

RETOS EN LA ADQUISICIÓN DE LAS LITERATURAS Y DE LAS LENGUAS EN LA ERA DIGITAL

Editores
Noelia Ibarra Rius
Josep Ballester Roca
María Luisa Carrió Pastor
Francesca Romero Forteza



EDITORIAL
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

**SE
all**
Sociedad Española de Didáctica
de la Lengua y la Literatura

RETOS EN LA ADQUISICIÓN DE LAS LITERATURAS Y DE LAS LENGUAS EN LA ERA DIGITAL

Editores

Noelia Ibarra Rius

Josep Ballester Roca

María Luisa Carrió Pastor

Francesca Romero Forteza

EDITORIAL
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Congresos UPV

*Retos en la Adquisición de las Literaturas
y las Lenguas en la era editorial*

Los contenidos de esta publicación han sido evaluados por el Comité Científico que en ella se relaciona y según el procedimiento que se recoge en : <http://sedll2014.upv.es/index.html>

Editores científicos

Noelia Ibarra Rius

Josep Ballester Roca

María Luisa Carrió Pastor

Francesca Romero Forteza

© de los textos: los autores

© 2015, de la presente edición: Editorial

Universitat Politècnica de València.

www.lalibreria.upv.es / Ref.: 6267_01_01_01

ISBN: 978-84-9048-415-9 (versión impresa)



Se distribuye bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

Basada en una obra en <http://sedll2014.upv.es>
(URL del congreso en OCS)



COMITÉ CIENTÍFICO

María Alcantud

(Universitat de València)

Alexandre Bataller Català

(Universitat de València)

Milagros del Saz

(Universitat Politècnica de València)

Anna Devís

(Universitat de València)

Josep Mas

(Universitat Politècnica de València)

Eva Mestre

(Universitat Politècnica de València)

Xavier Mínguez

(Universitat de València)

Françoise Olmo

(Universitat Politècnica de València)

Miquel Oltra

(Universitat de València)

Rosa Pardo

(Universitat de València)

Cristina Pérez Guillot

(Universitat Politècnica de València)

Carlos Perriñán Pascual

(Universitat Politècnica de València)

Josep Vicent Garcia Raffi

(Universitat de València)

Agustín Reyes

(Universitat de València)

Hanna Skorczynska

(Universitat Politècnica de València)

Betlem Soler

(Universitat de València)

Inmaculada Tamarit

(Universitat Politècnica de València)

Luis Villacañas

(Universitat de València)

Debra Westall

(Universitat Politècnica de València)



Contenido

xiii Índice de autores

- 1** **Análisis del uso de modelos en alumnos de 3° ESO a partir de una secuencia didáctica**
Victoria Abad Beltrán
- 7** **¿Lengua *versus* matemáticas? Un ejemplo para enseñar lengua a través de las inteligencias múltiples**
Eugenia María Acedo Tapia
- 13** ***Rubicundus. Fabula paenulae purpureae*: representación teatral en lengua latina**
Manuel Acosta, Ricardo-María Jiménez
- 19** **Teaching more than just “English” through children’s literature in the Primary classroom**
Laura Agraz Martínez
- 25** **Había una vez: los cuentos para la animación a la lectura en el aula de infantil**
Mónica María Alberola Baños
- 31** **Cómo motivar a nuestros alumnos a través de la evaluación**
Cristina Alcaraz Andreu
- 37** **Concepciones de alumnos y profesores respecto a la función y los alcances de las tareas de composición escrita**
Pablo Aros Legrand
- 45** **Una propuesta didáctica de enseñanza del español como LE a través de cuentos jordanos de tradición oral**
Margarita Isabel Asensio Pastor
- 51** **Prezi, una eina per a implementar les TIC a l’aula**
Laura Aubets Fàbrega
- 57** **Learning Catalan.info: creació d’un entorn virtual d’ensenyament-aprenentatge de català**
Andratx Badia Escolà
- 65** **La reflexión metalingüística de los alumnos de 4° de ESO, 2° de Bachillerato y 3° de Grado en Estudios Hispánicos que implica la alteración del orden oracional**
Raquel Badía Iborra



- 69 L'aprenentatge del català com a L2 mitjançant les TIC en un entorn castellanitzat**
Eduard Baile López, Hèctor Càmara Sempere
- 75 Tratamiento dinámico-lúdico de textos poéticos**
Cristina Barreda Villafranca
- 79 Discurso docente en la interacción profesor-alumnos a través de Mahara: motivaciones y realizaciones**
Jaume Batlle Rodríguez, M^a Vicenta González Argüello
- 87 Una seqüència didàctica per a treballar la interculturalitat i el conte popular**
Paula Beneito Mollà
- 93 Carrers lingüístics de Burjassot: una proposta didàctica per a treballar el lèxic i la semàntica**
Paula Beneito Mollà, Adrià Martí i Badia
- 97 Las representaciones lingüísticas en el proceso de inscripción en la discursividad de la LE**
María Hortensia Blanco García
- 103 La importància del desenvolupament de la creativitat i de l'eixamplament d'horitzons culturals en la formació de mestres***
Glòria Bordons, Anna Perearnau
- 111 La didáctica de la competencia de comunicación oral desde la perspectiva del acceso al empleo**
Ezequiel Briz Villanueva
- 119 Pensamientos y acciones del docente de ELE orientados hacia la formación plurilingüe e intercultural**
Mario Calderón Espadas
- 125 The translation of poetry as a didactic tool for multilingual teaching in Catalan as a Foreign Language: a proposal**
Carme Calduch, Aina Monferrer
- 131 La adaptación cinematográfica de la poesía española e hispanoamericana del siglo XX en una clase de Lengua y Literatura**
M. Almudena Cantero Sandoval, Montserrat Pena Presas
- 137 La adaptación literaria como instrumento didáctico de aproximación de textos canónicos a lectores de primaria: Tramontana de Gabriel García Márquez**
Martha Graciela Cantillo Sanabria, Antonio Díez Mediavilla



- 141 Tareas de sensibilización al francés como segunda lengua extranjera, utilizando las TIC en aulas de 5-7 años**
María José Carrillo López, Antonia Navarro Rincón
- 149 De la canción a la connotación**
Manuela Casanova Ávalos
- 157 Les propostes de les guies didàctiques de literatura catalana: anàlisi diacrònica d'un corpus editorial i perspectives de futur***
Laia Climent, Vicent Salvador
- 163 Analysis of how Sancho and Caliban use “ínsula”/“island” in *Don Quixote* and *The Tempest*. Proposal for application in the didactics of European baroque literature**
Marta Conejero-López
- 169 Autoeficacia docente percibida y percepción de competencia comunicativa en lengua extranjera (inglés) del profesorado de áreas no lingüísticas en contextos educativos plurilingües**
Cynthia Couriel
- 175 Carmen Martín Gaité y la animación a la lectura: su experiencia, sus reflexiones y su eco en la web**
Raúl Cremades
- 181 El portafolio electrónico: Un trabajo ‘con vistas’. Alternativas para evaluar y reflexionar en los cursos de lengua**
Bàrbara Cuenca, Paula Lorente
- 187 Creencias de los estudiantes de Grado en Filología Española y del Máster de Profesorado de Secundaria sobre la enseñanza de la Lengua y la Literatura en las facultades y en los centros de Secundaria**
Antonio Díez Mediavilla, Jaime Mas Ferrer, Luis Felipe Güemes Suárez
- 193 Algunos interrogantes en torno a la comunicación virtual**
Beatriz de Ancos Morales
- 197 La evaluación formativa del proceso de composición escrita entre el periodo de 1992 y el primer trimestre del 2014**
Silvana De La Hoz
- 205 La Lira Popular en Chile: una propuesta didáctica para la enseñanza secundaria**
Silvana de la Hoz Ibacache, Patricio Moya Muñoz



- 213 La enseñanza del inglés con textos literarios en el ciclo superior de enseñanzas artísticas**
María Lorena de Ramón Bou
- 219 La música en las colecciones de literatura infantil. Una perspectiva interconectada de recepción lecto-auditiva**
María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, José Ibáñez Barrachina
- 227 Sobre el uso de herramientas en la red para leer y escribir**
Cristina del Moral Barrigüete
- 231 Las adaptaciones de los clásicos griegos para niños y jóvenes**
M. Carmen Encinas Reguero
- 235 Formación y necesidades docentes en competencia prosódica de los futuros maestros/as de Educación Infantil**
Aintzane Etxebarria Lejarreta, Asier Romero Andonegi, Iñaki Gaminde Terraza, Urtza Garay Ruíz
- 243 De la llibertat a la intertextualitat: *Alicia al país de les meravelles i Caperucita en Manhattan***
Enric Falguera Garcia
- 247 Aplicación de la literatura clásica en el aula de Lengua y Literatura: un eje intercultural**
M^a Carmen Fernández Tijero
- 253 Cultura, interculturalidad y enseñanza de lenguas**
Veríssimo Ferreira
- 259 Projectes de treball interdisciplinars: una visió cultural**
Paula Figuerola i Prats, Carla Peñarroya i Ferrer
- 265 Plurilingüisme a l'aula d'Infantil i Primària: innovacions metodològiques en l'ensenyament de l'anglès com a LE1**
Àngela Fita Garcia, Neus Sánchez Marí
- 271 Educació literària i intercultural a Secundària a través del còmic**
Artur Fontana Llorens
- 277 Cortázar a la recerca de Parker: un apropament literari, musical i didàctic vers "El perseguidor"**
Vicent Lluís Fontelles Rodríguez
- 281 Las greguerías de Ramón Gómez de la Serna como método de iniciación a la valoración de la expresividad de los recursos lingüísticos**
Pablo Javier García Martín, Antonio García Velasco



- 289** Estudio comparativo de dos procedimientos instruccionales sobre el control de la comprensión en estudiantes universitarios de ILE
Ángela Gómez López
- 293** Aspectos sociales, culturales y políticos en el relato de viaje de E. A. Rossmässler y su aplicación en la enseñanza de la lengua alemana
María José Gómez Perales
- 297** El lloc de la cultura popular a l'aula: consideracions a partir d'un estudi de casos
Irene González Navarro
- 303** Una manera de fer lectors i escriptors a Secundària a través del conte literari
Melània González Seguí
- 309** L'ús de les noves tecnologies per tal de millorar l'educació poètica a l'aula a través de les geografies literàries
Àngels Gregori Parra
- 313** ¿Qué pasa con aquellos que sabiendo leer no leen?
Galo Guerrero Jiménez
- 317** Aproximaciones a la Narrativa Fantástica, desde el ámbito de la Didáctica de la Literatura, para Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato
Luis Felipe Güemes Suárez
- 323** El Plan de Lenguas y Biblioteca de Centro, un análisis de las necesidades
Hugo Heredia Ponce, Pablo Moreno Verdulla
- 331** Las expresiones de los elementos culturales en la comunicación intercultural entre chinos y españoles: hacia una propuesta didáctica
Chun Hu
- 339** Interpreting and Teaching contemporary children's literature in the light of M.M. Bakhtin's theories: from Dialogism and Polyphony to the study of Medieval Carnival
Tzina Kalogirou
- 347** Curtmetratges i acció. Literatura i cinema a 3r d'ESO
Pilar Lladonosa
- 353** L'avaluació entre companys com a recurs per a millorar l'aprenentatge de l'alemany a través de l'eina "taller" de moodle
Vita Vera Luque Arrufat



- 361 La glosa com a recurs didàctic a l'aula de CLE**
Josep Marqués Meseguer
- 367 El epistolario galdosiano como recurso pedagógico: Propuesta didáctica elaborada a partir de las cartas de Benito Pérez Galdós y María Guerrero, con integración de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para el desarrollo del teatro español entre los siglos XIX y XX**
Carmen Márquez Montes, Salvadora Luján Ramón
- 375 La divulgación de la cultura y la enseñanza de la literatura. El caso de Juan Chabás**
Antonio Martín Ezpeleta
- 381 La actividad metalingüística de los alumnos de Filología al resolver problemas de gramática**
M^a Amparo Martín Jiménez
- 389 Lengua, Literatura y nuevos enfoques tecnológicos**
Aurora Martínez Ezquerro
- 395 Los conceptos morfológicos en la enseñanza secundaria**
Sara Martínez Fraile
- 401 Un dossier de prácticas para alumnos de la Mención de Educación Especial**
Elisabeth Melguizo Moreno
- 407 Etnopoètica *Taina* a la República Dominicana**
Mar Mencheta Tello
- 411 Textos y aplicaciones digitales para el desarrollo de la competencia literaria infantil y juvenil**
Pedro Mendiola Oñate
- 417 Leer para hacer. Aprendizaje integrado de lengua y contenidos en el área de Educación Física y otras áreas**
Elena Miralles Ponsoda
- 423 La LIJ gallega: de los cuentacuentos al *stop-motion***
Isabel Mociño
- 429 Enseñar literatura de otra forma: dos exposiciones literarias en la biblioteca de centro**
Anna M. Moreno-Bedmar
- 437 La didàctica de l'entrevista: de l'expressió oral a l'expressió escrita**
M. Crisòstoma Morilla



- 445 Nuevas aportaciones al análisis de la competencia literaria de los futuros maestros**
Eva Morón Olivares, Consuelo Martínez Aguilar
- 451 Guerra Civil española y roles de mujeres en la narrativa juvenil en gallego de Marina Mayoral**
Marta Neira Rodríguez
- 457 La traducción de las expresiones idiomáticas y refranes en clase de ELE en Gabón: una alternativa pedagógica de diferencias socioculturales (español-francés)**
Liliane Surprise Okome Engoung ép. Nzesseu
- 463 La poesía visual de Joan Brossa: una proposta de treball global de la poesia a les aules de Primària**
Alba Oller Benítez
- 469 La educación bilingüe en Educación Primaria y el desarrollo de la composición escrita en lengua castellana**
Miriam Pérez Sánchez
- 475 Alfabetización mediática y literaria en Educación Infantil: hacia una mirada crítica de los lenguajes**
Alicia Pinazo Martí
- 481 Nuevas tecnologías y español para fines específicos: la experiencia del video curriculum en clases de español aplicado al mundo laboral**
Silvia Renata Ribeiro
- 485 Niños y niñas reales: cinco imágenes de la infancia en la literatura infantil contemporánea**
Laidi Johana Revilla Arbeláez
- 491 La enseñanza bilingüe como aspecto potenciador de la creatividad en el alumnado de Educación Primaria**
Juan Antonio Ródenas Ríos
- 497 Aprendizaje de la lectoescritura en infantil ¿Obligación o recomendación?**
M.ª Nuria Roldán Molina
- 503 Hacia un canon escolar del cómic. Tecnologías para su desarrollo, difusión y aplicación didáctica en el aula de lengua y literatura**
José Rovira Collado, Francisco Javier Ortiz Hernández
- 509 Nous llibres de text, noves metodologies?**
Neus Sánchez Marí, Àngela Fita Garcia



- 517 Lecturas discontinuas: Literatura infantil y juvenil e infografía**
Lourdes Sánchez Vera, José Antonio Abad Alfonseca
- 525 Lèxic de la indumentària. Variables en l'adquisició lèxico-semàntica del valencià en 1^{er} d'ESO**
Elia Saneleuterio
- 533 Diseño y evaluación de un proceso de formación de profesorado de Secundaria centrado en el desarrollo de las habilidades comunicativas para la docencia**
Marta Sanjuán Álvarez, Ezequiel Briz Villanueva
- 539 La canción de Carla de Ken Loach: una película emblemática entre amor y muerte**
Maria Grazia Scelfo
- 547 Elements de reformulació en les columnes de Joan Francesc Mira: potencialitats didàctiques en batxillerat**
Sergi Serra Adsuara
- 553 Intercambios y competencia intercultural: nuevos enfoques y contextos en la didáctica de lengua extranjera**
Raül Serrador Almudéver
- 561 Los primeros pasos para la formación del pensamiento lógico desde la primaria**
Vladimir Shyshkov
- 569 La representación de la diversidad afectivo-sexual en el cómic, algunos materiales para trabajar en el aula**
Guillermo Soler-Quílez
- 573 En torno a la utilización didáctica de textos originales, adaptados y graduados en la enseñanza de ELE: una polémica que enfrenta la utilidad y la autenticidad**
M^a Sequero Ventura Jorge
- 577 Una proposta literomusical**
Ester Vila Vidal
- 585 Strengthening the local culture in the primary foreign language classroom through CAR**
Luis S. Villacañas de Castro
- 591 Formación del profesorado novel de lenguas: análisis de la propia actividad**
Teresa Zulaika Galdos, Itziar Iriondo Arana



Índice de autores

A

Abad Alfonseca, José Antonio.....	517
Abad Beltrán, Victoria.....	1
Acedo Tapia, Eugenia María.....	7
Acosta, Manuel.....	13
Agraz Martínez, Laura.....	19
Alberola Baños, Mónica María.....	25
Alcaraz Andreu, Cristina.....	31
Aros Legrand, Pablo.....	37
Asensio Pastor, Margarita Isabel.....	45
Aubets Fàbrega, Laura.....	51

B

Badia Escolà, Andratx.....	57
Badía Iborra, Raquel.....	65
Baile López, Eduard.....	69
Barreda Villafranca, Cristina.....	75
Batlle Rodríguez, Jaume.....	79
Beneito Molla, Paula.....	87
Beneito Mollà, Paula.....	93
Blanco García, María Hortensia.....	97
Bordons, Glòria.....	103
Briz Villanueva, Ezequiel.....	111, 533

C

Calderón Espadas, Mario.....	119
Calduch, Carme.....	125
Càmara Sempere, Hèctor.....	69

Cantero Sandoval, M. Almudena.....	131
Cantillo Sanabria, Martha Graciela.....	137
Carrillo López, María José.....	141
Casanova Ávalos, Manuela.....	149
Climent, Laia.....	157
Conejero-López, Marta.....	163
Couriel, Cynthia.....	169
Cremades, Raúl.....	175
Crisòstoma Morilla, M.....	437
Cuenca, Bàrbara.....	181

D

de Ancos Morales, Beatriz.....	193
de la Hoz Ibacache, Silvana.....	205
de La Hoz, Silvana.....	197
del Moral Barrigüete, Cristina.....	227
de Ramón Bou, María Lorena.....	213
de Vicente-Yagüe Jara, María Isabel.....	219
Díez Mediavilla, Antonio.....	137, 187

E

Encinas Reguero, M. Carmen.....	231
Etxebarria Lejarreta, Aintzane.....	235

F

Falguera García, Enric.....	243
Fernández Tijero, M ^a Carmen.....	247
Ferreira, Veríssimo.....	253



Figuerola i Prats, Paula	259
Fita García, Àngela	265, 509
Fontana Llorens, Artur.....	271
Fontelles Rodríguez, Vicent Lluís	277

G

Gaminde Terraza, Iñaki.....	235
Garay Ruíz, Urtza.....	235
Gómez López, Àngela.....	289
Gómez Perales, María José.....	293
González Argüello, M ^a Vicenta	79
González Navarro, Irene.....	297
González Seguí, Melània.....	303
Grazia Scelfo, Maria.....	539
Gregori Parra, Àngels.....	309
Güemes Suárez, Luis Felipe	187, 317
Guerrero Jiménez, Galo.....	313

H

Heredia Ponce, Hugo.....	323
Hu, Chun.....	331

I

Ibáñez Barrachina, José.....	219
Iriondo Arana, Itziar.....	591

J

Jiménez, Ricardo-María	13
------------------------------	----

K

Kalogirou, Tzina	339
------------------------	-----

L

Lladonosa, Pilar	347
Lorente, Paula	181
Luján Ramón, Salvadora	367
Luque Arrufat, Vita Vera	353

M

Marqués Meseguer, Josep	361
Márquez Montes, Carmen	367
Martí i Badia, Adrià.....	93
Martínez Aguilar, Consuelo.....	445
Martínez Ezquerro, Aurora.....	389
Martínez Fraile, Sara.....	395
Martín Ezpeleta, Antonio.....	375
Martín Jiménez, M ^a Amparo.....	381
Melguizo Moreno, Elisabeth.....	401
Mencheta Tello, Mar	407
Mendiola Oñate, Pedro	411
Miralles Ponsoda, Elena	417
Mociño, Isabel	423
Monferrer, Aina.....	125
Moreno-Bedmar, Anna M.	429
Moreno Verdulla, Pablo	323
Morón Olivares, Eva	445
Moya Muñoz, Patricio.....	205

N

Navarro Rincón, Antonia	141
Neira Rodríguez, Marta	451

O

Okome Engoung, Liliane Surprise	457
Oller Benítez, Alba.....	463
Ortiz Hernández, Francisco Javier.....	503

P

Pena Presas, Montserrat	131
Peñarroya i Ferrer, Carla.....	259
Perearnau, Anna	103
Pérez Sánchez, Miriam.....	469
Pinazo Martí, Alicia.....	475

R

Renata Ribeiro, Silvia	481
------------------------------	-----



Rivillas Arbeláez, Leidy Johana	485
Ródenas Ríos, Juan Antonio.....	491
Roldán Molina, M. ^a Nuria	497
Romero Andonegi, Asier	235
Rovira Collado, José	503

S

Salvador, Vicent	157
Sánchez Marí, Neus	265, 509
Sánchez Ver, Lourdes	517
Saneleuterio, Elia	525
Sanjuán Álvarez, Marta	533
Serra Adsuara, Sergi	547
Serrador Almudéver, Raül	553
Shyshkov, Vladimir	561
Soler-Quílez, Guillermo	569

V

Ventura Jorge, M ^a Sequero	573
Vila Vidal, Ester	577
Villacañas de Castro, Luis S.	585

Z

Zulaika Galdos, Teresa	591
------------------------------	-----

RETOS EN LA ADQUISICIÓN DE LAS LITERATURAS Y DE LAS LENGUAS EN LA ERA DIGITAL



Análisis del uso de modelos en alumnos de 3º ESO a partir de una secuencia didáctica

Victoria Abad Beltrán

GIEL. Instituto de Enseñanza Secundaria Camp de Morvedre (Sagunto)

Introducción

Los géneros discursivos son tipos estables de enunciados que se producen en una determinada situación comunicativa y que reflejan las condiciones de la comunicación en el contenido temático, la estructura y los recursos lingüísticos (Bajtin, 1982). Los proyectos de lengua tienen como objetivo la elaboración de un género discursivo y para ello incluyen modelos de género que guían a los alumnos en este proceso de elaboración textual. Los modelos de género en estos proyectos concretados en secuencias didácticas (SD) permiten, por un lado, diseñar las secuencias para que las actividades de producción textual y de enseñanza-aprendizaje estén interrelacionadas y guiar la enseñanza-aprendizaje hacia los aspectos más relevantes del género y, por otro, observar los rasgos específicos del género y ayudar al alumno a crearse una representación mental de este.

En la producción escrita una de las tareas fundamentales es la construcción de una representación mental de la planificación que puede ejecutarse con el objetivo final de un texto coherente (Matsushashi, 1987:200). Es esta planificación construida a partir de la representación mental la que desencadena la fase de revisión (Camps, 1994:60) al aportar criterios para evaluar el texto. Tendrá, pues, una gran influencia en todo el trabajo de composición. De ahí la interrelación que se da entre la planificación, la representación mental de la tarea y la revisión. El modelo de género discursivo contribuye de manera decisiva a esta representación mental. Por ello, en las actividades de la SD aparecen los modelos para, por un lado, analizar las características del género que deben elaborar y, por otro, para que los tomen como referencia para elaborar sus escritos.

