

# Educación la mirada sobre las “cosas”: la conversión del *realia* con escritura en material didáctico para el aprendizaje lingüístico

Juana Rosa Suárez-Robaina  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria  
Facultad de Ciencias de la Educación (FCEDU)  
Departamento de Didácticas Específicas  
C/Sta. Juana de Arco, 1. 35004. Las Palmas, España

## RESUMEN

En este trabajo se presenta un estudio exploratorio sobre el aprovechamiento de los que denominamos *realia* con escritura en el aprendizaje lingüístico y literario. Persigue evidenciar la utilidad pedagógica de objetos cotidianos que contienen, en su diseño, escritura junto a otros códigos semióticos (imagen, formas, flechas, alternancia de tipografías y colores...). El objetivo del estudio es determinar la percepción sobre el conocimiento y la implementación del *realia* con escritura como estrategia para abordar la reflexión lingüística y literaria. Metodológicamente parte del enfoque del aprendizaje significativo y del contexto instruccional para definir los materiales de aula. Las conclusiones de esta investigación evidencian cómo es posible sistematizar y aplicar esta metodología, desde sus fortalezas motivacional, multimodal y metacognitiva.

**Palabras clave:** *Realia* con escritura, instrucción lingüística, motivación, multimodalidad, metacognición

## ABSTRACT

This contribution presents an exploratory study on the use of what we call *realia* with writing in linguistic and literary learning. It seeks to highlight the pedagogical usefulness of everyday objects that contain, in their design, writing along with other semiotic codes (images, shapes, arrows, alternating fonts and colors...). The objective of the study is to determine the perception of knowledge and the implementation of *realia* with writing as a strategy to address linguistic and literary reflection. Methodologically, it starts from the significant learning approach and the instructional context to define the classroom materials. The conclusions of this research show how it is possible to systematize and apply this methodology, from its motivational, multimodal and metacognitive strengths.

**Keywords:** *Realia* with writing, linguistic instruction, motivation, multimodality, metacognition

## 1. INTRODUCCIÓN<sup>(\*)</sup>

Es bien sabido la importancia que tiene, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el elegir adecuadamente los recursos y materiales didácticos, en el sentido amplio y generoso que le aporta Cabero<sup>1</sup> como “objetos, equipos y aparatos tecnológicos, espacios y lugares de interés cultural, programas [...] que, en unos casos utilizan diferentes formas de representación simbólica, y en otros, son referentes directos de la realidad” (p. 290), y que estos cumplan, a su vez, una serie de requisitos y funciones para que se pueda validar su eficacia pedagógica. Planificar y sistematizar lo que se quiere llevar al aula para incentivar el avance formativo de los aprendientes, en cualesquiera de las etapas académicas, es una reflexión prioritaria y que preocupa tanto a profesorado novel como

---

\* Esta aportación incorpora enunciados nuestros ya publicados en *The Conversation* (Suárez-Robaina, 2022).  
[juanarosa.suarez@ulpgc.es](mailto:juanarosa.suarez@ulpgc.es); 646034194

al experimentado. Esta tarea se vuelve compleja si la conceptualización que nos ocupa tiene que ver con el aprendizaje lingüístico y literario de la propia lengua materna o L1, y en un contexto en el que, el ahora aprendiz, será en un futuro inmediato, quien ejerza la instrucción lingüística en el aula. Nos referimos con esto a la preocupación que nos acecha en el ámbito de la formación de futuro profesorado de la disciplina de Lengua castellana y Literatura. En este contexto, nos parece crucial que la elección de materiales atienda a tres dimensiones prioritarias: la dimensión motivacional, la multimodal y la metacognitiva.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. La elección de materiales para el aula

Antes de abrir el aula a la posibilidad del empleo de los materiales que denominamos *realia* con escritura (en adelante, *rce*), creemos que el profesorado ya ha franqueado otras puertas. Tradicionalmente, y respecto al proceso de enseñanza de las lenguas, encontramos en las aulas los denominados materiales didácticos *per se*, es decir, aquellos que ya nacen con una intención formativa *a priori*, creados con un fin didáctico predeterminado, es decir, “creados para la enseñanza” (p. 158), apostilla Andrijević<sup>2</sup>. Los libros de textos, los cuadernillos de refuerzo o ampliación, las fichas de trabajo... y más recientemente, los soportes audiovisuales complementarios (audios y podcast educativos, enlaces a edublogs...), son, en su conjunto, portadores de un estilo comunicativo y educativo estandarizado, y muy comunes aún en la praxis docente.

