 47, 1-12. <https://doi.org/10.4995/lyt.2018.8973>
- Boni, A., Belda-Miguel, S. y Calabuig, C. (2020). *Educación para la ciudadanía global crítica*. Síntesis.
- Campos Fernández-Fígares, M. y Martos García, A. (2016). El laberinto de la educación literaria (o la orquesta del Titanic): cuestiones metodológicas. *Lenguaje y Textos*, 43, 1-6. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5842>
- Castro, B. M.^a, Castro, L., Conde, J. y López Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3), 77-96. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Centelles, J. (2020). *El abrazo de la literatura. Itinerarios lectores para infantil y primaria*. Graó.
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Clements, F. (1971). Children's literature in the education of teachers. *Child Lit Educ*, 2, 24-29. <https://doi.org/10.1007/BF01213227>
- Colás Bravo, M. P., Buendía Eisman, L. y Hernández Pina, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Davinci.
- Colomer, T. (2001). La Literatura infantil y juvenil actual: entre la uniformidad y la fragmentación. n F. Orquín (Coord.), *La educación lectora: encuentro iberoamericano* (pp. 37-46). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (2023). Población. [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=1615&IDTIPO=100&RASTRO=c\\$m22660,127,1604](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=1615&IDTIPO=100&RASTRO=c$m22660,127,1604)
- Encabo, E., Hernández Delgado, L. y Sánchez Sánchez, G. (2019). La literatura infantil y las narrativas híbridas. Canon, modos de pensamiento y educación. *Contextos educativos. Revista de Educación*, 23, 199-212. <https://doi.org/10.18172/con.3496>
- Encabo, E., Hernández, L. y Jerez, I. (2022). El desarrollo de la competencia comunicativa oral en estudiantes universitarios a través del uso de píldoras audiovisuales. En R. Satorre Cuerda (Eds.), *El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria*. (pp. 76-83). Octaedro. Fontal, O.,

- García Ceballos, S. y Aso, B. (2020). Desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial mediante plataformas 2.0 y entornos digitales como herramienta de aprendizaje. *Investigaciones en la escuela*, 101, 1-14. <http://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.01>
- García Rivera, G. y Martos Núñez, E. (2020). Educación literaria, subalternidad y discurso contrahegemónico. En J. Ballester-Roca y N. Ibarra-Rius (Eds.), *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la Lengua* (pp. 183-202). Narcea.
- García-Ruiz, R., Ramírez, A. y Rodríguez Rosell, M.^a (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 43, 15-24. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- Grande, M., Cañón, R., García Martín, S. y Cantón, I. (2021). Creación de contenidos digitales en futuros maestros de Primaria. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 25(3), 331-347. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.8377>
- Gioux, H. A. (2001). *El ratoncito feroz o el fin de la inocencia*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Gómez Gil, C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 140, 107-118.
- Gómez Núñez, M. I., Cano Muñoz, M. Á. y Torregrosa, M. S. (2020). *Manual para investigar en educación*. Narcea.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2022). *Well-being in schools: three forces that will uplift your students in a volatile world*. ASCD.
- Jiménez Mula, D., Martínez de Miguel, S. y Vizcaíno, J. (2020). El papel de la escuela en la promoción del patrimonio cultural. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3), 67-82. <https://doi.org/10.6018/reifop.384021>
- López-Flamarique, M., Meniúroz, A. M. y Asiáin, A. (2022). El diseño de microdocumentales sobre patrimonio como práctica transformadora docente. *Clío: History and History Teaching*, 48, 340-361. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022486953
- López Valero, A., Encabo Fernández, E. y Jerez Martínez, I. (2013). La literatura infantil como instrumento para la acción educativa y cultural. Reflexiones sobre su imposibilidad basadas en la sombra del adulto. *Educación XX1*, 16(2), 247-264. <https://doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10341>
- López Valero, A., Hernández Delgado, L., Jerez Martínez, I. y Encabo, E. (2021). Procesos de subcreación lingüístico-literaria e identidad de género: el caso de la

- literatura infantil. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 20(2), 107-116. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2349%20
- López Valero, A., Encabo, E., Jerez Martínez, I. y Hernández Delgado, L. (2021). *Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación*. Octaedro.
- Martos García, A. y Martos García, A. (2017). La lectura inclusiva y el omnivorismo cultural como “disolventes” de la modernidad líquida. *Profesorado*, 21(3), 427-445. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59806>
- Martos Núñez, E. (2021). Alterliteraturas (Los 100 ojos de la Educación literaria en la era poscovid). *Álabe*, 24. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.24.11>
- Mendoza Fillola, A., Arbonés, C. y Muñoz, M. S. (2015). La proyección didáctica del hipertexto 2.0 en la comprensión, interpretación y construcción de significados de la producción literaria. *Lenguaje y Textos*, 41, 9-17.
- Maia, E. C. y Chaguaceda Alonso, F. J. (2022). Crítica para naufragos: literatura más allá de las fronteras. *Disputatio. Philosophical Research Bulletin*, 11(20), 133-144. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7379332>
- Martinell, A. (2021). Cultura, desarrollo sostenible y creatividad: una reflexión desde la Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS). *Revista PH Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 104, 2-5. <https://doi.org/10.33349/2021.104.5005>
- Massey, D. D., Vaughn, M. y Hiebert, E. (2022). Fostering Hope with Children's Literature. *The Reading Teacher*, 75 (5), 575-582. <https://doi.org/10.1002/trtr.2069>
- Molina, M. P. (2021). Educación sostenible y conservación del patrimonio cultural en la formación de profesorado universitario. *Formación universitaria*, 14(1), 207-216. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062021000100207>
- Munita, F. (2022). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.
- Nikolajeva, M. (2019). What is it Like to be a child? Childness in the Age of Neuroscience. *Children's literature in Education*, 50, 23-37. <https://doi.org/10.1007/s10583-018-9373-7>
- Nodelman, P. (2008). *The hidden adult. Defining Children's literature*. John Hopkins University Press.
- Novoa, C. y Gómez Casquero, A. (2014). Difundir el patrimonio arqueológico en la era digital. De la comunicación a la cooperación distributiva. *ArqueoGazte: revista de arqueología*, 4, 247-259.

- Palmer, I. (2019). *Educación literaria y patrimonio: los clásicos y su recepción*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Jaén.
- Quiles Cabrera, M. C., Martínez Ezquerro, A. y Palmer, I. (2019). *Enredos de palabras: gramática y uso de la lengua en nuevos espacios de comunicación*. Graó.
- Quiles Cabrera, M. C. (2021). Poesía infantil contemporánea y desarrollo sostenible. En M. Selfa y E. Falguera (Coords.), *Comunicación y lectoescritura: nuevos paradigmas*. (pp. 99-125). Graó.
- Resolución de 21 de marzo de 2017, de la Dirección General De Innovación Educativa y Atención a la Diversidad para el desarrollo del Programa: Centros Digitales. *Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia*, 1-7. <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/45/Convocatoria 2017 CI 52503 22-03-17.pdf>
- Romero, D. (2011). En busca de nuevos postulados. Retos de la literatura en la era digital. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 86, 45-50.
- Rose, J. (1984). *The case of Peter Pan, or, the impossibility of Children's fiction*. Macmillan.
- Segovia, A. y Herránz-Llácer, C. V. (2022). Literatura infantil y videorreseñas: un proyecto para atender la diversidad. *Miscelánea Comillas*, 80(159), 343-366. <https://doi.org/10.14422/mis.v80.i157.y2022.006>