El análisis que presentamos parte de observar la práctica de aula: muchas veces los alumnos no usan los modelos como los profesores creen o quieren que lo hagan (hablamos de utilizarlos como una plantilla en la que adaptan los enunciados del modelo a aquellas ideas que quieren incorporar a su texto, o de que no les sirven para representarse el género, ya que elaboraban textos alejados del modelo). De ahí que nos planteáramos analizar:

1. ¿Cómo usan los alumnos los modelos de género que se trabajan en las secuencias didácticas?
2. ¿Qué incidencia tiene su análisis y uso en el proceso de escritura, concretamente en la planificación y la revisión?



Descripción de la secuencia didáctica

Para ello elaboramos una SD cuyo objetivo discursivo era la elaboración de una reseña de lectura para su publicación en la revista del centro. Se desarrolló en siete sesiones y sus objetivos eran:

1. Conocer la estructura estereotipada de una reseña (Kervyn, 2003)
2. Utilizar en los textos recursos para captar la atención del lector.
3. Comentar los temas de las novelas.
4. Valorar los elementos de las novelas leídas.
5. Reflexionar sobre las características de las novelas para recomendarlas a un lector determinado.

Fases de la SD

Presentación y representación de la tarea

La profesora plantea a los alumnos el proyecto que van a trabajar (elaborar una reseña de lectura que se publicará en la revista del centro) y los contenidos de aprendizaje que se van a trabajar.

Análisis de modelos de reseñas

Las actividades de la SD que se proponen a partir de la lectura de modelos tienen diferentes objetivos: 1. Contribuir a la creación de una representación mental del texto que deben escribir y 2. Analizar los diferentes aspectos que caracterizan una reseña de lectura (estructura, inicios, adjetivos valorativos, temas, marcas de emisor y receptor, preguntas retóricas).

Para el primer objetivo se analiza el primer modelo de la SD, aunque el resto de textos también contribuye a la creación de esta representación mental. Para el segundo objetivo, las actividades sobre la estructura de este género se realizan a partir de cuatro textos, en ellos los alumnos observan qué partes de la estructura (1. Datos sobre la obra, 2. Información sobre personajes, argumento, temas o género, 3. Valoración de personajes, estilo o recursos literarios, y 4. Recomendación) aparecen en cada uno. Los diferentes inicios de reseñas literarias se analizan en cinco modelos que deben clasificar en cuatro tipos, y los recursos lingüísticos, a partir de cuatro o cinco fragmentos de modelos de género.

Proceso de elaboración textual

Los alumnos escriben el texto en dos sesiones en parejas o grupos de tres. En la primera sesión planifican su escrito siguiendo la plantilla que ofrece la SD y una vez realizado hacen una puesta común entre todo el grupo-clase. Tras la puesta en común, inician la textualización de la reseña. El borrador deberán entregarlo junto con el texto final.

En la siguiente sesión, retoman la escritura y guiados por la profesora elaboran entre todos una pauta de revisión: qué cuestiones se deben plantear para revisar su texto (Ribas i Seix, 2000). Una vez elaborada la pauta de revisión, evalúan sus escritos y continúan la escritura. Al final de la clase entregan los textos finales y los borradores.



Análisis

Se hace un análisis interpretativo de los textos previos a la secuencia didáctica, de los borradores de los textos, de los textos finales y de las grabaciones de audio y vídeo de las dos últimas sesiones en las que los alumnos elaboran las reseñas en grupo.

Resultados

Los resultados del análisis muestran que:

1. Los alumnos usan pocos modelos, es decir, no son capaces de combinar diferentes modelos en el proceso de elaboración textual. En las grabaciones se observa cómo van a aquellos modelos que les permiten hacerse una representación mental del género y, por tanto, apropiarse del género. Estos son los modelos en el que se analiza la estructura de la reseña o los diferentes inicios que presentan. Ningún grupo utilizará los modelos a partir de los cuales se había trabajado en el aula los recursos que suelen aparecer en las reseñas. Todo su esfuerzo y dedicación están centrados en apropiarse del género, y no en introducir los recursos. Se deduce, pues, que hay dos planos de trabajo: uno en el que se hacen una representación mental del texto que deben elaborar y otro en el que se plantean qué recursos introducir y cómo hacerlo. Los alumnos no pueden activar los dos planos a la vez durante el proceso de aprendizaje.
2. Una de las dificultades con la que se enfrentan los alumnos en el proceso de escritura, una vez que han planificado su texto a partir de la plantilla que aparece en la SD, es el inicio de la textualización. En este momento todos los grupos muestran dificultades para activar esta fase. Solucionan el problema seleccionando aquellos que se ajusten al texto que pretenden elaborar y adaptando su escrito a ellos.

En la tabla 1 aparece un fragmento de la conversación de uno de los grupos analizados. Este grupo de alumnas tuvo muchas dificultades para elaborar su texto y no consiguió hacerse una representación mental del género. El fragmento seleccionado corresponde al inicio de la textualización, después de haber dedicado la mayor parte de la sesión a completar la plantilla de planificación.

Tabla 1.

1		P: ¿Cómo vais a empezar la reseña? ¿Os acordáis de que una actividad para ver cómo podríamos empezar, que os puede ayudar?	La profesora recuerda a las alumnas que tienen modelos en la SD que pueden ayudarles a iniciar la textualización
2	A: Sí, yo también estaba pensando mirar una de...		La alumna confirma que sí que tiene en cuenta los modelos.
(...)			
3	A: Que habíamos pensado poner aquí como en la de aquí, que es muy completa. Aquí pone más o menos algo del autor y habíamos pensado en leerlo y...		La alumna explica a la profesora por qué ha seleccionado una de las reseñas como modelo del texto que deben elaborar.
4		P: Leerlo y poner aquí la información para hacerlo como el de <i>Náufragos</i> , ¿no? Vale. Muy bien.	

5	A: A ver... <i>desde hace más de veinte años...</i>		La alumna propone un inicio del texto que adapta del modelo que han seleccionado.
6	B: Hombre, tampoco lo vamos a hacer igual		Su compañera lo rechaza por la cercanía con el texto seleccionado.
(...)			
7	A: Es que esto no sé cómo ponerlo... es que si lo lees tampoco es que se habla mucho de los libros que haya escrito. Es que sí que habla, pero yo no sé cómo ponerlo, no sé lo que ha escrito. Yo había pensado poner: <i>BA comenzó...</i>		La alumna verbaliza las dificultades que tiene para iniciar la textualización y hace una propuesta que adapta el modelo seleccionado.
(...)			
8	A: Victoria, una cosa, para poner esto, aquí no es que cuente mucho sobre las obras que ha escrito anteriormente. Yo había pensado poner cómo empezó su trayectoria profesional...		Llama a la profesora para que evalúe su propuesta de inicio.
9		P: Vale. Muy bien... vale.	La profesora evalúa positivamente su propuesta.
10	A: Pues entonces... <i>comenzó su trayectoria profesional escribiendo en...</i>		La adaptación del modelo les permite activar la fase de textualización y superar la dificultad inicial.
11	B: <i>Escribiendo en el diario XXX ¿coma?</i>		
12	C: <i>Pasó a ser una gran escritora de novelas para jóvenes... Poniéndolo alto... la novela de ELPC ¿entre comillas?</i>		

- El modelo de género les permite hacerse una representación mental del texto que deben elaborar. Como se ha indicado anteriormente, esta representación se da en la fase de planificación y es la que activa la revisión. Así pues los grupos que se apropiaron del género introdujeron revisiones de aspectos profundos del texto (estructura o aspectos discursivos), mientras que los grupos que tuvieron dificultades para ello (aquellos que no elaboraron un texto ajustado al género) introdujeron solo revisiones superficiales (cambios de palabras o correcciones ortográficas). En la tabla 2 aparece un fragmento de la conversación de uno de los grupos que se hizo una representación mental del género, por lo que sí elaboró un texto ajustado a las características de las reseñas literarias. Este fragmento corresponde al momento en el que iniciaron la textualización con lo cual ilustra también el anterior resultado. En él se puede observar cómo el análisis y uso de modelos les permite revisar aspectos complejos del texto, en este caso, la superestructura textual.



Tabla 2.

1	N: A ver, ¿cómo empezamos?	
2	D: ¿Hacemos como esta, que primero habla de la obra y luego habla de... "La obra ha sido publicada en 1960" "La película..."	D. propone tomar como modelo la contraportada de la obra y lee algunos fragmentos de este texto.
3	N: Esto es lo que hay que poner aquí. Año de publicación, género, tema.	N. le recuerda que esos datos corresponden al primer apartado de la plantilla de planificación.
4	D: Esto lo pasamos al final de todo, como aquí, aquí está al final. Es lo del año de publicación y eso.	D. revisa la planificación de la plantilla: propone que esa información aparezca al final tal y como está estructurado en el modelo seleccionado.
5	C: Al final, no, detrás de Harper Lee. Eso.	C. matiza la propuesta de enunciado.
6	N: En el libro los datos podemos ponerlos detrás o delante.	
7	D: Claro. Lo pasamos al final. Al final, no detrás de esto, cuando dice Harper Lee. Podemos ponerlo debajo y aquí ya pensamos en lo importante.	D. sintetiza la estructura que han acordado a partir de la revisión de la planificación propuesta en la plantilla. Esta revisión es posible por el trabajo con los modelos.

Así pues, el trabajo en el aula con los géneros permite superar la revisión como una corrección (entendida como una codificación de errores y una edición del texto) y entenderla como un desarrollo o descubrimiento (incluir cambios sustanciales en contenido, organización o desarrollo de las partes). Este es uno de los retos de la enseñanza del aula: superar el concepto de la revisión como una corrección para que los alumnos tengan una idea más completa de esta fase y de las estrategias que requiere (Haar, 2006; Horning & Robertson, 2006; Matsushashi, 1987).

Conclusiones

La investigación didáctica a partir de SD permite desvelar aspectos clave que ayudan a conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura para que la práctica docente potencie el aprendizaje de los alumnos. En este caso nuestro análisis muestra que a) los alumnos están mucho más pendientes de apropiarse del género que de introducir recursos durante el proceso de escritura, por ello, podemos afirmar que hay dos planos en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el trabajo con el género y el trabajo con los recursos (si no se han apropiado del género, difícilmente pueden controlar la introducción de recursos en su texto), b) los modelos de género ayudan a los alumnos a superar las dificultades que pueden tener durante la escritura, por ejemplo, en el inicio de la textualización y c) su uso activa revisiones profundas y complejas del texto que se alejan de entender la revisión como una búsqueda de errores y una corrección de éstos.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Fort, R., Ribas, T. (1995). L'avaluació formativa en un projecte d'escriptura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 4: 104-114.
- Haar, C. (2006). Definitions and Distinction. En Horning, A. & Becker, A. *Revision. History, Theory and Practice*. Indiana: Parlor Press.
- Horning, A., Robertson, J. (2006). Basic Writers and Revision, in Horning, A. & Becker, A. *Revision. History, Theory and Practice*. Indiana: Parlor Press.



- Kervyn, B. (2003). Le stéréotype: outil langagier, cognitif et social au service des disciplines scolaires, en *Cédérom des Actes du colloque pluridisciplinaire international de l'UFM d'Aquitaine et de l'Université Victor Segalen Bordeaux 2*, Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement.
- Matsushashi, A. (1987). Revising the Plan and Altering the Text, in *Writing in Real Time. Modeling Production Processes*, Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Ribas i Seix, T. (2000). *L'avaluació formativa en l'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita. Anàlisi de la incidència de la pauta d'avaluació en el procés de composició escrita*, Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.



¿Lengua *versus* matemáticas? Un ejemplo para enseñar lengua a través de las inteligencias múltiples

Eugenia María Acedo Tapia

Universidad de Málaga

Tradicionalmente, se ha considerado la lengua una disciplina totalmente contraria a las matemáticas y otras ciencias. Sin embargo, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner nos empuja a trabajar de una manera interdisciplinar, aprovechando las inteligencias de nuestros alumnos para acercarlos a aquellas materias que sean más dificultosas para ellos.

En los últimos tiempos, existen numerosos estudios que nos vinculan la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner con los estilos de aprendizaje. Sin embargo, tal y como opina el profesor Armando Lozano, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner no es una teoría de estilos de aprendizaje. Los estilos son preferencias, no son habilidades. Por su parte, la teoría de Gardner nos habla del potencial humano; sus inteligencias son habilidades, no preferencias, y, por ello, no es una teoría de estilos de aprendizaje. De todas formas, sí es cierto que existe una sinergia entre los estilos y las habilidades. Cuando a uno le gusta lo que hace, lo disfruta, se convierte en un gozo y no en un trabajo. Por ello, hay que reconocer que los estudiantes, de cualquier nivel educativo, pueden aprender, gracias al conocimiento de sus estilos de aprendizaje y gracias también al conocimiento de sus inteligencias.

Para la teoría de las Inteligencias Múltiples no hay una sola y uniforme manera de aprender. Para esta teoría la importancia no está tanto en *qué* aprenden los sujetos sino en *cómo* aprenden mejor. Tal y como recogen Sánchez y Andrade (2014), los aprendizajes incorporan el conocimiento de unas habilidades en un contexto funcional y social. Aprovechando el conocimiento de las inteligencias, de las habilidades que tengan nuestros alumnos, podremos lograr que adquieran mejor una formación integral.

En concreto, en la Universidad de Málaga, hemos formado un Proyecto de Innovación Educativa, dirigido por la Dra. M^a Teresa Sánchez Compañía, titulado "Atención a la diversidad programando a partir de las inteligencias múltiples", en el que nos hemos unido profesores especialistas en cada una de las disciplinas y las inteligencias de las que habla Gardner en un intento de, aprovechando los talentos y/o inteligencias de cada uno de nuestros alumnos, superar sus limitaciones y potenciar sus capacidades. Consideramos que se pueden alcanzar las competencias trabajando desde las inteligencias, ya que estas nos ofrecen un terreno más amplio de trabajo, permitiendo un proceso de enseñanza-aprendizaje más individualizado.

Aunque se están llevando a cabo diversas experiencias tanto por parte de los profesores, como de los alumnos participantes en el PIE, traigo aquí el último proyecto que estamos preparando entre la dra. Sánchez, del área de Didáctica de las Matemáticas, y yo misma, del área de Didáctica de la Lengua. Ambas coincidimos en la necesidad de desarrollar la inteligencia matemática y lingüística de manera paralela, puesto que son muchas las coincidencias de ambas disciplinas, que, entendidas en su conjunto, nos permitirían un desarrollo más pleno de nuestros alumnos.



Es imposible entender las matemáticas, resolver cualquier problema matemático, sin tener una perfecta comprensión lectora. Es igualmente una pesadilla para muchos de nuestros alumnos el análisis sintáctico, sin entender que dicho análisis es fundamental para comprender muchos de los problemas de nuestro día a día.

Gardner define la inteligencia como "la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural [...] la capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo" (Gardner, 2006). Gardner sostiene que las inteligencias trabajan juntas para resolver los problemas que se le presentan al sujeto, pero con cierta autonomía. En este sentido, hemos estudiado la conexión directa entre la inteligencia lógico matemática y la inteligencia lingüística, intentando superar esa antigua dicotomía que dividía a los alumnos entre los que eran buenos en matemáticas (ciencias) y los que eran buenos en lengua (letras), como si ambas capacidades fueran incompatibles, cuando ambas capacidades son complementarias para el desarrollo integral de la persona.

La inteligencia lógico-matemática es aquella capacidad que tienen las personas para trabajar con números, figuras geométricas, resolver problemas matemáticos, hacer cálculos o razonar mediante el pensamiento lógico. Las personas que tienen más desarrollada esta inteligencia se caracterizan porque sus procesos de resolución son muy rápidos y suelen construir la solución antes de que la articulen verbalmente. Buscan una explicación lógica a todo.

Por su parte, la inteligencia lingüística es aquella capacidad que tienen las personas para expresarse a través del lenguaje hablado y escrito, comunicándose con claridad. En ella se dan las cuatro destrezas básicas: expresión oral y escrita, y comprensión oral y escrita. Incluye también la habilidad de la sintaxis. Las personas que tienen más desarrollada esta inteligencia suelen disfrutar mucho la lectura, aprenden y utilizan las reglas gramaticales, emplean correctamente el lenguaje oral y escrito.

Coincidentemente, cuando se manifiesta alguna de estas inteligencias, el hemisferio que predomina es el izquierdo, que está especializado en la capacidad de análisis, razonamientos lógicos, abstracciones, problemas numéricos y deducciones, entre otros.

Esto nos acerca, por tanto, la hipótesis de que quizá la inteligencia lingüística y la matemática estén mucho más cerca de lo que hasta ahora hemos creído. En concreto, para hacer este análisis nos vamos a fijar en el análisis sintáctico de oraciones y en la resolución de problemas.

Es fácil poder relacionar a la oración simple con el número. Una oración puede estar formada por una sola palabra ("hola", "come", ...), como un número simple (1, 2, ...) o puede estar formada por varias palabras y/o sintagmas ("la niña estudiaba sola en casa"), como un número con decenas, centenas, ... (1 548 635). Igualmente, en la lengua tenemos oraciones compuestas, que tienen más de un mensaje y que se pueden relacionar con los algoritmos. Por ejemplo, se puede reconocer en las oraciones yuxtapuestas o coordinadas copulativas fácilmente el algoritmo de la suma, y en las oraciones adversativas, el algoritmo de la resta.

Tabla 1. Relación tipo de oración-algoritmo.

Ejemplo	Lingüísticamente	Matemáticamente
<i>Pedro canta, María baila.</i>	Oración yuxtapuesta	Suma de las dos oraciones: <i>Pedro canta + María baila</i>
<i>Pedro canta y María baila.</i>	Oración coordinada copulativa	Suma de las dos oraciones: <i>Pedro canta + María baila</i>
<i>Los niños cantan, pero María no.</i>	Oración coordinada adversativa	Resta: Los niños – María cantan



Pero, en concreto, en este artículo, nos vamos a fijar en el análisis de las oraciones comparativas, que son las que nos permiten resolver diferentes problemas de transformación, y que, mal comprendidas lingüísticamente, se convierten en una gran dificultad para nuestros alumnos.

Caso 1

Ana tiene 15 estampas y María tiene 4 menos que ella, ¿cuántas estampas tiene María?

Ante este problema matemático, se nos plantea una comparación de disminución. Ana es el elemento que actúa de referente y María es el que llamamos comparado. Tenemos dos datos: el referente y la diferencia. Necesitamos averiguar la incógnita que es el comparado. La estrategia para resolver este problema es una resta: $15-4= ?$ (Referente – diferencia = comparado)

Lingüísticamente, nos encontramos ante una construcción comparativa en que se establece una comparación entre dos valores de carácter cuantitativo. En ellas, se comparan magnitudes mediante recursos gramaticales: “menos que”. En concreto, al aparecer el cuantificador “menos”, se constituye una comparativa de inferioridad. La noción comparada es el número de estampas. El primer término de la comparación es “María”, y el segundo término de la comparación es “ella” (pronombre que hace referencia a Ana). El cuantificador es “menos”. Es simplemente este cuantificador el que nos hace identificarla como una comparativa de inferioridad.

En este caso, nos encontramos con una relación muy clara y fácil para el alumno, puesto que, matemáticamente, es una comparación de disminución; lingüísticamente, es una comparativa de inferioridad, y la estrategia resolutoria es una resta, por lo que hay un paralelismo y coincidencia evidente:

Tabla 2. Caso 1.

Lingüísticamente	Matemáticamente	Estrategia de resolución
Comparativa de inferioridad	Comparación de disminución	Resta

Caso 2

Si María tiene 11 estampas y tiene 4 menos que Ana. ¿Cuántas estampas tiene Ana?

La confusión del alumno empieza a producirse en los casos en que esa triple correspondencia no es tal. En este caso, lingüísticamente, seguimos teniendo una comparativa de inferioridad (“menos que”), matemáticamente, es una comparativa de disminución, pero, sin embargo, la estrategia de resolución es una suma, no una resta. Aquí, la lengua no coincide con la lógica. El “menos que” no indica “resta”. Los alumnos tienden a restar, pero sólo se restará si la incógnita está en el comparado. Si la incógnita está en el referente, hay que sumar.

María = Comparado 4 = Diferencia Ana = Referente

Tabla 3. Caso 2.

Lingüísticamente	Matemáticamente	Estrategia de resolución
Comparativa de inferioridad	Comparativa de disminución	Suma



Caso 3

Ana tiene 15 estampas y María tiene 11. ¿Cuántas tiene María menos que Ana? ¿Cuántas tiene Ana más que María?

En este tercer caso, la incógnita se encuentra en la diferencia. Podríamos hacer cualquiera de estas dos preguntas para resolver el problema, pero lingüísticamente, tendremos dos tipos de oraciones: la primera, comparativa de inferioridad; la segunda, comparativa de superioridad. Matemáticamente, en ambos casos nos encontramos con una comparación de aumento. Y a la hora de plantear el problema, si optamos por la segunda pregunta, la palabra “más que” puede producir en el alumno la tendencia a sumar, cuando la estrategia de resolución es una resta.

Tabla 4. Caso 3.

	Lingüísticamente	Matemáticamente	Estrategia de resolución
<i>Pregunta 1</i>	Comparativa de inferioridad	Comparación de aumento	Resta
<i>Pregunta 2</i>	Comparativa de superioridad	Comparación de aumento	Resta

Caso 4

Ana tiene 15 estampas y María tiene 11. ¿Cuántas estampas tiene que comprar María para tener tantas como Ana?

En este último caso, hemos incorporado un nuevo tipo de oraciones: las comparativas de igualdad (“tanto como”). Sin embargo, en el problema, necesitamos hacer un algoritmo para solucionar el problema, en este caso, una resta, puesto que tenemos el referente y el comparado y debemos averiguar la diferencia. Se trata de una comparación de disminución.

Incluso, en este caso, nos podríamos plantear que se tratase de una problema de transformación de una cantidad inicial en otra final. Aparece un verbo de transformación (“comprar”), que nos facilita entender este problema de esa manera. En este caso, la lengua nos ofrece la oportunidad de identificarlo como una transformación de aumento. Independientemente de esto, la estrategia de resolución sigue siendo una resta.

Tabla 5. Caso 4.

Lingüísticamente	Matemáticamente	Estrategia de resolución
Comparativa de igualdad	Comparación de disminución / Transformación de aumento	Resta

En los cuatro casos analizados, nos encontramos con la misma dificultad. La incomprensión del mensaje puede llevar al alumno a realizar una estrategia de resolución equivocada. Hay que tener mucho cuidado con las palabras claves. El primer impulso del alumno de educación primaria (incluso secundaria y universitaria) es, para la resolución de problemas, tomar las cantidades que aparezcan y buscar la palabra clave “menos”, “más” y tender a vincular el “menos” con la resta y el “más” con la suma. Sin embargo, como hemos visto en los cuatro ejemplos precedentes, el cuantificador comparativo (“menos”, “más”) no siempre nos da la clave, nos ayuda a adivinar la estrategia resolutoria.

Lo importante es el problema, que justifica el algoritmo. ¿De qué nos serviría conocer los algoritmos, si no sabemos para qué son útiles, qué tipo de problemas podemos solucionar con ellos? ¿De qué nos serviría el análisis sintáctico si el alumno no entiende que la comprensión del mensaje nos puede ayudar a resolver problemas de nuestra vida diaria? Hay que entender el mensaje lingüístico para poder saber qué algoritmo tengo que aplicar. He ahí la clave.