En segundo lugar, encontramos en los pupitres los llamados materiales auténticos: revistas, periódicos, guías de viaje, catálogos... que contienen muestras vivas de la lengua en uso y que el profesorado “convierte” en material pedagógico; no han nacido con un fin didáctico pero favorecen sin duda el aprendizaje de la lengua al proporcionar, sobre todo, una información o *input* cultural muy valiosa, según Berwarld<sup>3</sup>.

En tercer lugar, destacamos los denominados *realia* o “cosas”. Se trata ahora de objetos reales (frutas de plástico, muñecos, figuras...), carentes de marcas lingüísticas. Son altamente motivadores y su manipulación favorece el reconocimiento e identificación de conceptos. Se convierten así en grandes aliados para el juego dialógico en torno a ellos (aprender tocando), al emplearse como reclamo, como refuerzo o apoyo visual, en opinión de Gebhard<sup>4</sup>.

### 2.2. El *realia* con escritura

Nuestra trayectoria, con direcciones de Trabajos Fin de Título dirigidos en esta línea, desde el año 2013, y con investigaciones nuestras posteriores<sup>5, 6, 7, 8</sup>, nos ha llevado a acercarnos a una nueva tipología que hemos denominado *realia* con escritura. Bajo esta conceptualización identificamos objetos cercanos al ámbito de cualquier aprendiz, fácilmente identificables en su entorno más inmediato (familiar y social, incluidas las redes sociales). ¿Qué requisito académico se precisa? Que porten mensaje escrito, al menos en la lengua materna. Asimismo observaremos que contengan otros códigos comunicativos<sup>9</sup>, “elementos paratextuales icónicos como diagramas, flechas, mezclas de colores, dibujos, gráficas, alternancia tipográfica... que pugnan por completar [la] su compleja narrativa” (p. 709). Ello los convierte en una cosa u objeto visual “tridimensional y tangible” (p.

14), en calificativos atribuidos por Álvarez<sup>10</sup>, que contiene muestras de la lengua en uso, de la lengua en contexto, frente a la lengua aislada o lengua como sistema, habitual esta de los manuales académicos. Se completa su carga comunicativa con la información complementaria aportada por su naturaleza o formato multimodal. Su potencial para facilitar un acercamiento a la reflexión



por n=30 masterandos de los que n=17 son mujeres, n=10 son hombres; n=3 no aportan respuesta (ni siquiera en la opción “otro”).

Se persigue, como objetivo general, determinar la percepción sobre la implementación del *rce* como estrategia para abordar la reflexión lingüística y literaria, desde diversas dimensiones. Las diferentes técnicas y herramientas o instrumentos aplicados arrojaron, a su vez, respuesta a otros objetivos secundarios tales como: verificar el conocimiento sobre la taxonomía de contenidos de la materia de la Especialidad, explorar la propia creatividad a partir de las sesiones didácticas generadas por los grupos de trabajo o coevaluar la práctica experiencial desarrollada.

### 3.2. Procedimiento: categorización, técnicas de investigación, instrumentos y agrupamientos

La investigación aplicada al aula se organizó en una secuencia total de seis fases: (1) reflexión-identificación, (2) organización de los grupos de trabajo y reparto de objetos, (3) tiempo de trabajo autónomo, (4) recogida de datos, (5) exposición-evaluación y (6) autoevaluación.