El profesor de lengua debe explicar los problemas matemáticos, los dilemas que nos podemos encontrar en la vida real. En cada uno de esos dilemas, escritos en oraciones y/o pronunciados oralmente, debemos analizar correctamente la organización informativa del mensaje. (Alarcos Llorach, 1999). En toda secuencia, el alumno debe distinguir tres tipos de estructuras:

- Estructura gramatical o morfosintáctica. Es aquella en la que se definen las funciones sintácticas de acuerdo con rasgos formales propios de esa lengua en cuestión. En español, el sujeto, el complemento directo, el complemento indirecto, etc.
- Estructura semántica propiamente referencial. Es aquella donde los actantes o participantes en el proceso se definen por sus rasgos semánticos: agente, paciente, beneficiario, referente, comparado, etc. Son universales lingüísticos. Aquí es donde entran las matemáticas. El alumno debe saber cuál de los sustantivos que aparecen en la oración es el referente y cuál, el comparado, en el caso concreto de las oraciones que hemos analizado, independientemente del cuantificador comparativo que aparezca.
- Estructura funcional o informativa. También esta estructura es semántica, pero, frente a la anterior, tiene que ver con los distintos papeles semánticos que las personas o cosas desempeñan en un proceso, es decir, tiene que ver con la forma de dar la información no conocida al interlocutor. Aquí es donde tendríamos que fijarnos en esa forma de informar que produce confusión: “más que”, “menos que”, etc. Lo importante en esta estructura es tener claro el tema y el rema de la oración.

Sólo así entenderemos el mensaje y podremos descifrarlo e intuir la mejor solución al problema.

Por su parte, el profesor de matemáticas debe hacer hincapié en la importancia de comprender los mensajes lingüísticos para poder resolver los problemas. El algoritmo por sí solo no tiene sentido si el alumno no descubre que dichos algoritmos nos sirven para resolver cuestiones de la vida real.

El análisis realizado aquí con 4 problemas matemáticos de comparación se podría aplicar también a cualquiera del resto de las 6 categorías que propuso Vergnaud (1991) para analizar los problemas aditivos y sustractivos: composición, transformación, etc. Incluso, se puede llevar a cabo con otro tipo de problemas y otros conceptos matemáticos y lingüísticos. Así, por ejemplo, en problemas más extensos la puntuación y el análisis sintáctico pueden ser factores claves, para el mejor entendimiento de un problema como el que sigue:

Caso 5

Al cumplir los 16 años, mi hermano me regaló su colección de cromos, que constaba de 336, de los que regalé 118 a mi primo. ¿Qué le pasó a mi colección de cromos? Si ahora dispongo de 500 cromos, ¿cuántos cromos tenía inicialmente?

En este caso en concreto, nos encontramos con información irrelevante en el problema que puede resultar confusa para el alumno: “al cumplir los 16 años”. Al aparecer una cifra, el alumno puede intentar tenerla en cuenta e incorporarla en el algoritmo. Sin embargo, al analizar sintácticamente la oración, descubrimos que se trata de lo que Alarcos (1999) llama un adyacente circunstancial externo o marco, es decir, una oración subordinada adverbial de tiempo, que únicamente nos sitúa en el tiempo en que ocurre el hecho o problema que tenemos que resolver. Por ello, esta cantidad debe obviarse a la hora de solucionar el problema.

También llama la atención en casos como este que un alumno en el que predomine la inteligencia lingüística resolvería de manera diferente este problema a uno en el que predomine la inteligencia matemática.



Se trata de un problema de transformación en varias etapas. La lógica, la inteligencia matemática, nos hace ver dos transformaciones muy claras:

1. $336 - 118 = ?$ (218)
2. $500 - 218 = ?$ (282). Inicialmente, tenía 282 cromos.

Sin embargo, en aquellos alumnos en los que predomine la inteligencia lingüística, el alumno interpretará primero el mensaje y después realizará las diferentes operaciones:

1. Antes de regalarlos, tenía $500 + 118 = ?$ (618)
2. Si mi hermano me dio 336, yo tenía $618 - 336 = ?$ (282). Inicialmente, tenía 282 cromos.

La lógica nos dicta una estrategia de resolución, mientras que la comprensión del mensaje completo, nos puede llevar a optar por otra estrategia que resultaría tan válida como la primera.

Lo importante, nos diría Gardner, como nombraba al principio de esta comunicación, es que el alumno, conociendo su inteligencia, utilice dicha habilidad para resolver el problema, consiga alcanzar el objetivo (independientemente de la vía por la que llegue a él); y que el profesor, conociendo las inteligencias que se dan en sus alumnos, sea capaz de respetarlas, fomentando y explicando los contenidos a través de las inteligencias que predominen en el aula. Si el alumno es capaz de ver las equivalencias entre lo que tradicionalmente habían sido opuestos (lengua y matemáticas) tendrá una formación más plena y será capaz de desenvolverse mucho mejor en su vida diaria.

Con la teoría de Gardner se superan esas sentencias que pretenden encasillar a los alumnos en una u otra inteligencia o habilidad, frente al resto. En realidad, todas las inteligencias están siempre presentes en el individuo, interrelacionándose entre sí, pero al mismo tiempo permitiendo que alguna domine en el individuo y que las otras se encuentren presentes en algún nivel potencial (Sánchez González y Andrade Esparza, 2014). Solo trabajando desde las inteligencias múltiples, el alumno tendrá una formación integral, desarrollando todas sus habilidades intelectuales, y disfrutará en dicho aprendizaje, independientemente de la disciplina en la que nos encontremos trabajando, puesto que verá que todas ellas son indispensables para su crecimiento personal.

Referencias bibliográficas

- Alarcos Llorach, E. (1999). *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Gardner, H. (2006). *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. España: Paidós.
- Sánchez González, L., Andrade Esparza, R. (2014). *Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje*. México: Alfaomega.
- Vergnaud, G. (1991). *El niño, las matemáticas y la realidad*. México: Trillas.



Rubicundus. Fabula paenulae purpureae: representación teatral en lengua latina

Manuel Acosta

Ricardo-María Jiménez

Universitat Internacional de Catalunya

Introducción

Una de las notas características de nuestra sociedad es la absoluta preeminencia de la tecnología y, por consiguiente, de la imagen. En contrapartida, la escritura y la lectura quedan relegadas a una función casi exclusivamente educativa y administrativa o bien reservadas para una minoría intelectualmente inquieta. También nuestros alumnos de secundaria y bachillerato viven inmersos en este contexto general.

Es ineludible fomentar la lectura de obras significativas de la literatura universal. De esta manera, debemos conseguir que en nuestros alumnos se despierte el interés por conocer la esencia del ser humano que ha quedado reflejada en la producción literaria.

Ante esta dificultad, la representación de una obra de teatro puede erigirse en herramienta sumamente adecuada –por su efecto estético (Coseriu, 1987)– para fomentar la lectura entre los alumnos.

El teatro a escena

Los dramaturgos griegos consiguieron la admiración del público -mayoritariamente analfabeto- asistente a las representaciones de tragedias y comedias. Como se ha comentado anteriormente, gracias a la transmisión oral el público era selecto: experto conocedor de la historia y de las inquietudes científicas y filosóficas, sensible ante la expresión correcta y elegante de los actores, anhelante de asombro por un final inesperado.

La admiración de los espectadores de la Grecia clásica por las obras de teatro y su reiterada demanda facilitó una profusa creación literaria que ha servido de base a Roma y a toda la literatura universal. Asimismo, en una sociedad como la nuestra en la que el acceso a la alfabetización no supone ninguna dificultad y en la que la imagen –lo visual, lo plástico- ha alcanzado una perfección asombrosa, la representación de obras teatrales puede convertirse en acicate para que alumnos y espectadores se animen a adentrarse en la lectura y en el conocimiento.

El efecto estético de la literatura

En nuestra experiencia docente, hemos tenido presente el concepto del efecto estético de la literatura defendido por el lingüista Coseriu. Eugenio Coseriu fue uno de los que desarrolló en Europa la ciencia del texto. Es conocida su concepción sobre los niveles del lenguaje y los saberes lingüísticos que fundamentó



su teoría del lenguaje. Por la falta de espacio, no nos detendremos en este artículo en desarrollar su concepción: remitimos al lector a la bibliografía citada en este artículo.

Todo discurso, en especial el literario, tiene designación, significado y sentido. Coseriu defiende que todos los textos tienen sentido, pero los literarios son «aquellos textos que se presentan como construcción de sentido» (1987:23). Por ejemplo, podemos entender el significado y la designación de la novela *Crimen y castigo*, pero no haber captado el sentido de la conocida novela de Dostoievski. El sentido debe entenderse como un nivel de contenido superior con respecto al cual la designación y los significados funcionan solo como significantes.

Para Eugenio Coseriu la literatura no es un uso más del lenguaje. El empleo del lenguaje en la vida práctica sí es un uso. También lo es el empleo del lenguaje en la ciencia. Sin embargo, no es así el empleo del lenguaje en la literatura. En la literatura «el lenguaje representa la plena funcionalidad del lenguaje, o esta actualización de sus posibilidades, de sus virtualidades» (1987:25). De ahí la importancia de la lectura de obras literarias para dominar el lenguaje.

El lingüista afirma (1987:31) que «nada se conserva mejor en la memoria que aquello que ha tenido sobre nosotros también un efecto estético importante». Por el contrario, las cosas aprendidas de forma abstracta o relacionadas con textos no interesantes se olvidan fácilmente.

Al enseñar literatura se hace la interpretación de lo que Coseriu llama sentido. La interpretación se hace de obras que no usan simplemente el lenguaje, sino que construye lenguaje, desarrolla, realiza virtualidades ya contenidas en él (Coseriu, 1987). Por ese motivo, Coseriu apuntaba que no se puede enseñar Lengua y Literatura por separado y planteaba esta enseñanza a partir de la distinción de los niveles del lenguaje formulada por ese autor.

La finalidad de la enseñanza secundaria es preparar ciudadanos cultos, no especialistas (Coseriu, 1987). Es decisivo que el alumno lea y conozca obras narrativas, poéticas y teatrales e incluso llegue a crearlas y, en el caso de las teatrales, a representarlas. La lectura de una obra literaria empieza en la descodificación de las palabras, sigue con la asociación de estas, y las ideas a las que se refiere, con la realidad y termina con el conocimiento del sentido de la obra leída, gracias al efecto estético de la obra literaria (Jiménez, 2014). En la lectura de los textos, en la recitación, en la representación teatral, el docente debe tener como meta que el alumno llegue a captar el sentido del texto. También hemos perseguido ese fin en la experiencia docente que presentamos en este artículo.

Desarrollo de la experiencia docente: *Rubicundis. Fabula Paenulae purpureae*

Un grupo de alumnos de 1.º y 2.º de Bachillerato, de las modalidades humanística y científica, de un colegio¹ de educación diferenciada llevaron a cabo el pasado curso escolar 2013-2014 la adaptación del popular cuento La caperucita roja al latín. Les movía un triple propósito: ampliar el conocimiento de la cultura greco-romana (nacimiento de la tragedia y de la comedia), hacer más agradable el conocimiento del latín y ejercitar la capacidad de redacción de un texto teatral.

Esta original intención la consiguieron alcanzar con éxito tras un proceso que se detallará a continuación. Sin embargo, casi sin darse cuenta, el grupo de alumnos consiguió trabajar muchos otros aspectos importantes, relacionados con la enseñanza de la literatura y de la lengua, así como con su correcto desarrollo cognitivo, social y emocional.

Proceso

Esta actividad tiene la particularidad de ser voluntaria y abierta a todos los alumnos de bachillerato. Para su correcto desarrollo, el proyecto ha necesitado el compromiso del grupo de alumnos y del profesor

¹ Colegio Viaró de Sant Cugat del Vallès (Barcelona).



durante 16 horas en horario no lectivo o extraescolar, exceptuando dos sesiones impartidas en módulos lectivos, el trabajo de adaptación, innovación y memorización individual y la elaboración de los decorados.

- a) En primer lugar, el grupo de alumnos dirigidos por un profesor seleccionan un cuento popular de gran arraigo en nuestra cultura: La caperucita roja. El conocimiento previo del tenor y desenlace del cuento por parte del público facilita la comprensión de su representación teatral en una lengua -latina- casi desconocida para la mayoría de los espectadores. En esta fase inicial, mediante una sesión teórica, los alumnos se aproximan a la vida y obra de los grandes glosadores y adaptadores de cuentos populares de la literatura universal, concretamente de La caperucita roja: Charles Perrault y los hermanos Grimm.
- b) A continuación, se procede a la adaptación del cuento a las particularidades del grupo de actores que debe representarlo atendiendo al número, edad y aptitudes de los alumnos disponibles, al espacio de escenificación, al tiempo y al perfil académico del público asistente. Así pues, se ha tenido en cuenta que en la elaboración del proyecto se podía contar con 13 alumnos de 16 y 17 años aptos para desempeñar las funciones de director, actores, encargados de decorados y de fotografía; con un espacio de escenificación limitado, sin tramoya, y un tiempo de 30 minutos –para respetar los módulos lectivos, para no saturar al espectador y crear, al mismo tiempo, mayor expectación-. Asimismo, teniendo en cuenta que Viaró es un centro que apuesta por la educación diferenciada, es importante destacar que todos los participantes en esta experiencia son chicos y que los alumnos de 4.º de ESO y 1.º y 2.º de bachillerato han formado el público asistente a la representación.

Los participantes en la elaboración y representación de *Rubicundus* son:

Director: Xavi T.

Abuelo (prologuista) (castellano): Santi M.

Alfonso (prologuista) (castellano): Javier C.

Rubicundus (caperucita en el cuento clásico) (castellano-latín): Álvaro E.

Pater (mamá de caperucita en el cuento clásico) (castellano-latín): Nacho M.

Lupus (lobo clásico) (castellano-latín): Pepe L.

Venator (cazador clásico) (castellano-latín): Ferran C.

Avus (abuelita clásica) (castellano-latín): Joaquim A.

Decorados: Pablo P., Luis S., Santiago M.

Fotografía: Ricardo O., Daniel P.

- c) Los dos pasos iniciales desembocan en la redacción de un guion en el que intervienen los alumnos y el profesor. En esta fase, se tienen en cuenta las características del texto teatral (diálogos, caracterización de los personajes, registro, modismos, interjecciones, acotaciones...), así como la corrección gramatical y ortográfica.

El guión se divide en tres partes: introducción en castellano, presentación bilingüe de los personajes -que sirve para presentar las palabras latinas clave con su inmediata traducción- y desarrollo exclusivamente en latín. De esta manera, progresivamente, el espectador podrá ir captando el significado de los términos latinos, mediante la comparación del léxico y la evidencia de la acción.



Rubicundus.- Me presentaré (de pie). Mi nombre es *Rubicundus*, pero todos me llaman Paenula purpurea porque me encanta ir vestido con esta caperuza de color rojo.
Padre.- ¡Pues claro que sí! La verdad es que siempre lleva su paenula purpurea. ¡Uy! ¡Qué maleducado!, pero si aún no me he presentado... Yo soy el pater, el padre de *Rubicundus* y el que la envía a casa del avus, que está aegrus, con cibum.

- d) El guión se lee en voz alta para comprenderlo y entonarlo adecuadamente, es decir, se desarrolla una actividad detallada de comprensión y expresión oral. Esta fase sirve también para realizar una revisión ortográfica y gramatical del guión entre el profesor, el director de la obra, los alumnos-actores, los responsables del vestuario, de los decorados y de la fotografía, siendo un momento óptimo para introducir las sugerencias que sobre el guión aportan algunos alumnos. Además, se repasan unas cuestiones básicas de pronunciación latina clásica, para unificar el criterio de pronunciación de la parte latina.

Lupus.- O me miserum! Nulla pax lupis data est. Venator iterum adest in silva. Venator mihi non placet. (El lobo mira a *Rubicundus*)
Lupus.- Sed quid veo? Parvum puerum video. Pueri mihi valde placent. Appropinquabo....Hummmmm!
Hunc puerum consumere volo.
(Se ve la sombra del cazador a lo lejos)

- e) Finalmente, tras los ensayos programados, representamos la obra ante un público formado por alumnos de 4º de ESO, 1º y 2º de bachillerato. Merece la pena comentar que la atención y la reciprocidad de los espectadores fue magnífica.
- f) La novedad de esta experiencia interdisciplinar de aula de aprendizaje estriba en que, mediante una actividad sumamente agradable y distendida -preparación y representación de una obra de teatro-, hemos trabajado y mejorado varios aspectos en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua castellana y latina, así como otras cuestiones relacionadas con el desarrollo cognitivo, emocional y social de los jóvenes adolescentes:
- Fomento de la lectura en general y de las obras clásicas en particular, ya que de ellas se adquiere conocimiento y deleite estético.
 - Desarrollo de la comprensión lectora y de la memoria.
 - Mejora de la expresión oral (dicción, entonación, fonética, hablar en público...) y de la comunicación no verbal.
 - Avance en conocimiento del léxico y mejora en el desarrollo de la gramática.
 - Incentivo para la creación de textos teatrales gracias al estudio y a la aplicación práctica de sus características.
 - Mejora en el conocimiento de la cultura greco-latina, forjadora de nuestra sociedad junto con el cristianismo.
 - Invitación a desarrollar la sensibilidad artística, la imaginación y la creatividad.
 - Impulso hacia un espíritu humanista que invita a gozar con el conocimiento de la Historia, la Ciencia, el Arte y el lenguaje.
 - Estímulo del compañerismo y del espíritu de trabajo en equipo.
 - Mejora de la autoestima y del autocontrol.



Resultados

Este es uno de los objetivos propuestos inicialmente y alcanzado, sin lugar a dudas, mediante la experiencia presentada. Por ese motivo hemos querido desarrollar *Rubicundus. Fabula paenulae purpureae* insertando los fundamentos más característicos de la tragedia griega.

La brevedad, la participación de un escaso número de actores –siendo, además, exclusivamente masculinos-, la concentración de la acción en un momento crítico, la ausencia de digresiones y de diálogos extensos y la decoración simple son elementos característicos de las primeras tragedias griegas que se han respetado en *Rubicundus*.

Así como la tragedia griega emplea los mitos para plantear los problemas concernientes a las relaciones de los hombres con los dioses, nosotros hemos utilizado un cuento famoso para plantear un conflicto: el orden natural no se puede subvertir pues el lobo es feroz y su instinto de supervivencia le convierte en asesino; es carnívoro, es cazador, nunca será un amigo fiel, un animal doméstico. Según la tragedia griega, un desorden –en nuestro caso la presunta amistad de lobo con *Rubicundus*–, se puede solucionar por aniquilación o por restauración del orden.

La tragedia habla de asuntos universales, motivo por el cual no se centra en personalidades acusadas ni en las características menores de las idiosincrasias individuales. Aunque este carácter se realizaba mediante máscaras, hemos prescindido de su uso para que los compañeros de los actores puedan identificarlos cómodamente y así la comprensión de la obra y el efecto cómico sea óptimo. Además, como los personajes están muy esquematizados –también los de *Rubicundus*– nuestra atención se centra en las cualidades que son indispensables para su destino. El trágico ilustra una situación familiar reconocible por todos, no pretende descubrir los entresijos del alma.

También se ha intentado plasmar en esta experiencia una serie de aspectos básicos de la comedia ática: brevedad de la pieza, burla de dioses y héroes (en nuestro caso la burla consiste en la ridiculización de ciertos personajes), búsqueda de la risa, discusiones políticas o filosóficas (en *Rubicundus* sobre la naturaleza del lobo)...

En la comedia, los personajes responden con reacciones violentas o inmediatas, no tienen escrúpulos en obtener lo que desean al coste que sea, realizan las cosas más absurdas con una seguridad instintiva. Este aspecto se puede apreciar en el lobo cuando aparenta mansedumbre con *Rubicundus* inmediatamente o al disfrazarse de abuelo.

Referencias bibliográficas

- Coseriu, E. (1973). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. (3.ª edición revisada y corregida). Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1987). Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura. En Ministerio De Educación y Ciencia (ed.), *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*: 13-32. España: Subdirección General de Formación del Profesorado.
- Cañas, J. (1999). *Actuar para ser. Tres experiencias de taller-teatro y una guía práctica*. Granada: Magina.
- Jiménez, R.M. (2014). El efecto estético de la literatura en los alumnos adolescentes. (artículo inédito).
- Llamas, J. (2013). ¿Por qué es aconsejable que los alumnos representen obras de teatro en Educación Primaria?, *Educación y pedagogía*, 4: 32-37.
- Lope de Vega. *Arte nuevo de hacer comedias*. En http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/arte-nuevo-de-hacer-comedias-en-este-tiempo-0/html/ffbf1e6c0-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html [12 junio 2014].
- Maté, M. (2003). Trabajo en grupo cooperativo y tratamiento de la diversidad. En VV. AA., *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Motos, T., Tejedo, F. (2007). *Prácticas de dramatización*. Ciudad Real: Ñaque editora.
- Pérez, J. (2011). *Motivar en Secundaria. El teatro: una herramienta eficaz*. Villafranca del Penedès (Barcelona): Erasmus Ediciones.
- VV.AA. (2003). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.



Teaching more than just “English” through children’s literature in the Primary classroom

Laura Agraz Martínez

Universitat de València

Introduction

Nowadays people face a changing world in which communication travels through a wide variety of channels. People communicate easier and faster but, is communication only an exchange of information to achieve personal goals? What happens when we have to speak with people of foreign countries? Are we ready to do it only by learning a new linguistic code? It is widely known that learning a foreign language cannot be separated from its social and cultural traits as it represents peoples and their ways of thinking and living. The implementation of the Plurilingual program in many schools of the Valencian Community shows how important is teaching students to be open-minded to other cultures.

We are teaching to students who one day will be able to speak a foreign language, be fluent and competent. But as teachers we have a great opportunity to influence our students, not directing their minds only waiting to see them repeating what we say but being able to think by themselves and be critical thinkers. Learning a foreign language does not imply knowing a list of words, the correct construction of sentences and an accurate pronunciation. Languages represent other ways of thinking and living. Putting students in contact with different views of the world implies showing them to gain knowledge about respect, difference and equality. At the same time we help to encourage tolerance and having abilities to interact with other people and understand other ways of thinking, customs, feelings, thoughts and opinions.

In the Valencian Community classrooms teachers need to be trained so that a change in methodologies is produced. Integration and cultural diversity is part of our educational goals daily in our lessons. Textbooks are the main source for teachers in didactic units. This is the material most of the teachers rely on. There are many of them which provide colourful pages with motivating texts all of them related with the student’s interests and everyday lives. The activities, designed in a wide variety of ways to teach the four basic abilities, reading, listening, speaking and writing, are totally appealing to call the pupil’s attention.

Getting pupils to read an authentic story in English could be highly motivating. The language of literary works is not typical of the language of daily life, nor is it like the language used in learner’s textbooks (Collie and Slater, 1987:4). The involvement may be more absorbing for students than the pseudo-narratives frequently found in course books. If the materials are carefully chosen, students will feel what they do in the classroom is relevant and meaningful to their own lives (Lazar, 1993:15).