Cada una de las fases, relacionadas con la categorización del concepto *rce*, activó distintas técnicas mediante instrumentos y agrupamientos también diversificados (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Relación del procedimiento y elementos involucrados*

Fases	Contenidos	Técnicas	Instrumentos (herramientas o recursos)	Agrupamientos
1	El concepto del <i>rce</i> . Identificación en el contexto de los materiales para el aula	T. de la lección magistral en el gran grupo de discusión o focal	Exposición oral y muestra (banco) de objetos <i>rce</i>	Gran grupo (GG)
2	Organización de los grupos de trabajo y reparto de objetos	T. de la Observación directa o participante	Anotaciones, cuaderno de campo, entradas en el Blog del aula	Pequeños grupos heterogéneos (PGH) Constitución libre
3	Tiempo de trabajo autónomo (síncrono o asíncrono)	T. del Trabajo en grupo cooperativo	Aleatorios, definidos por c/grupo: reuniones, correos...	PGH
4	Recogida de datos: percepciones de la propuesta experiencial	T. del sondeo	Cuestionario ( <i>software</i> libre)	Individual
5	Exposición-Evaluación	T. de seguimiento/desempeño	Rúbrica escrita	PGH
6	Autoevaluación	T. de la auto-observación	Reflexión grupal-oral	GG

*Nota.* Elaboración propia

La secuencia y todo el proceso en sí gira en torno a dos grandes momentos de aula: la sistematización de la metodología del *rce*, mediante la intervención expositiva de la docente mediadora (definición, análisis, fortalezas pedagógicas, dimensiones que activa...), ante el grupo focal, y un segundo momento, de aplicación creativa, y ahora bajo la actuación expositiva del grupo de masterandos. A su vez, estos siguen dos rutinas básicas en el desempeño de su tarea (que será expuesta oralmente en las últimas sesiones lectivas de la materia *Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua castellana y la Literatura*): una primera de identificación o diagnóstico de todos los

contenidos (lingüísticos y literarios) que han encontrado en los objetos asignados a cada grupo, y una segunda de explotación didáctica de varios de los objetos o de su totalidad. Esta explotación debe contemplar un hipotético contexto (grupo y nivel destinatario, breve perfil) y algunos objetivos de aprendizaje.

#### 4. RESULTADOS

Exponemos aquí, parcialmente y por falta de espacio, solo los resultados referidos a la técnica cuantitativa del sondeo (*vid.* ANEXO, Gráficas Ítems 01-08). Se activa para la recogida de datos un estudio exploratorio de corte descriptivo mediante un cuestionario (validado por triangulación de expertos con el método Delphi), semiestructurado con enunciados muy concretos que pretendían evidenciar las percepciones de los estudiantes tras el acceso a los *rce*.

Contó con un bloque I o previo de preguntas de perfil demográfico y un bloque II o específico. En este último, se distribuyó un total de nueve ítems: del 01 al 06, con preguntas cerradas con una Likert de cinco opciones o categorías (*poco, regular, bastante, mucho, completamente*), un ítem 07 con cinco opciones excluyentes de respuesta cerrada, un ítem 08 de respuesta abierta y un ítem final de naturaleza mixta (opciones guiadas susceptibles de ampliarse).

Los estudiantes valoran, respecto a 8 de los nueve ítems del bloque específico del cuestionario, lo siguiente: en cuanto al ítem 1, que interroga por las ventajas pedagógicas de los *rce* respecto a su fortaleza desde la perspectiva motivacional, más de la mitad, el 66,7% (n=20) estima que *completamente*.

En cuanto al ítem 2, interesado por la comprensión del código multimodal, nuevamente más de la mitad lo valora con el grado máximo (60%, n=18).

La misma cantidad de estudiantes (60%, n=18) elige la opción máxima al preguntársele por la relación del *rce* y el aprendizaje significativo (ítem 3) y por si percibe que transmiten muestras de la lengua en uso (ítem 4).

Vuelven a igualarse los datos en los ítems 5 y 6, esta vez con un porcentaje algo menor (53%, n=16) que elige la opción *completamente*, aunque se mantiene la constante de la máxima apreciación positiva en más de la mitad de los estudiantes sondeados. El ítem 5 interroga por la utilidad del *rce* para reflexionar sobre la L1 y el ítem 6 valora la viabilidad del *rce* para abordar los contenidos epistemológicos o conceptuales de la materia.

El ítem 7 valora el posible mapa de dificultades percibidas durante todo el proceso con cinco opciones: organización con el grupo de trabajo (n=6, 20%), reconocimiento/diagnóstico de contenidos epistemológicos (n=8, 26,7%), diseño de dinámicas a partir del *rce* (n=5, 16,7%), elección del grupo destinatario de las dinámicas (n=6, 20%) o ausencia de dificultades (n=5, 16,7%). Finalmente, respecto a las preguntas de carácter abierto, el ítem 8, indaga en la posibilidad de que implementen el recurso en su clases, siendo general la respuesta “sí”, con asertividad (n=10), y variaciones, aclaraciones o matizaciones del tipo siguiente localizadas en los estudiantes restantes (n=20) [transcribimos literalmente]

*E11 Por supuesto, los objetos realia pueden captar la atención de los estudiantes y nos permitirán dar clase de una manera diferente.*

*E12 Si, sobre todo como tarea inicial, para que el alumnado se familiarice con el tema que vayamos a tratar de una manera más suave y dinámica*

*E13 Sí, claro. Desconocía esta posibilidad y considero que un uso adecuado de los realia es un recurso más dentro de los objetivos pedagógicos.*

E14 Sí, creo que es un recurso útil, divertido y que aporta una visión crítica.  
E15 Sí, sin duda. Creo sería atractivo para el alumnado.  
E16 Sí. Los emplearía como un recurso necesario.  
E17 Sí, pues son productos tangibles y llamativos, que nos acompañan en el día a día, y sirven de excusa para activar conocimientos lingüístico  
E18 ¡por supuesto!  
E19 Sí, absolutamente  
E20 Sí, los emplearía  
E21 sí, sin duda  
E22 Por supuesto, de hecho se ha convertido en una herramienta que estoy deseando poner en práctica  
E23 Por supuesto, me parece un recurso del que se puede sacar mucho provecho haciendo uso de materiales que encontramos en (???)  
E24 sí, sobre todo los emplearía para despertar el interés en el alumnado a nivel motivacional  
E25 Sí. Pueden ser una buena alternativa para, por ejemplo, desarrollar una actividad en la fase de activación. También si, por ejemplo (???)  
E26 Sí, considero que podría emplearlos en varios momentos

Y otras respuestas que se infieren algo más tibias, respecto al nivel de aceptación, del tipo siguiente:

E27 Podría ser una herramienta interesante para llevar al aula. Podría usarlo en algún momento.  
E28 probablemente si  
E29, E30 quizá (s)

Omitimos los resultados del ítem 09. Determina para qué contenidos destinaría el masterando su uso del rce (epistemológicos o conceptuales, nociofuncionales o instrumentales, literarios, socioculturales y transversales).

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

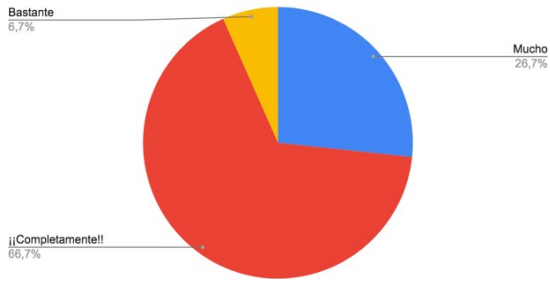
La despensa y la nevera entran, con la cabeza muy alta, a formar parte del proceso de aprendizaje, especialmente de la propia L1 o lengua materna, en un claro guiño a un enfoque autónomo y significativo al que es invitado el aprendiz, y a la vez usuario, de la lengua. Consideramos por ello que la metodología innovadora del rce explora la premisa de apreciar, como recurso pedagógico, el objeto cotidiano y doméstico, portador de escritura junto a otros códigos semióticos (dibujos, flechas, diagramas...) y elevarlo a la categoría de material susceptible de integrarse, de modo natural, en el aprendizaje e instrucción de una lengua.