Every foreign language teacher when reading these lines may think in several questions. Why should a language teacher use literary texts with classes, especially if there is no specific examination requirement to do so and little extra time available? Should literature be included in the English language curriculum as



a compulsory content or depend on the teacher's volunteer? Why has literature been avoided by teachers when teaching English? Is the reading habit of students a factor to take into account?

Several authors have been trying to answer these questions like Kimberly A. Nance in her book *Teaching Literature in the Languages* (2009). She says that the role of literary study in general is fostering critical thinking, promoting cross-cultural understanding and ethical engagement and encouraging intellectual exploration. This can also be related with the role of literary study in building second language vocabulary and structure, helping language programs, like the Valencian ones, to fulfill their cultural premises, and fostering lifelong language use.

According to Brumfit and Carter (1986), a literary text is an authentic text with real language in context. Literary texts provide examples of language resources that place the reader in an active role working with it and making meaning. Literature offers a wide variety of written material which says fundamental things about human things. It is an enduring resource that can transmit a message to anybody at anytime in the world. When reading a literary text, pupils have to cope with the language used by native speakers in its wide variety of forms, uses and conventions. Also the context in which the language is used show characters from different backgrounds or historical periods.

As an introductory idea to this paper, we may say that the use of literature, which cannot be separated from language, is essential when looking for authentic materials. Students develop a communicative competence but also a literary competence because they learn a language using stories with themes related with the children's world. Pupils will be identified with stories that reflect their own feelings, emotions, everyday relationships with their classmates and at the same time they will learn a foreign language.

The main aim of my work is to create a didactic proposal based on an integrative methodology using a realistic fiction picture book as a tool for learning coexistence habits and the prevention of bullying for a group of students of sixth grade of Primary Education. The main objectives of the present paper are the following:

- To use and develop an integrative methodology through which students achieve objectives of the foreign language area and other curricular and non-linguistic areas of Primary education such as Social, Natural and Cultural Science, Citizenship Education and Arts.
- To develop a didactic unit called *Small Acts Count* with collaborative activities and games through pair and group work.
- To use a picture book called *Each Kindness*, written by Jaqueline Woodson, for developing the students' literary competence.
- To provide communicative situations to learn a language and develop critical thinking.
- To improve coexistence and prevent bullying actions in Primary classrooms.
- To plan activities for developing values of respect towards other people.
- To promote the habit of reading through the use of different activities for the classroom related with the reading of a realistic fiction picture book.
- To motivate students with themes directly related with their own world.
- To contribute to develop the Plurilingual Project of a school.
- To contribute to develop and put into practice the Reading Project of a school.



For the development of this paper the study of the following themes has been necessary: the integrative methodology for learning, the psychological development of children for learning foreign languages, the literary competence, the history of children’s literature, the use of children’s literature in English in the foreign language classroom and the methodology for teaching foreign languages.

Literature is used as a tool by teachers to expand the students’ view of the world. Realistic fiction picture books can play an important role in developing the students’ literary competence. It is the teachers’ role to select adequate contexts that give students opportunities to learn and be able to manage in different situations from a social, cultural and linguistic point of view. For this reason we cannot forget the main benefits that literature provides to children’s education: authenticity, motivation, personal involvement, access to cultural background, expansion of the students’ language awareness, critical thinking, interpretive abilities, language enrichment and integral education of the child’s personality.

“Small Acts Count”, a didactic proposal

Each kindness (2012) is a book written by Jacqueline Woodson and illustrated by E. B. Lewis. This is a very recent picture book winner of several relevant awards, the African American children’s literature award, Coretta Scott King Author Honor Book Award in 2013, the Jane Addams Peace Award, the Charlotte Zolotow Award in 2013 and also the Best Book of 2012 by the School Library Journal. E. B. Lewis is winner of the Caldecott Honor-winning Author for creating a beautiful book with a powerful message that leave its readers with the message that it is possible for all people to be kind and make the world a little bit better.

In Primary Education the school day is a source of multiple positive and negative situations inside or outside the classroom for children in school. These situations demand certain social abilities that need to be learned and practiced. For this reason, the election of *Each Kindness* as a text for teaching English through literature seems adequate, taking into account that at the same time we work on interdisciplinary contents related with the subjects of Natural, Social, and Cultural Science, Arts, Education for Citizenship and Moral and Civic Values of the Primary curriculum.

The story of *Each Kindness* is about a girl called Chloe and her friends who one day meet a new girl in the school, Maya. Maya is shy and afraid of her new peers. She wears clothes of second-hand and plays with old toys. Every time Maya tries to play with Chloe and her gang, they reject her. Maya decides to play alone and one day stops coming to school. When Chloe’s teacher, Ms. Albert, gives a lesson about how even small acts of kindness count to change the world, Chloe regrets having lost the opportunity to be friend of Maya. She then thinks about how it would have been if she’d shown a little kindness toward Maya.

The characters, Chloe and Maya, are normal children who live a story set in modern times included in experiences that could actually happen in any Primary school. The characters, setting, themes, dilemma and solution of the story are believable and dialogues seem real. Woodson has the intention of giving us a message about the world we live making us understand that we do not always have an opportunity to make amends with a classmate or a friend when there is an unfair situation and probably some day we might regret our behavior. We have the chance to do things better, do the right thing and be kind to people.

In *Each kindness*, the reader and the teachers who are looking for tools for teaching students the English language and also to be critical thinkers, will find a way to reflect on a moral dilemma that can be part of anyone’s life. Besides, the action takes place in a school where children can find similarities with their own experiences. Thus, readers or pupils from a school can feel empathy towards the characters of the book as the emotions and feelings they experience are easy to be lived in the context of the daily life of a Primary classroom school.



Woodson's picture book of thirty pages is a source for English teachers who want to teach English through literature but also a way to introduce real life experiences that let children live events through real life settings and characters. The two main female characters of the book have to face a problem that is part of a wide range of possible situations in a school. Therefore, we can consider the book a realistic fiction story in which characters are depicted participating in real circumstances.

All the characters in the story, Maya, Chloe, Ms Albert and the rest of the classmates, resemble real people. They face a situation presented by the author as a moral dilemma. Chloe, who rejects Maya for being different as well as the other classmates, suffers an evolution that we, as readers, will be witnesses. She will have to find a realistic solution, not a fantastic one. The teacher, Ms Albert, gives Chloe an answer to her own reflections when Chloe finally realizes that she will not have again the possibility of being kind to Maya, the girl who has been ignored, teased and separated by the whole class for wearing second hand clothes or having old fashioned toys.

Woodson's story make us think on the time when we have been cruel to someone or someone has treated us cruelly. What would we have done if we had been Maya or Chloe? You understand that some day in your life it is necessary to put yourself into someone's shoes to feel empathy and reject the prejudices that mean the limitations of communication and sharing among people. Developing empathy and seeing life experiences beyond our own can improve life in situations of personal conflicts with us or with other people. For this reason, children can feel identified with Chloe, the main character, or with Maya and if their lives are similar, then, it is possible not to feel alone. Also, reflecting on the attitude and behavior of the two girls, students can reflect on the type of choices they will have to make when having to face problems of this kind and find possible solutions to the situations they are living.

Each kindness, as a realistic fiction story, can be used as a tool for self-discovery and growing-up in the classroom. Children of this age become more mature when exploring their own thoughts, feelings and predispositions comparing them with those of others. Students can solve their own moral dilemmas and overcome cruelty of peers in the classroom. As a result, the story gives the teacher an opportunity to deal with a difficult context especially when children feel afraid of telling what is happening to them, how they are suffering and in many cases when the final election is to remain silent with cruel classmates or bullying conflicts.

Main objectives of the didactic proposal using *Each Kindness*

- To express very simple personal opinions.
- To listen, read and understand a story of a picture book.
- To answer simple questions from a story with very short and controlled answers.
- To listen and sing a song.
- To participate in short dialogues.
- To identify new vocabulary related with the presented story.
- To use and identify five regular verbs in the simple past.
- To describe the physical traits of a character.
- To pronounce the ending of regular past verbs correctly.
- To play a role.
- To write a letter.
- To write a different ending of a story.
- To participate collaboratively in lessons in pairs or groups.
- To develop critical thinking.



- To know and identify what is bullying.
- To accept every child as equal and important.
- To show respect and tolerance to other people.
- To develop empathy and kindness.
- To participate in games.

Competences that students develop while participating in the programmed activities

Linguistic competence

Developing the four basic skills: reading, writing, listening and speaking.

Understanding and producing oral messages.

Being able to read and understand tales.

Identifying classroom and clothes vocabulary.

Identifying regular verbs in the past.

Math competence

Sequencing pictures in the right order.

Competence of learning and interacting with the environment

Learning how to interact with people in social relationships.

Digital competence

Using the smartboard.

Using the Tagxedo program.

Social and citizenship competence

Developing abilities to improve coexistence and relationships in the classroom.

Developing kindness to improve coexistence.

Cultural and artistic competence

Drawing and painting.

Understanding and accepting differences among people because of gender, socio-cultural level, color of the skin, etc.

Learning to learn competence

Reading to improve and develop critical thinking skills.

Developing a reading habit.



Personal autonomy

Expressing personal opinions.

Reading to improve and develop critical thinking skills.

Learning to ask for help.

Developing empathy.

Conclusion

Woodson's story deals with themes related with education, loneliness, kindness, friendship, poverty or migration. The introduction of moral dilemmas in the foreign language classroom contributes to reinforce the practice of the objectives of non-linguistic areas. The didactic unit *Small Things Count* includes collaborative and meaningful activities that allow students to participate in pair or group work activities promoting the pupil's social relationships.

The objectives of the didactic proposal connect what they already know with the proposed situation that shows a conflict of bullying. The didactic proposal intends to give the teacher and specially the students tools for overcoming situations of discrimination because of social diversity reasons. *Each Kindness book* is used as a tool to achieve a variety of purposes always pretending to develop the students' integral education in Primary school.

To sum up, we can see that literature can be used to transmit extra-linguistic contents but selecting a methodology based on collaborative and meaningful activities to allow students experience new situations that they can find in the future of their everyday life. They expand their experience having more information for making adequate choices something that the primary school teacher is contributing to develop.

References

- Brumfit, C.J., Carter, R.A. (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Collie, J., Slater, S. (1990). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nance, K. A. (2009). *Teaching Literature in the Languages*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Woodson, J. (2012). *Each Kindness*. New York: Nancy Paulsen Books.



Había una vez: los cuentos para la animación a la lectura en el aula de infantil

Mónica María Alberola Baños

Universidad de Granada

Introducción

El aprendizaje de la lectura y la escritura no es un proceso que surja espontáneamente en las personas, como lo es el lenguaje oral. Para adquirir este conocimiento, los niños necesitan de un adulto más experto que les proporcione los instrumentos necesarios para su desarrollo. Según Vigotsky estos instrumentos se llaman mediación. Fraca analiza el modelo de aprendizaje por mediación de Vigotsky y destaca la importancia que para el psicólogo soviético tiene la cultura como instrumento de mediación:

Los instrumentos de mediación, incluido el lenguaje, los proporciona el medio social, es decir la cultura. El vector del desarrollo y del aprendizaje irá desde el exterior del sujeto hacia su interior, constituyendo un proceso de "internalización" (comilla en el original) o de transformación de las acciones externas en acciones internas de carácter psicológico. (2004:76).

De los anteriores planteamientos se deduce que el aprendizaje de la lectura y la escritura se trata de un proceso complejo. Leer y escribir son dos habilidades que están ligadas durante un largo y continuo periodo de aprendizaje en el ser humano. Comienza desde el primer cuento que un adulto lee a un bebé, continúa cuando un niño le escribe o lee un cuento a su mamá, etc. Es un proceso en el que se van superando etapas y al que se le van sumando conocimientos. Como puede observarse, necesitamos estar en contacto con otras personas para tener un acceso directo a los textos. Este acceso se realiza en un principio mediante la lectura en voz alta.

En este trabajo pretendo exponer que la lectura en voz alta constituye un buen instrumento para la animación a la lectura en edades tempranas. Para desarrollar esta propuesta he analizado varias sesiones de narración de cuentos incluidas en el Programa de Animación a la Lectura de dos bibliotecas públicas municipales de Granada. La observación de estas sesiones me ha permitido incorporar al aula de infantil aquellas técnicas utilizadas por las animadoras antes, durante y después de la lectura. Así, en mi periodo de prácticas de Grado en Educación Infantil realizadas en el colegio Ave María la Quinta de Granada, pude comprobar la efectividad de las técnicas aprendidas y extraer mis propias conclusiones, que incluyo en este trabajo, sobre la puesta en práctica de esta estrategia.

La narración de cuentos en las bibliotecas

Según Lage «la narración de cuentos, la narración oral en general, se consagra como la primera de las actividades de animación a la lectura, la que ha tenido el honor de formar más lectores» (2010:102). A este respecto, las bibliotecas desempeñan un papel fundamental, pues pueden incluir en su programa de



actividades «una hora para dedicarla a contar, de viva voz, historias que se presten a ello, bien los cuentos llamados tradicionales o historias actuales» (Lage, 2010:102).

La Biblioteca Pública Municipal Francisco Ayala (en adelante, para abreviar BFA) y la Biblioteca Pública Municipal Chana (BC) son dos de las bibliotecas en Granada que han incorporado la narración de cuentos como parte de su programación de animación a la lectura durante el curso escolar.

La animación que realizan la BFA y BC consiste en visitas concertadas con centros escolares en horario de mañana. Su intención es sacar al niño de la rutina del aula para acercarle a este nuevo espacio. A los centros escolares se les ofrece la narración de cuentos para el alumnado de infantil y libro fórum para los estudiantes de primaria y secundaria.

Dada la importancia que tiene la animación a la lectura en este entorno decidí analizar varias sesiones de narración de cuentos. En ellas una animadora realiza una lectura de cuentos en la sala de animación a un grupo de alumnos cuyo número varía dependiendo del centro de procedencia. De manera general, el proceso se desarrolla así: primero, la animadora lee dos o tres cuentos como máximo; posteriormente, los niños pasan a la sala de lectura infantil, donde hay libros adecuados para su edad, para que puedan realizar una lectura individual o grupal.

Análisis de las sesiones

La asistencia a las sesiones de animación a la lectura desarrolladas en estos centros me ha permitido conocer los diferentes métodos y recursos pedagógicos que utilizan los profesionales de este ámbito.

En la observación de las sesiones he utilizado un formulario o lista de control (véase abajo) donde incluyo todos los aspectos que he considerado relevantes tener en cuenta para su posterior incorporación en el aula de infantil. Este formulario me ha permitido registrar las técnicas que utilizan las animadoras antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

Tabla 1. Lista de control.

			Sí	No	A veces	
Antes de la lectura	Organización del alumnado	- Círculo				
		- Semicírculo				
Durante la lectura	Entonación de la voz	- Emocional	* Triste			
			* Alegre			
			* Miedo			
			*Otras emociones			
	- Lingüística	* Interrogaciones				
		* Exclamaciones				
Ilustraciones del cuento	- Enseña ilustraciones a los niños					
	- No muestra ilustraciones					
Después de la lectura	Reflexión común sobre el cuento					
	Establece un diálogo participativo con los niños					
	Aprovecha las reacciones de los niños para que se expresen					
	Trasmisión de valores	- Compartir				
		- Respetar				
		- Ayudar				
- Otros valores						



Aplicación al aula

Tras el estudio de las sesiones realizadas en ambas bibliotecas se deduce claramente que debemos tener en cuenta varios aspectos antes, durante y después de compartir la lectura de un cuento con un grupo de niños.

Antes de la lectura

En primer lugar, comprobé que la lectura en voz alta requiere una preparación por parte del docente. Dicha preparación consiste en conocer los aspectos más relevantes que contiene un texto. Por un lado, encontramos la entonación lingüística basada en las interrogaciones y exclamaciones y, por otro, la entonación emocional que dependerá del contenido del texto. Dominar estos aspectos antes de la lectura permite que la voz transmita la modulación, tono e inflexiones del texto elegido.

Durante la lectura tendremos presente estos elementos ya que cumplen un papel fundamental a la hora de contar el cuento. Por ejemplo, en el se debe mantener siempre la misma tensión e intentar que el tono sea suave, rítmico y tranquilizador para agradar al niño. Por el contrario, si contamos el cuento con un tono alto y alterado, es probable que al niño acabe por desagradarle la lectura.

Otro aspecto a tener en cuenta es la elección de la historia. Esta selección puede ser por mero placer o tener una intencionalidad, esto es, ser utilizada como herramienta de comunicación. Según Duran:

Los adultos que escogen y cuentan en voz alta estos libros precisan de una buena dosis de sensibilidad para captar qué acciones despiertan el interés súbito del niño y acaparan totalmente su atención en un párrafo o dibujo. Un adulto sensible descubrirá los intereses y los temores, las preferencias y los rechazos, los triunfos y las miserias del o de los niños en cuestión, al utilizar el libro como herramienta comunicativa. (2002:60).

Durante este periodo de prácticas con niños de cuatro años he comprobado hasta qué punto el cuento se convierte en herramienta comunicativa y de acción. El cuento de Suárez (2010), *Palabra de cocodrilo*, ilustra muy bien esta idea. El tema central gira entorno al pacto que el protagonista de la historia, Bamako, hace con un cocodrilo. Tras la lectura, los niños de un modo espontáneo comenzaron a revelar aquellos tratos que tenían con sus padres, con la maestra, etc. Al día siguiente comprobé que un niño comenzó a cumplir el trato que tenía hecho conmigo: comerse la fruta para ponerse grande y fuerte. Cuando decidí leer este cuento quería provocar en ellos una reflexión sobre el contenido del texto. No me esperaba una reacción tan inmediata y, con tanto éxito, especialmente en este caso, ya que ninguna de las iniciativas puestas en práctica con este fin había dado resultado hasta entonces. Este ejemplo demuestra la importancia que tiene la literatura en estas edades. A través del cuento el niño ordena su propio mundo porque se ve reflejado en el problema que tiene uno de los personajes e intenta darle solución.

La organización del espacio es otro factor a tener en cuenta antes de la lectura. En los centros escolares, el aula de educación infantil, no está organizada en semicírculo como ocurre en las bibliotecas. Por esto, es recomendable que la lectura del cuento se realice en la alfombra, con los niños colocados en semicírculo, para que tengan una escucha más activa. Si realizamos la lectura en voz alta con los alumnos sentados en sus mesas, esta se interrumpe más a menudo. Esto se debe a que las mesas presentan una forma circular que dificulta que todos puedan ver las ilustraciones.

Durante la lectura

A la vez que leemos el cuento es fundamental que exista una comunicación con los niños a través de la mirada. Considero relevante mantener este contacto visual porque establece un vínculo entre el lector y el oyente. Además, nos ayudará a observar las reacciones de los niños. Por ejemplo, mediante la lectura



del libro de Scuderi (2002), *Lo que el lobo le contó a la luna*, observé que sus rostros expresaban miedo por el tono elegido. Inmediatamente decidí cambiar el tono de mi voz y hacerlo más bajo y suave. Esto provocó que estuviesen más tranquilos y disfrutaran del cuento.

Otro elemento que interviene para fomentar la eficacia de la lectura son las ilustraciones. Cuando les contamos un cuento a los niños y ellos ven las ilustraciones, después son capaces de llegar a asociar el texto con la imagen. Como señalan Cirianni y Peregrina:

desde que los niños comienzan a escuchar lo que les leen, a mirar libros y a observar a los que leen, van asociando lo que escuchan con los elementos gráficos del libro (2005:32).

En este proceso de investigación he observado que los alumnos saben relacionar el texto con la imagen, es decir, los niños, sin saber leer aún, traen cuentos de casa para contarlos al resto de compañeros. Fons subraya que «los niños y las niñas pueden aprender a leer a partir de los cuentos que les interesan» (2004:244). Es cierto que a esta edad tienen una gran memoria, pero de esta manera los niños aprenden a leer porque comienzan a recordar las letras, reconocer el título, identificar nombres de los personajes, etc. Bajo mi punto de vista, este sería un buen recurso de animación a la lectura para introducir a los niños desde pequeños en el mundo de la lectura y de la escritura, y facilitarles el proceso de aprendizaje. Como subraya Kaufman en su libro:

La lectura en voz alta del maestro es fundamental, porque el docente no sólo les está brindando la oportunidad de construir el significado de un texto al cual no hubiesen podido acceder por sus propios medios, sino que también está poniendo a sus alumnos, en contacto directo con el *lenguaje escrito* (cursiva en el original), que incluye las características generales de los cuentos, las noticias, las notas de enciclopedia, las recetas de cocina, etcétera (es decir, de los diferentes géneros). (2007:28).

Ante la situación planteada me gustaría compartir una experiencia con un alumno. En el primer periodo de prácticas, leí el cuento de Patacrúa, *El gato tragón* (2004), en la clase de tres años. Durante mi segundo tramo de prácticas decidí contarles de nuevo la historia. Cuando comencé a leer, de repente, un niño me preguntó: “¿Seño, puedo leer contigo?” Esta situación me sorprendió gratamente porque en ningún momento esperaba que me interrumpiera para pedirme leer. ¿Qué ha ocurrido con el niño para que quiera leer? Principalmente que se encontraba en un ambiente estimulante promovido por la lectura.

En algunas ocasiones observo que los adultos tratamos a los niños como si no supieran nada y no hubieran hecho nada en sus primeros años de vida. Esto no es así porque ellos continuamente están aprendiendo y, como maestros, debemos tener en cuenta que cada uno viene con un bagaje de conocimientos. La anécdota anterior muestra la importancia de crear en el aula un ambiente que promueva en los niños el gusto por la lectura y cómo, en ocasiones, tiene un efecto inmediato.

Después de la lectura

Una vez terminada la lectura, y tras dejarles un tiempo de silencio que les permite interiorizar el cuento, se establece una reflexión común sobre el texto. A veces son los mismos alumnos los que inician esta fase a través de preguntas. Lo importante es hacer uso de este momento para establecer un diálogo participativo con ellos y aprovechar sus reacciones para que se expresen. No hay que olvidar que utilizamos el cuento como aprendizaje de algo y como oportunidad para que el niño sienta, piense y pueda expresarse. De ahí que el maestro haga todo lo posible para que no se omita esta parte.

En el registro de las sesiones de la biblioteca he observado que muchas de las reacciones del alumnado se interrumpían debido a que no se tenía suficiente tiempo para trabajarlo. Sin embargo, dentro del aula, disponemos de más tiempo para trabajar esta fase. Así, durante varios días, se puede utilizar el mismo cuento, para que los niños expresen las emociones y pensamientos que les ha generado esa lectura.



Esta reflexión que se produce tras la lectura es también un buen momento para trabajar la transmisión de valores. Algunos profesionales de la enseñanza piensan que los cuentos conllevan solamente un aprendizaje académico. Esta idea no es del todo cierta; si en clase leemos, por ejemplo, el cuento *Pequeño azul y pequeño amarillo*, de Lionni (2012), no solo podemos utilizar el cuento para que los niños aprendan los colores sino también tratar el afecto de la amistad entre pequeño azul y pequeño amarillo.

No me gustaría terminar esta reflexión sin hacer referencia a la participación de las familias en el aula de infantil. Considero que la animación a la lectura a través de la lectura en voz alta es más efectiva cuando interviene la familia y existe una continuidad entre lo que se realiza en clase y en casa.

Conclusión

A lo largo de esta investigación compruebo que la lectura en voz alta tiene una serie de beneficios. En primer lugar, se trata de un buen recurso para la animación a la lectura porque motiva a los niños a explorar los cuentos por sí mismos y, así, poco a poco convertirse en grandes lectores.