La evidente capacidad policomunicativa del rce deriva en una suerte de plurisignificación que consideramos absolutamente poderosa para fortalecer su viabilidad didáctica, especialmente ante la diversidad competencial del aula. Así lo evidencia también el estudio exploratorio que aquí aportamos. De sus diferentes fases de aplicación, y sus respectivas técnicas y herramientas, hemos obtenido apreciaciones que subrayan su contribución a una visión más instrumental de la lengua, en consonancia con los postulados de los currículos educativos. Los estudiantes manifestaron (ítem 09 del sondeo que no hemos podido desarrollar aquí), la flexibilidad del rce para abordar todos los contenidos de la materia, incluidos aspectos transversales como el reciclaje, la sostenibilidad o los estereotipos de género. Expresaron cómo la motivación que implicó su manipulación en grupos cooperativos contribuyó a fortalecer un repaso más efectivo de nociones de la Especialidad. En esta línea, los otros recursos de valoración de las fases 5 y 6 (rúbrica escrita y reflexión grupal-oral), determinaron la ventaja devenida de la reflexión metalingüística realizada con esta experiencia, en correlación con las calificaciones altamente positivas obtenidas (sobresaliente en la totalidad del grupo).

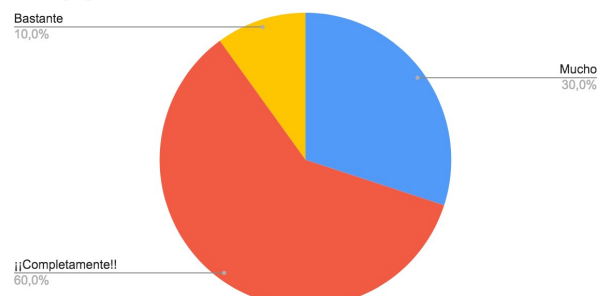
Al respecto, y apoyándonos en una contribución previa<sup>20</sup> (p.718), en la que parafraseamos a Lima et al.<sup>21</sup>, esta metodología fortalece en el hablante una actitud reflexiva sobre sus propios conocimientos lingüísticos. Y en el terreno de la formación del profesorado en el que nos ubicamos, supone un cuestionamiento y una apertura de miras respecto de las decisiones metodológicas que adoptamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## ANEXO, Gráficas Ítems 01-08

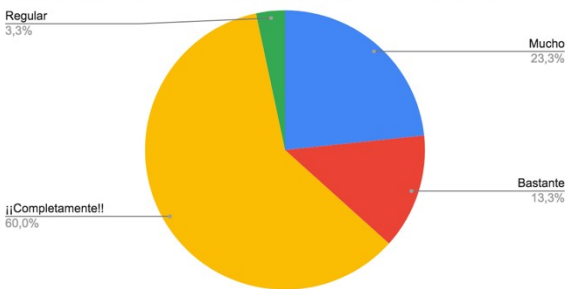
Recuento de 1. ¿Ha entendido, en general, las ventajas pedagógicas de los realia con escritura en cuanto a su fortal...



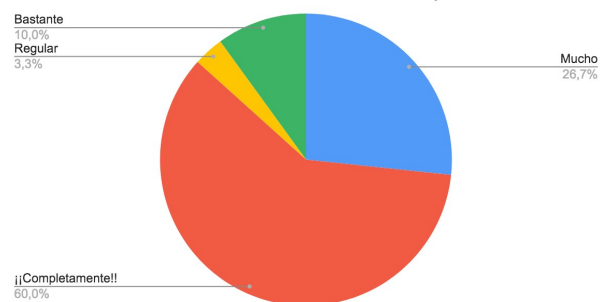
Recuento de 2. ¿Ha entendido, en general, las ventajas pedagógicas de los realia con escritura en cuanto a su fortal...



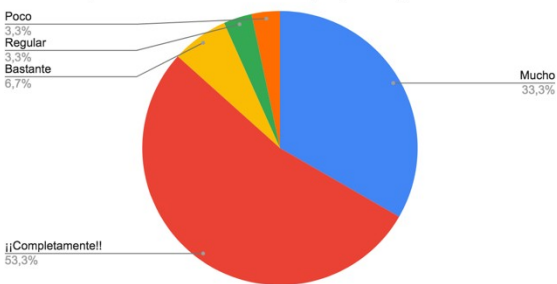
Recuento de 3. ¿Comparte, en general, que los realia con escritura participan del aprendizaje significativo en tanto que...



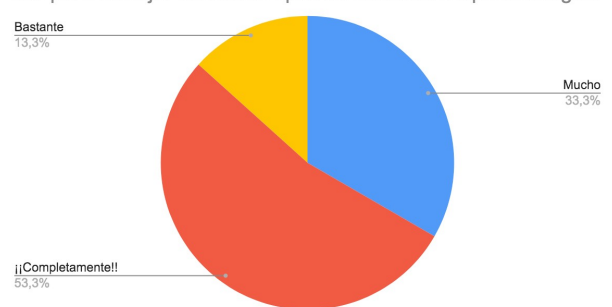
Recuento de 4. ¿Percibe las ventajas, en general, de los realia con escritura como materiales comunicativos portadores de...



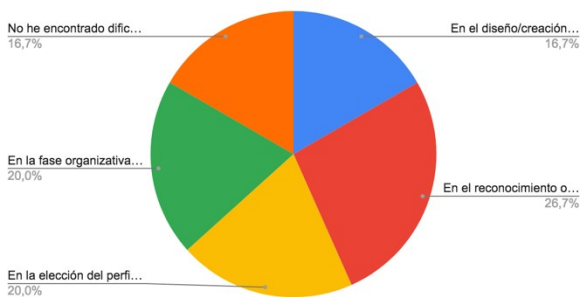
Recuento de 5. ¿Encuentra útil la práctica con realia con escritura para la reflexión sobre la propia lengua materna o...



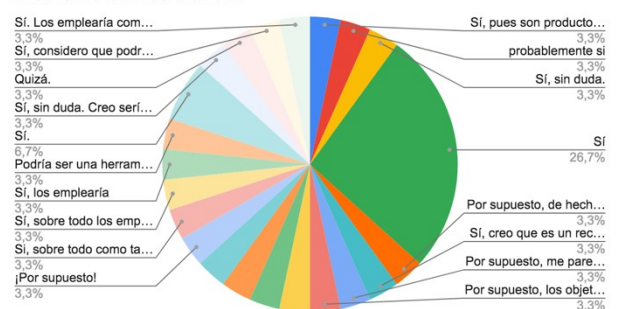
Recuento de 6. ¿Percibe que los realia con escritura pueden dar pie a trabajar diferentes tipos de contenidos epistemológi...



Recuento de 7. ¿Dónde identifica las (mayores) dificultades encontradas al aplicar el Proyecto de uso de los realia con e...



Recuento de 8. ¿Emplearía los realia con escritura en algún momento en sus clases?