Por otro lado, mediante la lectura los alumnos desarrollan ciertas capacidades de comprensión, de imaginación, de creatividad, etc. Además, a través del cuento, podemos promover que los niños piensen, reflexionen a partir de sus conocimientos previos y compartan sus experiencias, sentimientos, etc. He observado que los niños al no encontrar el medio para expresar sus sentimientos utilizan el cuento, identificándose con el personaje, para mostrar lo que le ocurre.

Por esta razón, la literatura infantil ha abordado con mucha valentía todo lo que un niño puede tener en su mente en esa etapa de la vida, incluidos ciertos temas de difícil comprensión como la muerte o la adopción. Los libros lo reflejan todo y, en ellos, los niños pueden encontrar las respuestas que necesitan saber ante una situación determinada. Por ejemplo, el tema de la muerte es posible tratarlo mediante el libro *El pato y la muerte*, de Erlbruch (2007), y para ayudar a los niños adoptados podemos utilizar el libro de Ravishankar (2007), *Los elefantes nunca olvidan*.

En este camino de aprendizaje los niños necesitan un modelo para introducirse en el mundo de la lectura. En un principio actúan como oyentes, después como oyentes y observadores y, por último, como lectores.

El propósito de esta investigación era extraer aquellas estrategias realizadas por los profesionales de las bibliotecas, antes, durante y después de la lectura. Considero que estos recursos son buenas herramientas para extrapolarlas al aula de educación infantil, pues se pueden adaptar y aplicar a cualquier contexto, como he comprobado en mis interacciones reales con niños.

Para concluir, me gustaría reflejar otra lección que he aprendido en la realización de este trabajo. Para que la lectura en voz alta sea efectiva, el maestro siempre debe tener en cuenta al niño y compartir con él las emociones que genera la lectura de los cuentos. Quizá el maestro tiene que convertirse un poco en niño. Como decía Machado, a través de Juan de Mairena «¿Cómo puede un maestro, o, si queréis, un pedagogo, enseñar, educar, conducir al niño sin hacerse algo niño a su vez (...)? Porque es el niño quien, en parte, hace al maestro» (1999:251).

Referencias bibliográficas

- Cirianni, G., Peregrina, L.M. (2005). *Rumbo a la lectura*. Buenos Aires: Colihue.
- Duran, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.
- Erlbruch, W. (2007). *El pato y la muerte*. Cádiz: Bárbara Fiore.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: La Galera.
- Fraca, L. (2004). *Pedagogía integradora en el aula. Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Caracas: Libros El Nacional.



- Kaufman, A. M. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Lage, J. J. (2010). *Animar a leer desde la Biblioteca*. Madrid: CCS.
- Lionni, L. (2012). *Pequeño azul y pequeño amarillo*. Sevilla: Kalandraka.
- Machado, A. (1999). *Juan de Mairena*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Patracúa, P. (2004). *El gato tragón*. Sevilla: Kalandraka.
- Ravishankar, A. (2007). *Los elefantes nunca olvidan*. Madrid: Thule.
- Scuderi, L. (2002). *Lo que el lobo le contó a la luna*. Barcelona: Editorial juventud.
- Suárez, I. (2005). *Palabra de cocodrilo*. Pontevedra: OQO.



Cómo motivar a nuestros alumnos a través de la evaluación

Cristina Alcaraz Andreu

Università Cattolica del Sacro Cuore (Milán)

La motivación en el marco de la enseñanza reglada

Williams y Burden (1999) proponen una definición de motivación que es esencialmente cognitiva pero que encaja en el marco del constructivismo social. Ellos la describen como un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas.

La motivación es una característica absolutamente indispensable para la adquisición significativa de los contenidos curriculares, porque modifica variables como la atención, la concentración, la persistencia y la tolerancia a la frustración, todas ellas presentes y determinantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Crookes y Smidt (1991) consideran que si se mide la motivación por el esfuerzo que el individuo pone en la tarea, se puede considerar que la atención dedicada a una tarea específica sería el resultado de su nivel motivacional. Por otro lado, la motivación relacionada con el interés por hacer una determinada acción depende siempre de los objetivos que una persona se ha planteado. En efecto, un alumno estará más o menos motivado para el aprendizaje según lo que quiera conseguir realizando una tarea concreta.

Si asociamos, asimismo, la motivación con metas de aprendizaje, puede estar relacionada con la tarea (se da cuando disfruta haciendo una actividad) o con el yo (satisfacción personal que comporta el aprendizaje). Se caracteriza por la intención del alumno de incrementar su propia competencia. A partir de este concepto deriva el tipo de motivación intrínseca porque impulsa a las personas a hacer cosas por ellas mismas y por el placer que comporta hacerlas. En la motivación intrínseca relacionada con el aprendizaje, el mismo éxito se convierte en refuerzo positivo, que hace prescindibles otras compensaciones externas. Los motivos intrínsecos tienden a favorecer más el aprendizaje significativo, así como aumentan la capacidad de autonomía del aprendizaje. Por tanto, el ver que se entiende dónde, cuándo y por qué hemos cometido un error y, como consecuencia, como podemos mejorar nuestra actuación produce una satisfacción que puede incrementar la motivación intrínseca para seguir aprendiendo. En cambio, cuando el motivo que impulsa a hacer una tarea no se encuentra en la misma, sino en alguna compensación externa a esta (aprobación del profesor, recompensa de los padres, etc), se puede hablar de motivación extrínseca.

No es fácil trazar una frontera entre un tipo y otro de motivación porque a menudo están interrelacionadas. Sin embargo, Clarina (1994) apunta que la motivación intrínseca conduce a un mejor aprendizaje puesto que el alumno está motivado por la tarea y por el hecho de aprender y basa sus expectativas en su propia eficacia y control, lo cual propicia una motivación más estable y duradera, mientras que la motivación extrínseca depende de factores externos, las expectativas se crean a corto plazo, son menos perdurables y más incontrolables.



Los factores que debemos tener en cuenta en el aula relacionados con el mantenimiento o incremento de la motivación intrínseca son la programación, los materiales, las actividades, el *feedback* y la evaluación como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje. La programación y los materiales deben ser lo más atractivos y adecuados a las características biológicas (edad) y psicológicas (ansiedad, autoestima, extroversión, etc), a las cognitivas (inteligencia, aptitud lingüística, estilos y estrategias de aprendizaje), así como a las afectivas (motivación y actitudes). Las actividades deben proporcionar el trabajo en grupo que ayuda a la cohesión y al aprendizaje cooperativo. Por otro lado, deben despertar la curiosidad y ser variadas, lo cual ayudará a mantener la atención del alumno, además de tener la dificultad adecuada para que no resulten ni demasiado fáciles, conlleva una disminución del interés y por tanto de la motivación, ni demasiado difíciles donde el alumno las percibe como inalcanzables con la consiguiente activación de la desmotivación. Asimismo, para mantener la motivación o aumentarla también es necesario que el profesor dé *feedback* a los estudiantes mientras están llevando a cabo una tarea, no solo cuando se ha finalizado. Finalmente, se debería proponer una evaluación formativa para el aprendizaje en el aula totalmente integrada a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesores debemos proporcionar a nuestros alumnos las herramientas necesarias para que ellos asuman el control de su propio aprendizaje y aprender a aprender de una manera autónoma con el objetivo de que perciban la evaluación como algo que ellos pueden controlar y modificar. No como algo aleatorio que depende de fuerzas externas que minan su motivación intrínseca para aumentar la extrínseca o la desmotivación.

Influencia recíproca entre motivación y evaluación

Alonso (1997) afirma que la forma en que los alumnos son evaluados constituye sin duda uno de los factores contextuales que más influyen en su motivación o desmotivación frente a los aprendizajes.

La motivación, relacionada con la evaluación, varía en función de diferentes factores: en función del grado de éxito o de fracaso que pone de manifiesto la evaluación. Por lo tanto, toda evaluación implica básicamente un juicio sobre la calidad de la ejecución de una tarea. Tales juicios ponen de manifiesto el éxito o el fracaso del alumno en la actuación que se valora; además, cambia en función del grado de relevancia del contenido de la evaluación. Sentirse evaluados, tal vez de modo negativo, por no conocer la relevancia de la prueba afecta de modo perjudicial a la percepción de autonomía y, por consiguiente, a la motivación intrínseca; por otro lado, varía en función del grado en que la evaluación permite aprender a superar los errores. La evaluación puede servir para que los profesores le den información que le permita corregir sus errores. Darles o no darles esta información condiciona el que los alumnos perciban la evaluación como una ocasión para aprender o, por el contrario, como un evento que sirve solo para juzgarles, pero no para ayudarles a incrementar su autonomía en el aprendizaje. Lo que, a su vez, influye profundamente en su motivación intrínseca, disminuyéndola. La importancia de proporcionar un *feedback* contingente y adecuado que aclare al estudiante dónde, cuándo y por qué se ha equivocado comporta un aumento de la autonomía del aprendizaje, incrementando la motivación intrínseca, ya que el alumno lo percibe como algo modificable por su parte y no como algo que depende del azar o de componentes externos como la subjetividad del profesor/evaluador; asimismo, la motivación oscila en función del grado de control que el alumno puede tener sobre la calificación. La evaluación supone valorar lo que el alumno hace desde unos determinados criterios. Si estos son ambiguos para los alumnos, se puede crear una situación de indefensión que perjudique el aprendizaje. En definitiva, parece, pues, necesario que los profesores/evaluadores intentemos objetivizar lo más posible los criterios de calificación antes de la evaluación y que nuestros alumnos los conozcan para que puedan tener la seguridad de que están haciendo la tarea del modo indicado. En caso contrario, las expectativas de poder asegurar con su esfuerzo el resultado de la prueba disminuirán, con efectos negativos para su motivación intrínseca y autoestima.

La evaluación auténtica se refiere a los procedimientos para evaluar el progreso del alumno utilizando actividades y tareas que integran los objetivos del aula, los currículos y la actuación en la instrucción y de la vida real (Arnold, 2000). Dicha evaluación del proceso puede ejercer un efecto poderoso en los



resultados del aprendizaje afectivo de ELE mejorando la competencia y la confianza del alumno como persona.

Para ello, según Kohonen (1996) es necesario considerar la coherencia pedagógica en todas las fases de la instrucción y los materiales, realizando una enseñanza y una evaluación interactivas.

Cuadro 1. Comparación de dos modelos del aprendizaje y de la enseñanza (adaptado de Arnold, 2000:297).

Supuestos de la instrucción	Enfoque tradicional: la enseñanza como transmisión	Enfoque experimental: aprendizaje transformativo
Control del proceso y de la motivación.	Profesor responsable; aprendizaje estructurado por el profesor, locus de control externo, motivación extrínseca.	Alumno responsable; aprendizaje autoorganizado; locus de control interno, motivación intrínseca.
Evaluación.	Orientada al producto; evaluación del logro; referencia al criterio (y referencia a la norma).	Orientación al proceso; evaluación auténtica; reflexión sobre el proceso, autoevaluación; referencia al criterio.

En contraposición con la evaluación auténtica nos encontramos ante unas pruebas normalizadas que suelen estar basadas en ítems de elección múltiple, en ítems de rellenar huecos y en tareas cortas de respuesta limitada.

Cuadro 2. Comparación entre evaluación normalizada y evaluación auténtica (adaptado de Arnold, 2000:301).

Evaluación normalizada	Evaluación auténtica
La evaluación y la instrucción se consideran actividades separadas.	La evaluación es una parte fundamental de la instrucción.
Se trata a los alumnos de manera indiferente.	Se trata a cada alumno como una persona.
Las decisiones se basan en conjuntos únicos de datos (las puntuaciones de las pruebas).	Proporciona múltiples fuentes de datos y una perspectiva informativa.
Enfatiza carencias/fracasos: lo que los alumnos no saben hacer.	Enfatiza cualidades/progreso: lo que los alumnos saben hacer.
Exámenes de una sentada.	Evaluación continua.
Importancia de la "respuesta correcta".	Posibilidad de varias perspectivas.
Evaluación sin sugerencias de mejora.	Información útil para mejorar/guiar el aprendizaje.
Presiona a los profesores para limitar la enseñanza a lo que se examina.	Permite a los profesores desarrollar un currículo significativo.
Se prohíbe al alumno que interactúe; fomenta las comparaciones entre alumnos (con referencia a la norma).	Fomenta el aprendizaje cooperativo; compara a los alumnos con sus actuaciones y objetivos anteriores.
Enseñanza extrínseca para aprobar un curso.	Aprendizaje intrínseco por sí mismo.



Desde el punto de vista del profesor, este invita al alumno a la reflexión de su actuación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como parte esencial de su aprendizaje que funciona como puente entre la experiencia práctica y las diversas formas de conceptualizarla. La conciencia reflexiva es, por tanto, una clave significativa para desarrollar la autonomía del alumno y, en consecuencia, su motivación interiorizada.

Estrechamente relacionada con la evaluación auténtica, encontramos la evaluación formativa en el aula que se refiere a todos los factores que participan en el proceso de enseñanza/aprendizaje, por tanto, nos encontramos ante una evaluación para el aprendizaje.

El objetivo principal de dicha evaluación es el de mejorar los aprendizajes, donde evaluación y docencia deben ir juntas y que es posible integrar en un mismo dispositivo de evaluación un eficaz repertorio de instrumentos y actuaciones evaluativas de calidad que permitan mejorar el proceso de aprendizaje, identificar los logros de los alumnos y describirlos de forma unívoca y generalizable (Figueras y Puig, 2013).

Con la finalidad de conseguir dicho objetivo, relacionado de manera bidireccional con la motivación del alumno, cabe tener en cuenta los siguientes puntos: a) fomentar la autonomía del estudiante con la toma de conciencia del proceso de aprendizaje y con el fin de que sea él mismo quien tome las decisiones más adecuadas durante su recorrido y b) facilitar al estudiante una retroalimentación adecuada con sus actuaciones y competencias, mediante sesiones de trabajo con el profesor, así como el planteamiento de tareas necesarias para mejorar sus puntos débiles. Todo ello a través de la recogida de datos de la actuación del estudiante en clase con el fin de realizar los ajustes necesarios en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En ambos puntos, se percibe la importancia de la valencia de la motivación intrínseca o interiorizada, dejando de lado la motivación extrínseca o al logro.

Análisis de la investigación

Los datos de esta investigación se han obtenido a través de cuatro sondeos realizados por un grupo de nueve estudiantes de ELE que cursan el tercer año de la *Facultad de Scienze Linguistiche e Letterature Straniere* –rama literaria- durante el segundo semestre (entre finales de febrero y mediado de mayo) del curso académico 2013-2014.

El primer cuestionario consiste en una serie de preguntas generales introductorias para seguir a continuación con preguntas sobre el tipo de motivación, la relación afectiva con la enseñanza-aprendizaje de ELE, así como sobre las opiniones del sistema de evaluación de las diferentes partes de la prueba escrita y oral. El segundo cuestionario trata sobre la autorregulación para el aprendizaje académico en la universidad; o sea, sobre la manera y el estilo de estudiar del aprendiz. El tercero aborda el tema sobre la actitud hacia el estudio (motivación extrínseca e intrínseca, *locus of control*) a través de una escala. Con el cuarto y último cuestionario se pretende averiguar la reflexión del alumno ante la práctica de *feedback* después de un examen.

A la luz de los datos obtenidos y analizados en los cuatro cuestionarios que han realizado las alumnas, podemos afirmar que nos encontramos ante un tipo de estudiantes *success-oriented*; o sea, individuos que se encuentran en un situación motivacional óptima, y que se caracterizan por un conflicto entre el temor al fracaso y una tendencia al éxito muy leve, así como con una motivación al logro que se sostiene a través de emociones positivas y de confianza.

Asimismo, este tipo de estudiantes posee una motivación intrínseca elevada y percibe la evaluación de sus habilidades como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como enriquecedora; ya que, sabe manejar las herramientas que se le han proporcionado para observar y analizar con atención los errores que puede cometer con la seguridad de que es capaz de modificar su actuación con la finalidad de no volverlos a cometer mejorando así su actuación. Por tanto, es consciente de que



la evaluación es un momento positivo en su recorrido hacia la meta que desea obtener, influyendo, así como reforzando de este modo, su capacidad de autonomía del aprendizaje y su motivación intrínseca. De ahí que elimine la visión de la evaluación como algo totalmente alejada de su control, aleatoria o como una situación negativa que sirve solo para subrayar lo que un alumno no sabe. Aumentado, de esta manera, la motivación extrínseca o la desmotivación.

Sin embargo, después de estas afirmaciones nos debemos plantear una duda: ¿Qué tipo de evaluación consigue esta situación ideal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE? ¿Cualquiera? La respuesta, lógicamente, no es simple, sino compleja y articulada con muchos matices. Concretamente, la información que hemos podido sacar a través del análisis de los datos obtenidos, es la siguiente; es decir, el tipo de evaluación que repercute positivamente en la motivación intrínseca, es el que está involucrado e integrado en el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que no se deba colocar la evaluación en un lugar aislado, normalmente a final de curso y sin posibilidad de un *feedback*, digno de este nombre para los alumnos, así como sin contacto con otros componentes de dicho proceso educativo, sino, todo lo contrario.

Sin duda alguna, el grupo de alumnas que se ha utilizado para esta investigación, aunque superficialmente parezca que en su curso solo esté previsto un tipo de evaluación final, caracterizada por la casi total ausencia de una planificación con los criterios que forman el concepto de utilidad según Bachman y Palmer (1996) o bien de los doce pasos que plantea Downing (2006) y que recogen Figueras y Puig (2013) para un dispositivo de evaluación exitoso, además de una nula implicación del alumnado en la creación de dicho dispositivo, en realidad, en este grupo, se aplican los criterios de una evaluación formativa en el aula, a pesar de que aparentemente no se tengan en cuenta a la hora de colocar una nota final en los exámenes (escrito y oral) de final de curso. Sin embargo, han ido influyendo progresivamente y de manera silenciosa a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. De ahí que podamos afirmar que un tipo de evaluación final, como la que en apariencia solo tienen estas alumnas, no está reñida con un tipo de evaluación formativa y para el aprendizaje. Ambas pueden ser complementarias, aunque con pesos diferentes.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F, Palmer, A.S. (1996). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Clariana, M. (1994). *L'estudiant de secundària: què en sabem?* Barcelona: Barcanova.
- Crookes, G., Schmidt, R. (1992). Motivation: reopening the research agenda. *Language Learning*, 41: 469-512.
- Downing, S. (2010). Twelve Steps for Effective Test Development, en Downing, S. y Haladyna, T. *A handbook for Test Development*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Figueras, N., Puig, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Kohonen, V. (1996). Learning contests and processes in context: towards coherence in educational outcomes through teacher development, en H. Niemi y K. Tirri (eds.), *Effectiveness of Teacher Education: New Challenges and Approaches to Evaluation*, Tampere, University of Tampere, Department of teacher Education, A 6, 63-84.
- Williams, M., Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Edinumen.



Concepciones de alumnos y profesores respecto a la función y los alcances de las tareas de composición escrita

Pablo Aros Legrand

Universidad Complutense de Madrid

Introducción

La presente investigación pretendía vincular las acciones y concepciones previas de docentes y alumnos de la asignatura de “Lenguaje y Comunicación” en los niveles de 4º, 6º y 8º año de Educación Básica, durante agosto de 2012 en un colegio de Santiago de Chile. Para ello, se consideraron los siguientes objetivos:

Objetivos Generales:

- Analizar las concepciones de alumnos y docentes de “Lenguaje y Comunicación” en los niveles de 4º, 6º y 8º años de Educación Básica, respecto a las consignas de trabajo y tareas de composición escrita.
- Objetivos Específicos:
 - Evaluación de las teorías implícitas de alumnos y profesores de “Lenguaje y Comunicación” en los niveles de 4º, 6º y 8º años de Educación Básica, respecto a las consignas de trabajo y tareas de composición escrita considerando aspectos tales como: i) importancia de las consignas de trabajo en el desarrollo de las actividades de composición escrita; ii) análisis de las concepciones previas sobre las tareas de composición escrita considerando elementos tales como el desempeño de los alumnos, la relación de ellos con los textos que se producen en clase y también, el tipo de actividades que se suelen tratar de modo recurrente.
 - Vincular las concepciones previas de los docentes y alumnos a una de las teorías implícitas relacionadas con el tratamiento de la composición escrita (Castelló, 1999, 2007).

Marco teórico

Las teorías implícitas

Para poder comprender el alcance de las concepciones previas de los participantes de esta investigación es importante entender cuáles son las características de las teorías implícitas. Pozo, Scheuer y colaboradores, (2006:100-101) destacan la importancia de los siguientes puntos:

- Permiten el análisis de las relaciones que el individuo establece con las acciones que ejecuta en los contextos en los que se desenvuelve.



- Se adquieren a través de procesos de aprendizaje ligados a la detección de regularidades en el medio ambiente.
- Son independientes de la cultura y de la instrucción.
- Su estudio tiene que ver con la importancia de las representaciones cotidianas o la adquisición de ciertos patrones que ayudan al sujeto a interactuar con el medio que le rodea.
- Suelen formar parte de un currículum oculto.
- Están estrechamente relacionadas a un contexto particular.

Para Rodrigo y Rodríguez (1993:170-171), las teorías implícitas ayudan a que los sujetos transformen las experiencias que han mantenido con un medio. Además, amplían el ámbito de experiencias, sobre todo, gracias a la influencia de la escuela.

A partir de estas características es importante señalar que las teorías pueden vincularse tanto con el aprendizaje en general y, por supuesto, con el desarrollo de tareas de composición escrita. En el primer caso, Pozo, Scheuer & colaboradores (2006:119-127) distinguen los siguientes tipos:

Teoría directa:

- Se centra en resultados y en productos.
- No relaciona el aprendizaje con contextos sociales ni con procesos de ningún tipo.
- Se aprenden elementos claramente identificables y, por lo general, se refieren a logros del “todo o nada”.

Teoría interpretativa:

- Vincula los resultados de los aprendizajes con los procesos de un modo lineal.
- Sostiene que el aprendizaje es copia de la realidad, pero pone al aprendiz como centro de dicha acción.
- Asume la necesidad de procesos intermedios para crear puentes entre las representaciones internas y la entrada de información.
- El aprendizaje es un proceso, pero de tipo casual.
- Teoría constructiva:
 - El aprendizaje requiere tanto de procesos mentales reconstructivos, como de elementos de autorregulación que transforman la información inicial.

En el caso de las teorías implícitas relacionadas con la escritura, Castelló, Bañales y Vega (2010:1275) se han preocupado de dar cuenta de cuatro tipos de perspectivas tal como se reseña en la siguiente tabla:

**Tabla 1.** Perspectivas sobre la escritura.

	Cognitiva.	Socio-cognitiva.	Sociocultural.	Socialmente compartida.
Noción de escritura.	Procesos cognitivos de planeación, textualización y revisión.	Actividad cognitiva, motivacional y conductual compleja con interacción con el ambiente social y físico.	Actividad discursiva del escritor mediada, dialógica y situada dentro de una comunidad discursiva y ubicada en un contexto social, histórico y cultural determinado.	Actividad discursiva compartida entre miembros de una comunidad discursiva y ubicada en un contexto social, histórico y cultural determinado.
Noción de regulación.	Sistema metacognitivo que utiliza el escritor para controlar la producción textual: Planeación: establecimiento de objetivos. Revisión: detección, diagnóstico y solución de problemas.	Pensamientos, sentimientos y acciones auto iniciadas que los escritores utilizan para lograr varios objetivos de escritura, como mejorar sus habilidades de escritura o mejorar la calidad del texto que se han creado.	Proceso de traspaso de la regulación externa (experto) a la autorregulación interna (aprendiz) de los conocimientos que permiten la regulación de una determinada actividad discursiva.	Procesos mediante los que múltiples personas regulan una actividad discursiva colaborativa.

Fuente: Castelló, Bañales y Vega (2005).

Las consignas de escritura y su relación con las actividades de composición escrita

Dado que el objetivo de este trabajo también pretendía indagar en las posiciones de los sujetos sobre la escritura, fue importante considerar el concepto de consignas de escritura.

Dora Riestra (2006) se ha dedicado ampliamente al estudio de este concepto, a través de entrevistas a profesores y alumnos en Argentina. Su trabajo reconoce la presencia de al menos tres elementos que conforman a toda consigna. Por un lado, está la información que se refiere al conjunto de conocimientos sobre el objeto de la representación, es decir, la enseñanza de la lengua. En segundo lugar, está el campo u organización de la información de los objetos de enseñanza. Por último, aparece la actitud que contiene la evaluación normativa desarrollada en función del objeto representado.

Por otra parte, las consignas deben estar relacionadas con una visión clara respecto de los alcances de las actividades de composición escrita dentro del aula. En este sentido, Camps (1994) señala que estos elementos pueden ser vistos a través de tres contextos de escritura. El primero, como actividad cognitiva (contexto del escritor, la tarea y el texto). El segundo, como acto social, hecho que debería dar cuenta de las interacciones entre el escritor y el lector y, finalmente, un tercero, que ve a la escritura como a un proceso social relacionado con el fenómeno de la alfabetización.



No obstante, ninguna de estas perspectivas podría comprenderse si no tuvieran un espacio concreto dentro del aula. Camps y Ribas (2000) reconocen que la composición escrita puede trabajarse en el aula a partir de las siguientes fases:

- Preparación: representación de la tarea.
- Realización: planificación, textualización y revisión.
- Evaluación: análisis de las metas y de los aprendizajes adquiridos.

El modelo DIDACTEXT (2003) por su parte, sostiene que la composición escrita ha de ser vista a la vez como un acto social, situacional y físico. Las fases que reconoce dan cuenta de las acciones que, docentes y alumnos han de llevar a cabo. Entre ellas, destacan las siguientes:

- Acceso al conocimiento: leer el mundo.
- Planificación: Leer para saber; productos relacionados con esquema y resúmenes.
- Producción textual: leer para escribir; productos relacionados con borradores y textos intermedios.
- Revisión: leer para criticar y revisar; productos relacionados con el texto en su versión final.

Metodología

Para el desarrollo de esta investigación, se contó con la participación de 124 alumnos (56 mujeres y 68 varones) de un colegio de Santiago de Chile. Se trabajó con tres profesores de la asignatura de "Lenguaje y Comunicación": Cecilia de 54 años (nivel 4º básico); Luis, de 50 años (nivel 6º básico); y Marcela, de 36 años (nivel 8º básico).

Las siguientes tablas muestran la distribución de los estudiantes por sexo y edad:

Tabla 2. Distribución de la muestra por sexo (alumnos).

Nivel	Total	Mujeres	Hombres
4º	43	20	23
6º	40	17	23
8º	41	19	22
Total de la muestra	124	56	68

Tabla 3. Distribución de la muestra por edad (alumnos).

Nivel	Total		Mujeres		Hombres	
	Media	Desv.	Media	Desv.	Media	Desv.
4º	9.5	0.5	9.50	0.51	9.48	0.51
6º	11.45	0.50	11.53	0.51	11.39	0.50
8º	13.32	0.47	13.26	0.45	13.36	0.49
Total de la muestra	11.39	1.66	11.39	01.66	11.38	1.67



Como materiales, se aplicó una entrevista de 17 preguntas para los docentes y de 13, para los alumnos. En ambos casos, las preguntas estuvieron repartidas en dos bloques. En el primero, hacían referencia a la importancia de las consignas y en el segundo a cuestiones relacionadas con la enseñanza y trabajo de la composición escrita dentro de la sala de clases.

Las entrevistas fueron grabadas en video y posteriormente, transcritas. Dos jueces se encargaron de separar las respuestas de los participantes de analizar las palabras más importantes que se desprendían de ellas.

Resultados

Se presenta continuación los resultados distinguiendo los principales puntos para cada uno de los niveles educativos participantes.

Nivel 4°

Alumnos:

- Escritura ligada a la narración de experiencias personales. Medio de creación literario.
- Consignas eficaces por su brevedad y constancia. Aplicables a productos.
- Textos eficaces si se consigue la estructura textual solicitada.
- Búsqueda de palabras claras para expresar la idea general del texto.
- Actividades basadas en experiencias previas y que fomenten la conexión de ideas a lo largo del texto.
- Creen que obtienen buenos resultados gracias a la motivación.

Docente:

- Consignas como elementos para la guía del trabajo. Medio para evaluar productos (Guías y elementos de contextualización).
- Actividades de escritura mediatizadas por instrucciones claras, breves y constantes.
- Visión de la escritura como un elemento lúdico y a la vez, como un medio de desarrollo cognitivo.
- Buenos niveles si los textos se escriben a partir de las estructuras solicitadas.
- Los textos más leídos y los que más se producen: textos literarios.
- El buen desempeño de los alumnos se justifica a un trabajo constante con los textos y la guía de la profesora.

Nivel 6°

Alumnos:

- Las consignas son importantes para conseguir la estructura del texto y para formular preguntas.
- Actividades centradas en diferentes ejercicios, aunque haya mayor tendencia de los narrativos.
- Como mejora postulan la necesidad de realizar más textos antes de la fase de evaluación.



- Lo que más valoran de los textos es la posibilidad que otorgan para exponer vivencias personales y para poder comunicarlas a otros.
- Se valora la letra y la ortografía, pero también, conseguir la estructura textual solicitada en las instrucciones, y también que las ideas estén conectadas.
- Los textos que más leen en clase son los de tipo narrativo.
- Obtienen buenos resultados porque tienen buena predisposición y porque aúnan el esfuerzo con ayudas externas.
- Realce de la planificación y del comentario de los resultados con el resto de la clase.

Docente:

- Consignas: medios que han de aparecer de forma reiterada. Deben permitir que los alumnos formulen sus propias preguntas.
- Aplicación de escritura para observar la variedad textual que ofrece el currículum.
- Escribir para registrar experiencias personales.
- En los textos valora la exposición lógica de experiencias personales.
- No hay textos predominantes, aunque haya una tendencia mayor hacia los textos narrativos.
- Logros mermados por la poca capacidad para reflexionar sobre lo que se ha hecho.

Nivel 8º

Alumnos:

- Consignas eficaces si permiten que la profesora aclare dudas.
- Se escribe para afianzar el dominio de la lengua y para adquirir conocimientos aplicables a la vida cotidiana.
- Escritura de todo tipo de textos, pero en especial, aquéllos que tengan que ver con la exposición de vivencias personales.
- En la escritura lo que más se valora es la estructura y el tema del texto.
- Se obtienen buenos resultados gracias al apoyo de la profesora y a los conocimientos previos.
- Valoración de trabajo por etapas para desarrollar los textos.

Docente:

- La consigna es un medio para el control del proceso (dudas) y del producto (estructura textual).
- Se escribe para desarrollar competencias para la vida y para aprehender diversas estructuras textuales.
- Lo más importante en la escritura es conseguir textos que se ajusten a las características estructurales demandadas.
- Los fallos en los alumnos se deben a falta de motivación o de poca cercanía hacia la tarea.



Conclusiones

A partir de los resultados es posible señalar que, en términos generales, la escritura es vista como un medio para la exposición de vivencias personales. De ella, lo que más se valora es el hecho de conseguir un producto claro y distinguible a nivel estructural.

La composición escrita dentro de los tres niveles participantes no aparece como un medio para la gestión de los conocimientos. En este sentido, las consignas permiten a los docentes asumir roles tales como guías, coordinadores o motivadores.

Finalmente, no aparece en las respuestas ningún tipo de consideración respecto a los componentes sociales de la escritura, tales como la imagen del lector.

Por lo tanto, se desprende que las teorías que se desprenden de las respuestas están cercanas de las teorías directa y constructiva desde el punto de vista del aprendizaje. Ello ocurre porque los participantes están preocupados por la obtención de productos cuantificables (estructura textual), pero también por cuestiones relacionadas con el control y coordinación de los aprendizajes (motivación; etapas de la escritura; guía y ayudas).

Desde el punto de vista de la composición escrita, las teorías se relacionan con las teorías cognitivas y socio cognitivas, sobre todo, por la importancia dada a la regulación del proceso, a la asimilación de las instrucciones y, por supuesto, a factores motivacionales y conductuales.

Referencias bibliográficas

- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A., Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los alumnos sobre escritura, en Pozo, J.I. y Monereo, C. (Coord.) *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana Aula XXI.
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos, en Castelló, M., Bañales F. N. y Vega L. A. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3): 1253-1282.
- Grupo DIDACTEXT (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)* Madrid 15: 75-104.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez, E. M. P (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, en Pozo, J. I. et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Riestra, D. (2006). Las metodologías: relaciones entre ideología y semiosis, en: *Enl@ce: revista venezolana de información, tecnología y conocimiento*, 3(1): 91-112.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.



Una propuesta didáctica de enseñanza del español como LE a través de cuentos jordanos de tradición oral

Margarita Isabel Asensio Pastor

Universidad de Almería

Introducción

En las últimas décadas, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) así como de segundas lenguas (L2) ha mostrado un creciente interés por aquellos aspectos relacionados con los factores individuales del alumno. A este respecto, el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (2002: 99-106) se hace eco en el apartado de competencias generales. Estas las entiende como los conocimientos, destrezas y características individuales que posibilitan a una persona a realizar acciones y se dividen en tres: saber o conocimiento declarativo; saber hacer o conocimiento instrumental y saber ser o competencia existencial. Esta última es la unión de las características individuales del estudiante y sus rasgos personales.

En este artículo, recogemos una propuesta didáctica que emplea el elemento cultural propio del estudiante como la forma posibilitadora de establecer un diálogo intercultural y etnocultural con la lengua-cultura objeto de estudio. Consideramos que esto favorece una enseñanza de corte afectivo. Así pues, los objetivos de este artículo y de dicha propuesta son:

1. Ofrecer nuevos caminos de actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE fuera de un contexto hispanoparlante.
2. Trabajar los factores afectivos que incidan en el propio aprendizaje de los aprendientes haciendo que la adquisición sea significativo.
3. Elaborar una propuesta didáctica que contemple el elemento cultural desde el diálogo intercultural, es decir, alejada de las propuestas de enseñanza-aprendizaje de ELE/L2 eminentemente etnocentristas.

Para la consecución de estos objetivos hemos establecido el siguiente orden expositivo: en primer lugar, un acercamiento de tipo teórico sobre la afectividad y las actitudes del alumno y la relación entre lengua y cultura; en segundo lugar, el contexto educativo para el que fue diseñado; en tercer lugar, hipótesis de partida, justificación del empleo de la tradición oral y descripción de la propuesta didáctica y, por último, conclusiones sobre la misma.



Trasfondo teórico

La afectividad y las actitudes del alumno

La afectividad en el contexto de enseñanza-aprendizaje de LE, siguiendo a Damasio (1996:xiii), se puede definir como el estado de ánimo, las emociones o la conducta del aprendiente que condicionan dicho proceso y, al mismo, lo hacen significativo; supone, además, superar la dicotomía entre lo racional y lo emotivo en dicho proceso. En efecto, como expone Piaget en su libro *Inteligencia y afectividad* (2005), existe una relación estrecha entre los aspectos afectivos y los cognitivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, Schumann (1999) considera que la base neurobiológica del aprendizaje tendrá consecuencias cada vez más importante para el proceso de aprendizaje-enseñanza, en general, y de idiomas, en particular.

En los años 80, Krashen (Krashen y Terrel, 1983) introdujo la llamada hipótesis del filtro afectivo. Este filtro contempla la actitud del aprendiente junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos que pueden interferir de manera positiva o negativa en el proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua. Asimismo, para Arnold (2000), la afectividad es un filtro emocional que en el aula debe implicar totalmente al alumno ya que esta condiciona la efectividad de dicho proceso. Evidentemente, como docentes debemos colaborar en la neutralización o, cuanto menos, la disminución de las emociones negativas.

En definitiva, consideramos que la práctica docente debe ir encaminada a estimular una actitud positiva por parte del alumno en relación a su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto nos obliga a que tomemos como objetivo actuar adecuada y eficazmente como docentes buscando maneras de actuación de tipo didáctico que tengan en cuenta las variables individuales del alumno.

Lengua y cultura

Como afirma Lomas (1999), la lengua no es solo un conjunto de elementos lingüísticos, sino que refleja nuestra identidad sociocultural. Desde esta perspectiva, no es posible desligar lengua y cultura. Ahora bien, en muchos casos el elemento cultural que se enseñan en las aulas de E/LE se basa en una concepción etnocentrista de la misma, es decir, no tiene presente la cultura del alumno así como el conjunto de creencias y valores de este.

Consideramos que como docentes de lengua debemos acercarnos a la nueva lengua y su cultura con una actitud afectiva y positiva porque aprehender y aprender una cultura nos lleva directamente a comprender aspectos como la identidad propia de un lugar o la de la comunidad lingüística que emplea esa lengua. Al mismo tiempo, este alumno configura un nuevo yo en dicha lengua. Sin embargo, como nos recuerda Oliveras (2000) cuando el alumno entra en contacto con una nueva lengua-cultura puede experimentar reacciones contrarias provocando un choque cultural que afecta tanto a variables afectivas como a variables cognitivas. Por tanto, la propuesta que aquí presento está orientada al diálogo intercultural y etnocultural que evite ese posible choque.

La propuesta didáctica

El contexto jordano

La propuesta nace para estudiantes del B.A. (*Bachelor Degree*) en lengua y literatura española e inglesa de la Universidad de Jordania. El estudio del español es cada vez más notable en Jordania especialmente desde el año 2000. Sin embargo, el contexto jordano, a lo largo de su breve historia como el país que conocemos actualmente, ha experimentado un proceso de aculturación en tanto que ha ido incorporando elementos de diversas culturas y obligando a su gente a reajustar sus patrones culturales. Esto se debe a que Jordania se caracteriza por ser un territorio inscrito dentro de lo que podemos definir como árabe, por lo que forma parte a nivel socio-histórico y cultural de la "arabidad". Al mismo tiempo, ha sufrido el



colonialismo británico durante la primera mitad del siglo XX y, además, también soporta los efectos de la globalización y la tendencia a la alienación cultural.

Hipótesis de partida

La hipótesis de partida en la que se sustenta esta propuesta didáctica era cómo atender a las singularidades de este complejo contexto sociocultural y que no se generase en el alumno un rechazo o choque cultural aceptando y valorando la suya propia. En definitiva, se trataba de que aceptaran el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como un proceso enriquecedor y no colonizador. Para ello, recurrí a la propia tradición oral del estudiante, en concreto, a través del cuento folclórico.

¿Por qué emplear el cuento de tradición oral?

El cuento de tradición oral se sitúa dentro de lo que podemos denominar folclore. Este lo definió Ben-Amos que entendió el folclore como “la comunicación artística en el seno de pequeños grupos” (Ben-Amos, 2000:50).

En la actualidad, nadie pone en cuestión la importancia y significación de la tradición oral de un pueblo como parte integrante y definitoria de su cultura. En concreto, el cuento popular es un tipo de manifestación cultural que concentra elementos particulares de la misma idiosincráticos de una zona y, al mismo tiempo, universales como afirma Morote (2010:139):

El hombre de todos los pueblos y culturas ha sentido desde siempre la necesidad de expresar sus sentimientos y explicarse todo aquello que le rodea a través de sus cantos y cuentos originarios; estos han ido conformando con el paso del tiempo un patrimonio cultural, que conviene conservar para que no se pierdan los testimonios orales de un pasado, en ocasiones desconocido e infravalorado, por lo que es conveniente, a nuestro juicio, llamar la atención sobre su valor en la educación lingüística y literaria de los estudiantes de cualquier nivel educativo, desde la educación infantil hasta la formación universitaria.

Ahora bien, concebimos de la misma manera que siendo el cuento de tradición oral una de las manifestaciones primarias del ser humano ha de servir también desde la cultura en la que nace como mecanismo de aceptación e identificación de lo propio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de otra lengua. Sin duda, aceptarnos es sinónimo de poder aceptar la lengua y la cultura que se está aprendiendo.

La tradición oral, como ya expusimos, nos aleja del etnocentrismo cultural que domina el proceso de adquisición de una lengua y, además, huye de un concepto elitista de la cultura que se basa generalmente en lo escrito relegando la oralidad o lo popular a un grado de marginación.

Muestras de trabajos en los que se ha incluido la tradición oral y el cuento en la enseñanza de lengua lo encontramos, desde el punto de vista materno en Pelegrín (1984), Morote y Torrecilla (1999), Gómez López (2007, 2003) o Morote (2008), entre otros así como un acercamiento más tímido en la enseñanza del español como LE (Morote, 2001; Berná, 2013). De las propuestas que han ido surgiendo en este tiempo, se desprende que su empleo ofrece más ventajas que inconvenientes a la hora de ser empleado desde el punto de vista didáctico en el aula y a nivel cultural.

El cuento de tradición oral es un tipo discursivo fácilmente reconocible por los discentes ya que en todas las culturas existen muestras. Además, suele ser el primer contacto del niño/a con la literatura y con la narración. Se trata de una manifestación discursiva breve que lo hace ser, según González (1986:196), “un elemento motivador tanto para profesores como para alumnos atendiendo a su edad, su entorno y sus preocupaciones”. Por otro lado, desde el punto de vista cultural, el cuento forma parte de la cultura como venimos insistiendo. La literatura de tradición oral acoge en su seno la memoria histórica de los



pueblos con sus valores, su cultura tradicional, sus elementos discursivos, su herencia tanto cultural como estética que proceden de la experiencia vital (Gómez López, 2003; Morote, 2010).

En síntesis, la introducción de la tradición oral en general, del cuento en particular en el aula supone, por un lado, un instrumento de autoconocimiento de la propia cultura mediante un acto reflexivo que ayude a estimular la autoestima de los alumnos y de sus propios entornos y, por otro lado, colabora en el diálogo intercultural y etnocultural. Claro está, dentro de los parámetros de una dimensión plurilingüista y pluricultural de la enseñanza de la lengua que el MCER (2002:131-133) entiende como la capacidad de participar en encuentros interculturales y la interrelación de los conocimientos y experiencias que una persona posea en otras lenguas y culturas conformando un todo integrado. Esto le permitirá relacionarse de forma efectiva y eficaz en diversos contextos socioculturales y alcanzar una comprensión más profunda de su propia identidad social y cultural. Esto colaborará en que el alumno adquiera una postura comprensiva, abierta y tolerante.

Descripción de la propuesta

La propuesta se recoge en la tesis doctoral de Asensio Pastor (2015). Esta se basa metodológicamente en un enfoque holístico y mediante tareas (EMT). Está orientada hacia la construcción de la competencia comunicativa de los alumnos en todas sus dimensiones y se centra en la acción. La tarea la define Nunan (1997) como una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendientes en la comprensión, la manipulación, la producción o la interacción en la lengua que aprenden centrándose más en el contenido que en la forma. El MCER (2002:155-166) la considera una acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto para resolver un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo, además, forma parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. Asimismo, esta funciona como la unidad de organización del aprendizaje y nos lleva a los contenidos a trabajar; ésta, en definitiva, es la que dictaminará los procesos a seguir en el aula.

En el siguiente cuadro clasificamos la propuesta:

Cuadro 1. Clasificación de la propuesta.

Nivel: B1 (intermedio) Duración: 4 horas repartidas en cuatro sesiones + horas en casa (aprox. 5). Actividad de la lengua implicada: expresión oral y escrita, comprensión lectora, oral y audiovisual, interacción. Destinatarios: alumnos universitarios de lengua-literatura. Tipo de agrupamiento: individual, en parejas, en pequeños grupos, toda la clase. Material: música, fotografías, viñetas, ordenador con conexión a Internet y fotocopias.
--

Secuenciación de la propuesta

Primera fase: presentación de la tarea final.

Cuadro 2. Tarea final.

Sois unos famosos etnógrafos que estáis investigando sobre los cuentos orales de vuestro país porque os han pedido que hagáis una recopilación por escrito para la revista <i>Hakāwatī</i> (Cuentacuentos).

Segunda fase: El trabajo de aula está organizado como una secuencia de actividades que potencian y aportan diversos elementos para la resolución de dicha tarea final. Estas actividades son tipo comunicativo, de apoyo lingüístico y teórico que forman un entramado coherente y lógico.

**Cuadro 3.** Secuenciación de las actividades posibilitadoras.

¿Qué es un cuento?	¿Qué elementos integra un cuento?	¿Qué estructura tiene?	Recopilación de los cuentos en dialecto árabe	Presentación y trabajo de un cuento de tradición oral español	Traducción al español de los cuentos recopilados
Concreción teórica en una receta de cocina del perfecto cuento.			Trabajo etnográfico	Análisis de las características del español oral y el cuento	
Desarrollo de los elementos teóricos necesarios sobre el género				Trabajar los elementos lingüísticos en español	

Tercera fase: Reflexión y puesta en común final. Concreción en formato digital de la revista.

Conclusiones

Desde nuestra experiencia, las ventajas de este tipo de propuesta fueron múltiples y diversas. En primer lugar, al trabajar con tradición oral, nos alejamos de un concepto elitista de la cultura basa generalmente en lo escrito y relegando la oralidad o lo popular a un segundo plano. En segundo lugar, al recurrir a elementos culturales propios del alumno y conectarlos con los de la nueva lengua-cultura nos sirvió para establecer un diálogo intercultural y etnocultural y, de la misma manera, a incidir en las variables afectivas lo que generó en los discentes un proceso cognitivo eficaz y significativo.

En última instancia, se trata de una propuesta capaz de adaptarse a cualquier contexto en el que se enseñe el español como lengua extranjera o segunda lengua.

Referencias bibliográficas

- Arnold, J. (ed.) (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.
- Asensio Pastor, M.I. (2015). *El cuento de tradición oral de Jordania: estudio etnolingüístico y aplicaciones didácticas*. Universidad de Almería (tesis inédita).
- Ben-Amos, D. (2000). Hacia una definición de folklore en contexto, en Sánchez Carretero, C. & Noyes, D. (eds.), *Performance, arte verbal y comunicación*: 35-53. Oiartzun: Senda Editorial.
- Berná Gambín, E. (2013). *La cultura narrada: la leyenda tradicional como input cultural en la clase de LE. Reflexiones teóricas, análisis de materiales y propuesta didáctica*. Trabajo Fin de Máster. URL: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/35655> [9/12/2014].
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Gómez López, N. (2007). Talleres y aplicaciones didácticas, en Aguirre, M. del C., Gómez López, N. y Pedrosa, J. M. (coord.), *La voz del viento: literatura tradicional recogida en La Cañada de San Urbano (Almería)*: 185-210. Almería: Universidad de Almería.
- Gómez López, N., Pedrosa, J.M. (2003). *Las voces sin fronteras: didáctica de la literatura oral y la literatura comparada*. Almería: Servicio de publicaciones Universidad de Almería.
- Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and second language learning*. Nueva York: Prentice Hall.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. II. Barcelona: Paidós.