## REFERENCIAS

- [1] Cabero, J., [Tecnología Educativa, Diseño y Utilización de Medios para la Enseñanza], Paidós, España, p. 290 (2001).
- [2] Andrijević, M., “Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras”, *Colindancias*, 1, 157-163 (2010).
- [3] Berward, J., [Teaching foreign languages with realia and other authentic materials], Eric, Washinton DC (1987).
- [4] Gebhard, J.G., [Teaching English as a Foreign Language: A Teacher Self-Development and Methodology Guide], Ann Arbor, The University of Michigan (1996).
- [5] Suárez-Robaina, J.R., “*Realia* con escritura: motivación y reflexión metalingüística sobre la L1 en la formación del profesorado”, *Educação & Formação, Fortaleza*, 6(1), e3613 (2021a).
- [6] Suárez-Robaina, J.R., “Lengua y agua de arroz. Un estudio de caso sobre los *realia* con escritura y su perspectiva multimodal”, [La investigación acompañando a la vida. Estudios en homenaje a Emigdia Reppetto Jiménez (1935-2020)]. Ediciones ULPGC, España (2021b).
- [7] Suárez-Robaina, J.R., “La escritura en los *realia*: un estudio de casos... y cosas desde la metodología de aprendizaje experiencial”, XIV Simposio Internacional de la SEDLL. Nuevos retos y horizontes en la investigación en didáctica de la lengua y la literatura en la era de lo poscomunicativo y lo emocional. Ca’Foscari University of Venice (2021c).
- [8] Suárez-Robaina, J.R., “¿Es posible aprender lengua con un envase de yogur, una caja de zapatos o un taza? The conversation, 20 Febrero 2022. Disponible en <https://theconversation.com/es-posible-aprender-lengua-con-un-envase-de-yogur-una-caja-de-zapatos-o-una-taza-176088> (2022).
- [9] Suárez-Robaina, J.R., “Lengua y agua de arroz. Un estudio de caso sobre los *realia* con escritura y su perspectiva multimodal”, [La investigación acompañando a la vida. Estudios en homenaje a Emigdia Reppetto Jiménez (1935-2020)]. Ediciones ULPGC, España (2021b).
- [10] Álvarez, A., “Objetos valiosos en la clase de ELE”, *Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester* (2011).
- [11] Pastor, S., “El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE”, *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (2004).
- [12] Suárez-Robaina, J.R., “¿Es posible aprender lengua con un envase de yogur, una caja de zapatos o un taza? The conversation, 20 Febrero 2022. Disponible en <https://theconversation.com/es-posible-aprender-lengua-con-un-envase-de-yogur-una-caja-de-zapatos-o-una-taza-176088> (2022).
- [13] Jewitt, C., “Multimodality and literacy in school classrooms”, *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267 (2008).
- [14] Kress, G. y Van Leeuwen, T., [Reading images: the grammar of visuals design], Routledge, London (2010).
- [15] López, Z., “El análisis multimodal del anuncio publicitario audiovisual para el aula de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria y Bachillerato”, *Educação & Formação, Fortaleza*, 5(3), e2839 (2020).
- [16] Oteros, F., “Relaciones entre metalingüística y metacognición. Análisis de los procesos mentales en la construcción de un discurso narrativo”, *EDUCO, Revista de investigación educativa*, 1, 184-211(2004).
- [17] Gibbs, G., [El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa], Morata, España (2012).
- [18] Suárez-Robaina, J.R., “*Realia* con escritura: motivación y reflexión metalingüística sobre la L1 en la formación del profesorado”, *Educação & Formação, Fortaleza*, 6(1), e3613 (2021a).
- [19] Suárez-Robaina, J.R., “Lengua y agua de arroz. Un estudio de caso sobre los *realia* con escritura y su perspectiva multimodal”, [La investigación acompañando a la vida. Estudios en homenaje a Emigdia Reppetto Jiménez (1935-2020)]. Ediciones ULPGC, España (2021b).
- [20] Suárez-Robaina, J.R., “Lengua y agua de arroz. Un estudio de caso sobre los *realia* con escritura y su perspectiva multimodal”, [La investigación acompañando a la vida. Estudios en homenaje a Emigdia Reppetto Jiménez (1935-2020)]. Ediciones ULPGC, España (2021b).
- [21] Lima, I.S., Andrade, A. y Costa, N.M., “La práctica pedagógica en la formación inicial de docentes en Cabo Verde: perspectivas de los supervisores”, *Educação & Formação, Fortaleza*, 5(1), 03-26 (2020).