- Martínez Rodríguez, J.B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: etnografía y currículum*. Granada: Universidad de Granada.
- Morote, P., Torrecilla, M.T. (1999). La memoria del cuento: un impulso didáctico, en Cerrillo, Pedro C. y García Padrino, J. (coords.), *Literatura infantil y su didáctica*: 117-138. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Morote, P. (2008). *El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura*. URL: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-cuento-de-tradicion-oral-y-el-cuento-literario-de-la-narracion-a-la-lectura-0/> [9/12/2014].
- Morote, P. (2001). Las adivinanzas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *ASELE. Actas XII*: 143-157. Valencia: Editorial de la Universitat Politècnica de València.
- Nunan, D. (1997). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen, Memorias para el aprendizaje, Serie Máster E/LE Universitat de Barcelona.
- Pelegrín, A. (1984). *La aventura de oír*. Madrid: Cincel.
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Shumann, J.H. (2000). Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología, en el aprendizaje de segundas lenguas, en Arnold, J. (ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*: 49-62. Madrid: CUP.

Prezi, una eina per a implementar les TIC a l'aula

Laura Aubets Fàbrega

Universitat de Barcelona

Introducció

La proposta d'innovació educativa neix amb la voluntat de planificar, de forma progressiva i programada, un augment de l'ús de TIC als centres de secundària. Aquest propòsit es justifica per la immersió tecnològica de la societat actual i la necessitat que s'eduqui els centres sobre aquest fenomen. Gutiérrez (2003:79) plasma la idea en el concepte d'alfabetització mediàtica, que és sinònim de multialfabetització (vegi's les diverses propostes terminològiques a Area, 2012). Des del punt de vista comunicatiu, els recursos TIC han d'esdevenir una eina de transformació social en la construcció d'un món més just i solidari per tal de treballar les competències centrades a conèixer i habitar al món; tal i com apareix al currículum (Decret 142/2008). Dit altrament, les TIC seran utilitzades en l'àmbit de literatura, de forma transversal, com un mitjà per a consolidar els continguts i assolir els objectius del currículum a través d'una actitud crítica, autònoma i creativa.

Per poder assolir l'objectiu d'estructurar les sessions de 1r de Batxillerat a través del Prezi cal que els docents, tal i com esmenta Area (2001:394), superin la barrera actitudinal (per a les TIC al ser desconegudes) i la barrera mediàtica (coneixements didàctics de la informàtica, qüestions metodològiques, formes d'organització i de gestió de l'aula, estratègies d'agrupament d'alumnes, formes d'interacció grupal...). Aquestes dues barreres s'han de vèncer a còpia d'una formació constant per part de docents i d'una bona programació de la proposta a implementar; hi ha autors (Domingo, 2000; Area, 2001; Domenech, 2007) que expliciten uns punts fonamentals a tractar pel que fa a l'educació tecnològica del professorat.

Contextualització de la proposta d'innovació educativa

La proposta pren un caràcter multidisciplinari i, per tant, permet treballar diverses competències. Tanmateix, l'activitat relaciona de forma especial la competència del tractament de la informació i la competència digital amb la comunicativa i les específiques de l'àmbit de llengües. Els objectius del currículum que es treballen es poden sintetitzar de la següent manera: Realitzar exposicions orals de forma coherent, cohesionada i correcta a través d'un mitjà audiovisual: el Prezi; utilitzar l'eina TIC de forma sistemàtica a l'aula i experimentar amb les possibilitats que ofereix, especialment, amb el zoom i l'hipertext; i conèixer i identificar els principals autors i períodes de la literatura catalana a través de fragments literaris.

Pel que fa als continguts, la proposta també encaixa amb el que s'estableix al currículum. Amb el Prezi es pot elaborar una exposició oral formal amb l'ajuda del suport audiovisual; fet que requereix una preparació prèvia i, per tant, la possibilitat de reflexionar sobre el registre a utilitzar. A més, permet la lectura, l'anàlisi i la comprensió crítica de textos literaris, així com el comentari interpretatiu i l'elaboració d'un discurs crític



amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística a partir de textos literaris; cosa que també afavoreix el coneixement de la tradició literària.

Críteris i principis de selecció de l'eina

A banda de les disposicions curriculars, s'ha de tenir present quin valor afegit representa la proposta respecte els objectius i els continguts. És a dir, per què s'ha seleccionat el Prezi? Quines característiques presenta que fan que s'adeqüi a la proposta? Fonamentalment hi ha dos principis a tenir en compte: la inserció dins el context socioeducatiu i l'afavoriment de l'aprenentatge significatiu.

Pel que fa a l'acoblament dins el context socioescolar s'ha d'implementar la proposta mitjançant una actuació coordinada amb els Departaments i els òrgans de gestió, tot adaptant-se a les possibilitats tecnològiques i de recursos humans del centre. Així mateix, l'eina ha de permetre la integració de tot l'alumnat (respectar les característiques cognitives) i, en la mesura del possible, de les famílies en el procés de transformació educativa cap a l'ús generalitzat de les TIC. Un dels criteris que ha menat a l'elecció de l'eina ha estat de tipus pràctic; els costos són escassos (projector, ordinador i Wifi a les aules) i la poca dificultat de realització i, per tant, existeix una bona predisposició de docents i alumnes a emprar l'eina. Hi ha diversos autors que expliciten criteris de selecció de les TIC, a tall d'exemple es pot veure Ambrós (2002:110-111).

Respecte a la propiciació de l'aprenentatge significatiu s'ha de destacar l'eficàcia del mitjà, ja que millora el procés d'ensenyament-aprenentatge. En primer lloc, la proposta respon a un model constructivista de l'ensenyament (Zabala, 1993). Així doncs, el Prezi fomenta el treball cooperatiu a través de l'edició compartida; estimula el flux d'idees gràcies a la reflexió, la creativitat i la hipertextualitat; i permet crear diverses rutes de presentació mitjançant el zoom i el caràcter no lineal.

En segon lloc, es pot aduir la seva funcionalitat en tant que multimèdia interactiu; qüestió que ha delimitat Duarte (2000:143-144). Així doncs, i seguint Duarte, el Prezi presenta les següents funcions: innovadora (ja que a l'introduir-lo es modificarà el procés d'ensenyament-aprenentatge), motivadora, estructuradora de la realitat, formativa, operativa, informativa, investigadora, expressiva i avaluadora.

El fet que el Prezi sigui un mitjà hipertextual, hipermèdia i multimèdia és, també, un dels factors que s'han decantat per la seva elecció. És multimèdia perquè presenta tot tipus d'informació (visual, auditiva i textual) a través d'una seqüenciació marcada i coordinada (la ruta principal de la presentació l'estableix l'autor). Ara bé, a l'hora d'accedir als enllaços web apareix el disseny hipertextual, ja que Internet és l'autèntic hipertext (i és aquí quan les rutes s'eixamplen, s'entrellacen i es poden modificar segons les necessitats dels lectors). I és en aquest punt on es combina l'hipertext i el multimèdia, que s'ha de parlar del Prezi com un mitjà hipermèdia (Sánchez i Romance, 2000).

En tant que el Prezi és un mitjà hipermèdia, també és multimodal, fet que afavoreix el desenvolupament de la competència comunicativa lingüística i audiovisual. El fet que sigui multimodal permet la integració de diversos formats textuais, auditiu i audiovisuals que conformen un nou tipus de representació i de comunicació i que, incideixen en el paradigma tradicional de l'alfabetització (lectura i escriptura). Aquesta nova forma de comunicació és multidireccional i polifacètica; té lloc a través de múltiples mitjans i canals. El Prezi permet aglutinar diversos elements (imatges, música, moviment, animacions...) que han de servir als alumnes per treballar la competència comunicativa lingüística i audiovisual, a la qual li és inherent el concepte "multimodal".

Desenvolupament de la proposta

Una vegada s'ha justificat el Prezi pedagògicament i s'ha integrat dins l'etapa educativa corresponent, s'ha de desenvolupar la proposta. Els alumnes, en grups de quatre persones, disposaran d'uns vint minuts per a realitzar l'explicació teòrica sobre un autor o corrent literari (per ordre cronològic tot seguint



el currículum). La resta de la sessió estarà destinada a preguntes i comentaris sobre l'avaluació de la presentació, així com a proporcionar línies de millora que els companys hauran d'incloure al Prezi i hauran de tenir present en futures presentacions. Les exposicions es realitzaran a l'inici de cada nou tema i serviran per a contextualitzar la part de dels comentaris de textos que es treballaran amb el professor. Per tal que tots els alumnes mantinguin una actitud activa al llarg de les sessions, se'ls demanarà que prèviament s'hagin llegit i/o cercat informació sobre el tema que tractaran els seus companys, així seran més crítics amb la coavaluació i realitzaran comentaris més significatius.

Amb la finalitat que els alumnes copsin la idea sobre què és el que han de fer, s'ha creat un Prezi model (sobre el tema dels orígens de la prosa catalana). Aquest model (<http://prezi.com/uutvnysl155q/els-orogens-de-la-prosa-catalana/>) és una de les moltes possibilitats que els alumnes podran d'explotar i segueix els mínims requerits a l'estudiantat per a l'elaboració de la presentació.

Establiment de les pautes per a la creació i la presentació del Prezi

Les pautes d'elaboració de l'exercici estan dividides en dos apartats (qüestions sobre el Prezi i sobre la presentació oral) i tenen incidència en els aspectes formals i de contingut. Com a pautes generals, se'ls indicarà que l'exercici ha de ser fruit del treball col·laboratiu i que no pot contenir còpies literals d'Internet o dels llibres (sí que es pot incloure cites si s'especifica l'autoria). El llibre de text ajudarà a estructurar el contingut i a saber què és allò que s'ha d'explicar, tot i que no serà l'única font (els alumnes poden cercar informació en enciclopèdies, pàgines web o llibres especialitzats).

Condicions sobre el Prezi (mínims requerits):

- Qüestions formals:
 - El Prezi ha de contenir un mínim de 10 diapositives i hi ha d'aparèixer els noms dels autors i el títol de la presentació.
 - El zoom i la ruta de presentació s'han d'emprar per il·lustrar millor els continguts.
- Qüestions de contingut:
 - La base de la presentació ha de ser una metàfora o bé una imatge relacionada amb el tema a tractar.
 - Els conceptes clau de la unitat han d'aparèixer de forma visual i s'han d'explicar i relacionar amb informació crítica i veraç.
 - Al llarg de la presentació s'ha d'adjuntar un dibuix o una fotografia actual de forma contextualitzada amb el temari exposat.
 - Durant la presentació s'han de col·locar 3 hipervincles que connectin amb una altra web que contingui informació rellevant. I també, 3 hipervincles que expliquin la definició d'un concepte o idea (diccionari).
 - Un vídeo o una cançó significativa s'ha d'inserir de forma coherent i justificada.
- Per augmentar la nota: Es valorarà positivament la creativitat i l'originalitat, així com el fet d'introduir nombrosos recursos i comentar, per exemple, un breu fragment literari.



Condicions sobre la presentació oral:

- Qüestions formals:
 - Tots els membres del grup han d'intervenir de forma equitativa durant uns 20 minuts.
 - L'inici i el tancament de l'exposició han de ser controlats i degudament marcats.
 - El registre a utilitzar ha de ser l'oral formal i l'exposició ha de ser correcta, coherent, cohesionada i ben estructurada.
 - La gestualitat i l'expressió corporal s'han de controlar, així com la velocitat, el to, la intensitat i el timbre de la veu.
- Qüestions de contingut:
 - Les intervencions han d'estar planificades i s'han d'ajustar a la presentació Prezi.

Avaluació

Els criteris de la rúbrica s'han creat en consonància amb les indicacions per a la realització de l'activitat i amb els criteris d'avaluació que apareixen al currículum. Els alumnes de la classe avaluaran els companys que estan fent l'exposició (tota la classe avaluarà els criteris sobre el Prezi, però per a l'expressió oral només es fixaran en un alumne el nom del qual escriuran a la rúbrica). Així, tota la classe avaluarà el Prezi (el qual tindrà una mateixa nota per tots els membres del grup), però cadascú tindrà la seva nota sobre la presentació oral (que serà avaluada per 5 o 6 companys en cada alumne). Cada Prezi, una vegada corregit, s'afegirà a un Prezi conjunt que aglutinarà tots els Prezis elaborats a tall de resum i síntesi del curs.

Una vegada hagin acabat l'exposició, cada alumne omplirà la graella d'autoavaluació on serà obligatori apuntar algun aspecte a millorar, de la mateixa manera que també ho han d'assenyalar els seus companys avaluadors. Així, es practica l'autoavaluació i la coavaluació, posant especial interès en els aspectes a millorar de cara a futures exposicions. L'avaluació es durà a terme durant la mateixa sessió a través del mòbil dels alumnes. El docent ha d'oferir una ajuda ajustada a l'alumne (oferint les pautes d'elaboració, d'avaluació i de correcció), però és el propi alumne qui s'avalua i qui va construint el saber a través de l'activitat mental constructivista. L'horitzó d'avaluació que cal perseguir en la proposta didàctica és el model d'avaluació formadora (Ramos), que consisteix en l'autogestió dels errors per part dels alumnes (detecció i correcció dels errors en la presentació realitzada i assimilar-los per tal d'evitar-los en les futures presentacions). També és important l'anticipació i la planificació de l'acció de cara a futures presentacions i/o de cara a resoldre dubtes que puguin sorgir als altres companys. Finalment, caldrà que els alumnes s'apropiïn dels criteris del docent per tal d'avaluar-se de forma crítica.

La rúbrica s'ha creat amb el Drive (<https://docs.google.com/forms/d/1BxVuCYap3cmfQ-M5INygmMRZ2R2pE-uLnSgQoUw2PKk/viewform>) perquè permet gestionar i realitzar estadístiques sobre els resultats obtinguts i es pot enllaçar al Prezi realitzat. La rúbrica és modificable i ampliable, per exemple a través d'altres criteris, com els que ha establert Gallart. A continuació, i per cloure l'apartat, es mostra la rúbrica d'avaluació.



Taula 1. Rúbrica d'avaluació sobre el Prezi i l'expressió oral.

Persona avaluadora:		
Persona avaluada:		
Criteri		Qualificació*
PREZI	1. El zoom i la creació d'un itinerari concret han servit per facilitar l'exposició dels continguts.	
	2. Els conceptes clau de la unitat estan degudament explicats, contrastats i ampliat amb fonts d'informació crítiques (sense copiar literalment).	
	3. La imatge metafòrica manté relació amb el contingut.	
	4. La fotografia o el dibuix actual s'han relacionat amb el tema.	
	5. Els diversos hipervincles són significatius.	
	6. La cançó o vídeo conté informacions rellevants i estan contextualitzades.	
	7. La presentació és coherent i correcta gramaticalment.	
EXPRESSIÓ ORAL	8. L'exposició està cohesionada i ben estructurada.	
	9. El registre oral formal ha estat utilitzat durant l'exposició (no ha utilitzar barbarismes ni col·loquialismes).	
	10. L'expressió oral, la gestualitat i la veu (lent/ràpid, intensitat alta/baixa, mirar el públic...) han estat adequades al llarg de l'exposició. Anota a baix els aspectes a millorar.	
	11. El suport audiovisual recolza l'exposició oral.	
Resultat final:		
Aspectes a millorar sobre el Prezi:		
Aspectes a millorar sobre la presentació oral:		

* La qualificació pot ser: 1 (assoleix el criteri plenament), 0,75 (compleix força el criteri), 0,5 (compleix el criteri de forma regular), 0,25 (compleix molt poc el criteri) i 0 (no assoleix el criteri).

Síntesi

La implementació de les TIC a les aules de secundària, de forma general i planificada, s'ha de dur a terme progressivament, en la mesura que professors i alumnes estiguin preparats. Aquest treball, per tant, pretén ser una via inicial per tal d'aconseguir aquest fi. A través d'una eina TIC es treballen els continguts de literatura i d'expressió oral i encara que no existeixi cap supermitjà (Espanya *et al.* 2008:26), qualsevol mitjà pot ser efectiu si es mobilitza quan l'entorn d'ensenyament-aprenentatge ho requereixi. Per contra, no serà resolutiu si no encaixa amb el desenvolupament de les classes.

Tal i com s'ha constatat, el Prezi encaixa amb el model curricular i aporta una sèrie de nous valors per treballar la literatura mitjançant les exposicions orals, per bé que també presenta alguns inconvenients (com per exemple l'ús excessiu del zoom). Finalment, cal remarcar que el Prezi és només una de les múltiples eines i propostes (blogs, Webquest, Caceres del tresor, xarxes socials...) que es poden aplicar al món de l'educació per tal de millorar-lo i adaptar-lo a l'imperatiu que reclamen les TIC i la societat.



Referències bibliogràfiques

- Ambròs, A. (2002). *La paraula, la imatge i el so: un estudi sobre l'Educació en Comunicació en l'àrea de Llengua de l'Educació Secundària Obligatòria a Catalunya (1992-2002) aplicat a tres Centres educatius de la comarca del Vallès (Barcelona)*. Barcelona: Tesi doctoral UB. URL: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1282/COSTESI.pdf?sequence=1> [18/05/14].
- Area, M. (2001). *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Editorials Desclée de Brouwer.
- Area, M. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Barcelona: Ariel.
- Domenech, L. (2007). Innovación i TIC en la pràctica docent: ¿Tú que pingüino eres?, *A pie de aula*, 6/2/2007. URL: <http://apieaaula.blogspot.com.es/2007/06> [9/05/14].
- Domingo, J. (2000). La utilización de la informática, dins Cabero, J., *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, 111-136. Madrid: Editorial Síntesis.
- Duarte, A. M^a. (2000). Los materiales hipermedias y multimedias aplicados a la enseñanza, dins Cabero, J., *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, 137-158. Madrid: Editorial Síntesis.
- España, F., Luque, C., Pacheco, M., Bracho, R. (2008). *Del lápiz al ratón*. Madrid: Ediciones Toromítico.
- Gallart, M. *Criteris per avaluar una exposició oral*. URL: http://www.xtec.cat/~mgallar3/8activitats/0_pautes_generals/criteris%20per%20avaluar%20una%20exposicio%20oral.pdf [29/05/14].
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, Decret 142/2008, de 15 de juliol pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del Batxillerat. DOCGC núm 5183 - 29/07/2008. URL: http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/83149087-e159-41c6-a9b3-a9693cdd8f19/decret_batxillerat.pdf [7/05/14].
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona, Gedisa.
- RAMOS, Joan Marc: "L'avaluació a l'àrea de llengua", Didàctica. URL: <http://blocs.xtec.cat/jmrs/> [29/05/14].
- Sánchez, J., Romance, A.R. (2000). Multimedia, dins Ríos, J.M., Cebrián, M.: *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación*, 201-211. Málaga: Aljibe.
- Zabala, A. (1993). Los enfoques didácticos, dins Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé, Zabala: *El constructivismo en el aula*, 125-161. Barcelona: Graó.



Learning Catalan.info: creació d'un entorn virtual d'ensenyament-aprenentatge de català

Andratx Badia Escolà

Universidad de Santiago de Compostela

Introducció: nous mitjans, noves necessitats, noves oportunitats

Els últims trenta anys han condensat i segueixen fent-ho la revolució tecnològica més gran en el període més curt de la humanitat. La possibilitat massiva de portar Internet a la butxaca gràcies als dispositius mòbils i l'evolució del mitjà, dels primers webs estàtics a la interacció actual de les xarxes socials i el dinamisme web 2.0, han transformat els nostres hàbits quotidians. Per tant, no semblaria lògic que l'ensenyament, pilar fonamental de la transmissió del coneixement, no s'hagués vist immers de ple en aquesta dinàmica.

A partir dels anys 60 del segle XX i amb molta més intensitat dels 80 i dels 90, molts autors vaticinen, malgrat totes les reticències, que les aportacions de les noves tecnologies s'acabarien implantant a les aules. Encara l'any 2003, Juan Pedro de Basterrechea pronosticava en el Segon Congrés CEFE, celebrat a Amsterdam, que «todo indica que los recursos técnicos al servicio de la enseñanza van a incorporarse a la práctica docente» (2003:1). Deu anys després, això ja és una realitat majoritària, tot i que segurament amb més potencial per descobrir que experiències, eines i solucions portades a terme.

L'entusiasme d'explorar horitzons desconeguts i necessitats professionals em van portar a crear la versió alfa de LearningCatalan.info com a TFM del Màster en Ensenyament de Català/Espanyol per a Immigrants (UdL). Un entorn que aprofita totes les possibilitats de Wordpress per convertir-lo en un sistema de gestió d'aprenentatge i continguts (LCMS en les sigles en anglès) a partir d'unitats didàctiques digitals dissenyades amb l'eina d'autor de codi obert i lliure eXeLearning.org. La descripció tècnica i metodològica que segueix del desenvolupament de LearningCatalan.info tant vol donar-lo a conèixer com demostrar, com s'apunta a les conclusions, que és factible implementar aquesta nova via en l'ensenyament-aprenentatge de català com a L2/LE (CLE).

Els fonaments: participació, motivació, comunicació i responsabilitat

Qualsevol projecte d'aquestes característiques ha de construir-se basant-se en cinc criteris imprescindibles: comunicació, interactivitat, continguts que permetin assolir coneixements, sistemes d'avaluació i un entorn d'aprenentatge que presenti facilitats d'ús tant per a l'alumnat com per al professorat (Scagnoli, 2000; Guitert, 2001; Juan i Olalde, 2001; Juan, 2004; Fernández-Pampillón, 2009; entre d'altres). Això significa, com bé ho sintetitza Scagnoli (2000:1), que l'aula virtual no pot reduir-se únicament a canalitzar la informació, com una simple imitació del llibre de text, sinó que totes les activitats i tasques proposades han d'integrar-se d'una forma ben estructurada i seqüenciada en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

D'altra banda, qualsevol plantejament de curs en línia de llengües estrangeres ha d'atendre les últimes aportacions metodològiques des del punt de vista pedagògic. S'ha de fer, doncs, tenint en compte l'enfocament comunicatiu per tasques, la qual cosa no només exigeix com a condició la interacció que ja he apuntat sinó que el procés d'ensenyament-aprenentatge sigui col·laboratiu i flexible en el sentit que es pugui adaptar fàcilment a tots els estils i ritmes d'aprenentatge. Ho subratllen Juan i Olalde: «Al hablar de Enfoque Comunicativo, resaltamos el hecho de que se demanda al estudiante la *interacción con sus compañeros*, o en su defecto *con su tutor*. Hablamos de compañeros puesto que los estudiantes [...] forman] parte de un grupo colaborativo de aprendizaje» (2001:4-5).

Els processos d'ensenyament-aprenentatge en grups col·laboratius són els que garanteixen que un producte final sigui millor i la xarxa de xarxes està construïda amb dos dels ingredients imprescindibles: la instantaneïtat i la interactivitat. El tercer és que tot plegat s'articula entorn d'una peça clau: l'intercanvi d'idees i coneixements mitjançant el llenguatge tant pel que fa a l'ús de conceptes abstractes com a l'intercanvi i l'aproximació socials, elements que revaloritzen el discurs i el contacte social de la comunitat educativa (Zañartu, 2000). Si fins fa relativament poc, l'autoaprenentatge s'entenia com una tasca solitària i aïllada, Internet obre la porta a trencar per sempre amb aquesta concepció, més si l'epicentre n'és la comunicació i la xarxa social, concretada en comunitats d'interessos comuns. Tot plegat condueix a un protagonisme total de l'alumne: «La responsabilidad del estudiante es para consigo mismo y para con el grupo, ya que su participación es necesaria para llevar a buen término las tareas globales y las tareas finales» (Juan i Olalde, 2001:5).

Nous rols: tutor i estudiant-company

En el moment que l'estudiant-company pren aquesta consciència i responsabilitat, canvien les demandes quant a la tasca docent: «el alumno espera, [...] que el profesor actúe también como un experto [...] capaz de aconsejar y de orientar, de manera individual» (Basterrechea, 2003:68-69). L'estudiant-company, doncs, esdevé el protagonista de tota l'acció pedagògica (Figura 1), se'l dota de més competències per gestionar el seu procés d'ensenyament-aprenentatge i, per tant, de més poder de decisió, cosa que li pot aportar molts beneficis (Guitert, 2001:44-45):

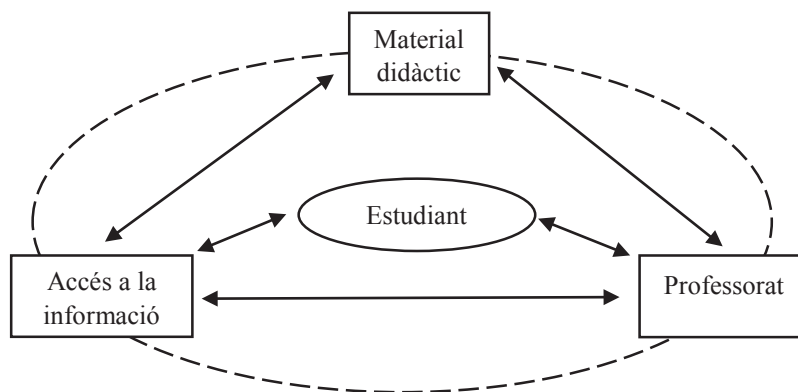


Figura 1. Elements clau del procés didàctic virtual (traduït de Guitert, 2001:43).

D'altra banda, el que sí que pateix una transformació molt més radical és la concepció del professor. En aquest nou context, es converteix en un guia/dinamitzador que ha de ser capaç d'atendre i de resoldre tant les necessitats i motivacions de l'alumnat com del grup en conjunt —les nomenclatures més esteses són 'tutor' o 'consultor' (Juan i Olalde, 2001; Guitert, 2001; Basterrechea, 2003). Això vol dir que el docent facilita el procés: «modela funciones, guía la discusión de las iniciativas de los estudiantes y eventualmente sugiere preguntas para el examen basadas en el material que él ha presentado» perquè



«el concepto de “enseñar en la red” [...] conlleva abandonar la idea de la necesidad de diseñar un curso cerrado y fijo» (Guitert, 2001:44).

El tutor, doncs, veu desplaçada en l'alumnat l'activitat principal del professor tradicional. Les seues funcions es poden agrupar en les quatre categories bàsiques de Fainholc: a) l'orientació didàctica per a la comprensió i l'aplicació dels continguts treballats, l'administració i ajuda dels hàbits d'estudi necessaris i de comunicació, b) l'avaluació continuada de l'estudiant, c) l'assessorament acadèmic en relació a la bibliografia, i d) el suport en la motivació (Guitert, 2001:46).

La proposta de LearningCatalan.info

La proposta que faig, superada l'essència escrita del web que lamentava Mangenot (1998:134), és una aportació amb aspectes innovadors, que, a més, no he vist recollida en la bibliografia ni desenvolupada en les plataformes virtuals més conegudes. Els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi de les existents en català (cal destacar Parla.cat), de Galanet o bé les recollides en la bibliografia referides a altres llengües com el castellà (Juan i Olalde, 2001; Basterrechea, 2003; Juan, 2004), el francès (Mangenot, 1998) o l'anglès (Stanford, 2009), permeten fer-ne dues classificacions. Per un costat, els cursos d'autoaprenentatge tancats, sense cap suport docent i que solen ser de resposta tancada i autocorrectius. Per l'altre, els cursos dins d'entorns virtuals d'aprenentatge que no sols proposen activitats tancades i obertes sinó que permeten la interacció entre el grup-classe amb la possibilitat de tindre un tutor. Uns i altres, però, acaben esdevenint espais tancats que reproduïxen les quatre parets d'una aula convencional, ja que el món exterior no pot enllaçar-hi amb facilitat, malgrat que plataformes com Moodle «can be linked to the outside world» (Stanford, 2009:13).

LearningCatalan.info és un LCMS, (*Learning Content Management System*) que se situa tècnicament i metodològicament a mig camí entre les dues propostes i aposta de forma clara per ensorrar les parets virtuals amb l'objectiu final que l'alumnat pugui relacionar-se de forma directa amb la comunitat de parlants.

Descripció tècnica

El disseny tècnic de LearningCatalan.info s'ha fet tenint en compte que es tracta d'un LCMS orientat específicament al català, implementat en el CMS Wordpress 3.6.1, combinat amb BuddyPress 1.8, i que ja presenta exemples del circuit didàctic.

A l'hora d'establir les eines essencials de què ha de disposar, s'han seguit les consideracions de Scagnoli (2000:2-5): 1) distribució de la informació, 2) intercanvi d'idees i experiències (comunicació), 3) aplicació i experimentació dels continguts, 4) sistemes d'avaluació, i 5) seguretat i confiabilitat amb el sistema; a més de preveure usos i espais diferents per al tutor i per a l'estudiant-company.

Estructura de l'entorn

Un cop accedeix a l'entorn, l'usuari (administrador, tutor o alumne) es troba amb l'espai social, similar a una xarxa social, que està format per totes les pestanyes excepte la de «Cursos» i que és on té lloc la major part de la interacció entre la comunitat. Per una banda, és un entorn de fàcil accessibilitat i d'ús força intuïtiu tant per a usuaris novells com experimentats en altres xarxes socials. Respon, per tant, a la idea del cinquè ítem de Scagnoli. I, per l'altra, la versatilitat que ofereix satisfà totes les formes de comunicació de la comunitat (ítem 2), una distribució de la informació àgil i transparent (ítem 1), usos didàctics que permeten treballar i aplicar els continguts de les unitats didàctiques de cada curs (ítem 3) i també l'ús de l'espai en termes d'avaluació (ítem 4).

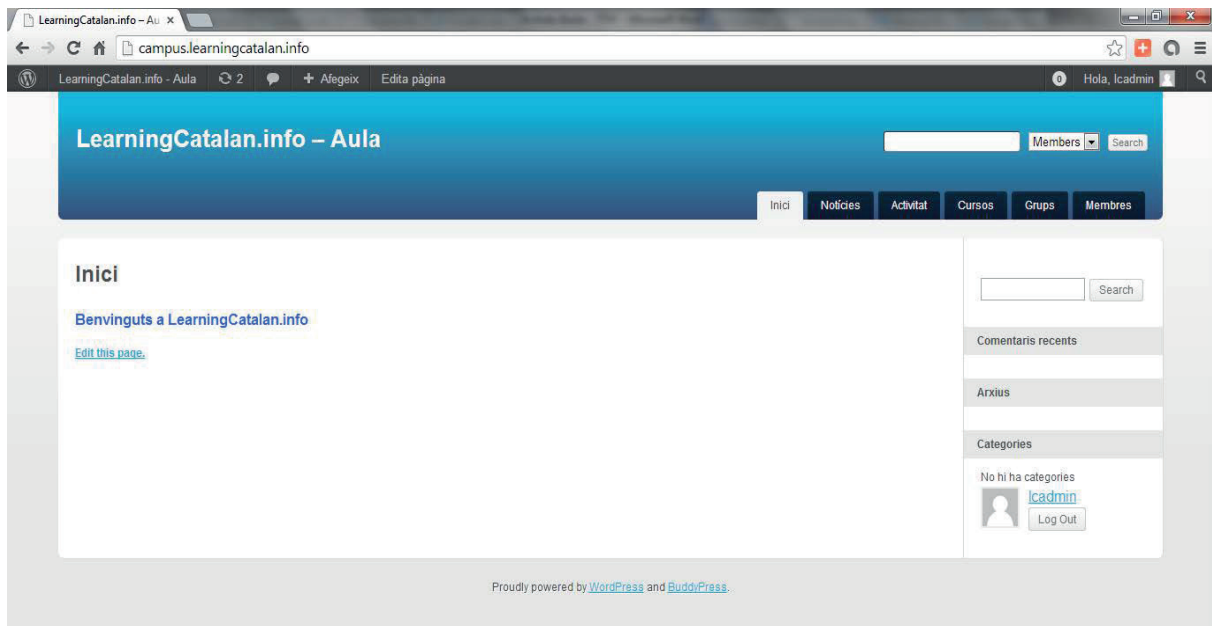


Figura 2. Pàgina d'inici d'usuari registrat.

En segon lloc, la pestanya «Cursos» permet l'accés als espais formatius. A banda de centrar-se en l'ítem 3 de Scagnoli, l'espai formatiu també dona resposta, d'una forma o altra, als altres quatre (vegeu l'apartat següent).



Figura 3. Portada UD-1 curs DIC-A1.

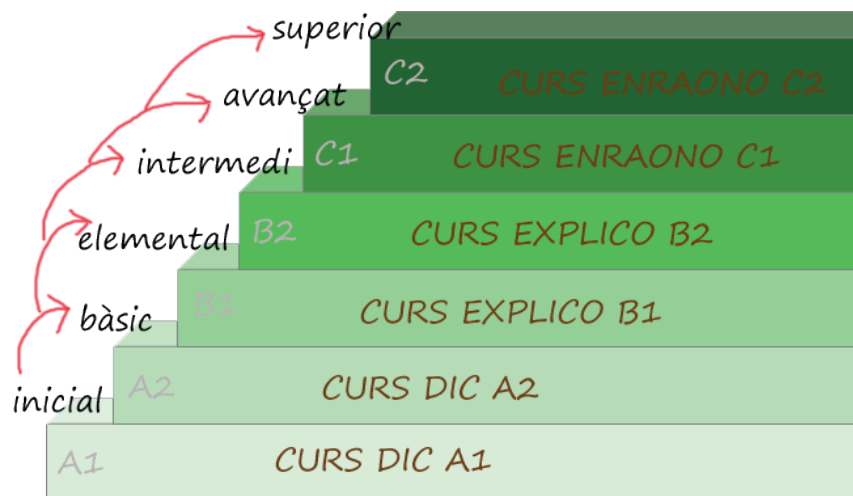
Descripció metodològica

En aquest cas, se segueixen les aportacions de Mangenot (1998), Cabrera-Pérez (2000), Zañartu (2000), Juan i Olalde (2001), Juan (2004), Martínez (2008) i Stanford (2009).

Programació curricular

LearningCatalan.info és l'únic entorn virtual d'ensenyament-aprenentatge de català, a diferència dels existents, que preveu un itinerari seqüenciat des del nivell A1 fins al C2:

Taula 1. Programació curricular de LearningCatalan.info.



Disseny de les UD

El funcionament de les UD de cada curs es podria esquematitzar amb la Figura 4:

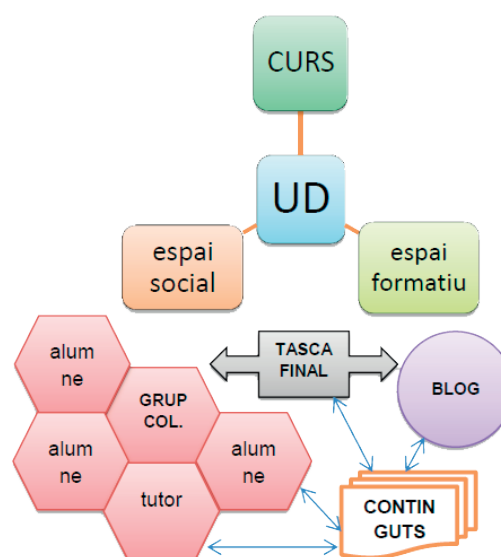


Figura 4. Esquema UD.



La UD vincula bidireccionalment l'espai social amb el formatiu: amb el treball dels continguts es construeix el blog, que esdevé l'epicentre de la interacció entre estudiants-companys i tutor en l'espai social (tot això i el que s'explica a continuació es pot veure exemplificat en les UD pilots). Per aquest motiu, s'ha tingut molt en compte que la navegabilitat del blog fos tan fàcil, àgil i ràpida com fos possible, amb entrades etiquetades i categoritzades i una barra de navegació lateral simplificada.

Els continguts són els que permeten a l'alumnat preparar-se a partir d'una sèrie d'activitats formatives, obertes i tancades, per realitzar la tasca final, de tipus col·laboratiu, i, consegüentment, per a l'assoliment dels objectius específics de cada UD. El disseny és molt polivalent perquè l'alumnat es vegi en la necessitat de respondre contínuament a diverses situacions comunicatives reals, formals i informals. Majoritàriament es troben en la secció «Unitat didàctica» i s'estructuren en mòduls o 'blocs' funcionals (variables en nombre en cada UD), tot i que n'hi ha d'imprescindibles. Aquests 'blocs' també mantenen una organització idèntica: comencen amb un vídeo a partir del qual es proposa una activitat de comprensió oral (cas dels nivells inicials), a continuació hi ha un seguit d'activitats de tipologia vària per practicar els continguts establerts i, finalment, es tanquen amb una tasca intermèdia, «Practiquem-ho!», preparatòria de la final. Aquests continguts comunicatius de caire gramatical també n'integren de socioculturals i s'il·lustren amb imatges cognitives (de moment, amb llicència CC o Copyright no comercial autoritzat).

Amb aquest disseny, volia evitar la rèplica en pantalla d'un llibre de text. Utilitzar el blog com a element vertebrador de cada UD permet incardinar l'activitat d'ensenyament-aprenentatge en la semàntica de l'hipertext i la hipermèdia. Això significa trencar novament amb l'adquisició lineal i binària del pensament en què es basava el mètode tradicional per passar a un mètode assentat en la multilinearitat, els nodes, els nexes i les xarxes, com proposen Deleuze i Guattari (Cabrerera i Pérez, 2000:s/p). L'hipertext, a diferència del llibre imprès, ofereix itineraris infinits i, consegüentment, «el lector del hipertexto es activo, decide, asocia textos y crea sus propios recorridos» (Cabrerera i Pérez, 2000:s/p). Per això, com diu Scagnoli, els materials didàctics s'han de dissenyar d'acord amb les característiques del nou mitjà, en què «se nuclea diferentes posibilidades de multimedios y adonde la lectura lineal no es la norma», motiu pel qual «uno de los principios fundamentales para la organización de clases en la WWW sea la división de la información en piezas o "chunking", que permitan a los alumnos recibir información, chequear recursos, realizar actividades, autoevaluarse, compartir experiencias y comunicarse» (2000:3).

Sistemes de seguiment i d'avaluació

Tot i ser encara un camp obert, poc sistematitzat i amb poques experimentacions reals, hi ha algunes aproximacions significatives (Juan i Olalde, 2001; Martínez, 2008; Fernández-Pampillón, 2009). Ara bé, tothom és conscient que aquesta és una part essencial del procés d'ensenyament-aprenentatge i que, per tant, cal atendre-la amb rigor «ya sea a través de una versión en línea de las evaluaciones tradicionales, o el uso de algún método que permita medir la performance de los estudiantes» (Scagnoli, 2000:5).

La qüestió, però, és si mitjançant una avaluació tradicional en línia podem avaluar un procés d'ensenyament-aprenentatge que no només no és tradicional sinó que trenca amb els paradigmes del pensament lineal i binari per proposar-ne uns de nous adaptats al nou mitjà. En altres paraules, si Internet fa canviar els processos d'adquisició del coneixement, no han de canviar també els sistemes d'avaluació? És veritat que Scagnoli utilitza la disjuntiva per posar al costat del sistema tradicional una alternativa sense identificar, però Martínez és qui delimita més el focus d'atenció a partir de l'experiència d'una activitat d'ELE basada en wikis, aprenentatge que es desenvolupa «de una manera policontextual y multifuncional, aspectos bastante difíciles de captar en la evaluación, especialmente cuando todavía no se comprende en toda su complejidad el proceso de adquisición colectiva, social y virtual del lenguaje» (2008:417). El mateix es pot aplicar, em sembla, al blog.

LearningCatalan.info s'ha preparat perquè disposi dels tres sistemes més comuns:

- Activitats autocorrectives amb retroalimentacions i un test SCORM cada dos o tres UD.



- Monitorització de l'alumnat gràcies a una extensió SCORM específica de Wordpress que registra l'activitat dels usuaris fora de l'espai social i d'un formulari d'autoavaluació disponible en cada UD.
- Informes del tutor: el blog es presenta ara com una eina molt valuosa com a *portfolio* de cada alumne mitjançant una indexació per autor —ja hi ha autors que parlen del 'blogfoli' (González i Torres, 2010).

Conclusions

La descripció detallada del projecte i la reflexió teòrica que hi ha darrere de LearningCatalan.info, relatades sumàriament, fan visible que aquesta és una aportació nova en el camp de l'ensenyament-aprenentatge de C(LE). Amb els resultats a la mà del producte pilot, penso que he assolit el que em proposava al principi amb la creació d'un entorn virtual que, més enllà d'això, és perfectament adaptable a cursos semipresencials i presencials. Només cal tindre clar que, si ensenyem i aprenem en la societat del segle XXI, en la qual la competència digital és una necessitat indispensable, cal començar a canviar els paradigmes del(s) segle(s) passat(s) que continuen vigents. Si s'està disposat a fer aquest salt qualitatiu que implica Internet, la proposta presentada és vàlida per a qualsevol modalitat d'ensenyament-aprenentatge amb modificacions mínimes.

Tanmateix, hores d'ara, LearningCatalan.info és només un model pilot. Això vol dir dues coses: que cal una fase beta amb usuaris reals abans d'obrir-lo al gran públic i que cal preveure'n l'adaptació a dispositius mòbils, sobretot tauletes, Android i iOS. Però es tracta d'una versió alfa que, segons la bibliografia més recent, confirma no només que és un projecte innovador sinó que va en la bona direcció.

Referències bibliogràfiques

- Basterrechea, J.P. de (2003). El aula virtual de español. Un proyecto del Instituto Cervantes para integrar el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la actividad docente, *Actas del II Congreso de Español para Fines Específicos*. Madrid: Instituto Cervantes: 65-81. URL: <http://ves.cat/lm7Y> [4/07/2013].
- Cabrera, P., Pérez, M. (2000). Hipertexto o la aventura de leer en pantalla, *Quaderns digitals*, 27. URL: <http://ves.cat/lm7U> [4/07/2013].
- Fernández-Pampillón, A. (2009). Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet, dins *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*: 45-73. Madrid: Biblioteca Nueva. URL: http://eprints.ucm.es/10682/1/capituloE_learning.pdf [4/07/2013].
- Guitert Catasús, M. (2001). Los entornos de enseñanza y aprendizaje virtuales en las puertas del siglo XXI, dins Trenchs Parera, Mireia (ed.): *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*: 35-49. Lleida: Milenio.
- González, B., Torres, L. (2010). Autonomía del aprendiz de ELE a través de la tecnología y de la competencia digital. *Encuentro Práctico ELE*. URL: <http://www.encuentro-practico.com/pdf10/autonomia.pdf> [10/09/2013].
- Juan Lázaro, O. (2004). Aprender español a través de Internet: un entorno de enseñanza y aprendizaje, dins A. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*: 1087-1106. Madrid: SGEL.
- Juan Lázaro, O., Olalde Vegas, S.Mª (2001). *Cursos de español a distancia: sistema de seguimiento y evaluación. Información para el estudiante*. Madrid: Instituto Cervantes. URL: <http://ves.cat/lm7S> [4/07/2013].
- Mangenot, F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues, *Alsic*, 1(2): 133-146. París: Revues.org, Cléo. URL: <http://alsic.revues.org/1515> [4/07/2013].
- Martínez Carrillo, M.C. (2008). El uso de wikis en la clase de E/LE y la evaluación integrada de destrezas. URL: <http://ves.cat/L84> [5/08/2013].
- Scagnoli, N. (2000). *El aula virtual: usos y elementos que la componen*. URL: <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/2326/?sequence=2> [4/07/2013].
- Stanford, J. (2009). *Moodle 1.9 for Second Language Teaching*. Birmingham: Packt Publishing Ltd.
- Zañartu, L.M. (2000). Aprendizaje col-laborativa: una nueva forma de dialogo interpersonal y en red, *Quaderns digitals*, 27. URL: <http://ves.cat/lm7M> [4/07/2013].

La reflexión metalingüística de los alumnos de 4º de ESO, 2º de Bachillerato y 3º de Grado en Estudios Hispánicos que implica la alteración del orden oracional

Raquel Badía Iborra

Universitat de València

Introducción

El objeto de estudio de nuestra investigación es observar qué tipo de reflexiones metalingüísticas referentes, en este caso, al orden oracional, hacen los alumnos y lo que es más importante, cómo las realizan. Así pues, atendemos especialmente a la actividad metalingüística que estos realizan cuando perciben las diferencias de significado pragmático como consecuencia de la alteración del tradicional orden sintáctico (SVO). Por tanto, nuestra hipótesis es que todos los alumnos (ya sean de 4º de ESO, 2º de Bachillerato o 3º de Grado en Estudios Hispánicos) dado su conocimiento implícito como hablantes de español, comprenden las diferencias de significado pragmático que implica la alteración del orden oracional; sin embargo, no todos son capaces de explicarlas puesto que la instrucción en cuestiones pragmáticas no forma parte de los contenidos gramaticales de enseñanza, salvo para los estudiantes universitarios de especialidad, como son en este caso, los alumnos de 3º de Grado en Estudios Hispánicos. De este modo, nos centramos en el nivel pragmático de la lengua, sobre todo si concebimos el orden oracional tal y como lo hace Gutiérrez Ordóñez (1997:29), pues considera que "carece de sentido decir que el español es una lengua SVO, porque el orden no depende, en general, de las funciones sintácticas ni de las semánticas, sino de las funciones informativas".

Una vez plantada la hipótesis, formulamos el objetivo general de nuestro trabajo: investigar cómo los alumnos de los distintos niveles educativos realizan reflexiones metalingüísticas al verse obligados a explicar los cambios de orden de palabras en un enunciado. A raíz de este objetivo se desglosan varios objetivos específicos, pero en este artículo nos centraremos en examinar qué tipo de criterio (morfológico, sintáctico, semántico-pragmático y/o sintáctico-pragmático) utilizan los alumnos en sus reflexiones metalingüísticas.

Para llevar a cabo esta investigación, se ha seguido un proceso metodológico propio de los planteamientos cualitativos de investigación educativa, basado en un trabajo de investigación realizado por Durán (2008). Así pues, todo este proceso metodológico y el diseño de la intervención se pueden consultar en Badía (2014).

Resultados y discusión

Análisis de los datos

Para efectuar el análisis de los datos, en primer lugar realizamos una clasificación de los criterios aportados por los alumnos; estos se dividen en cuatro diferentes: semántico-pragmáticos, sintácticos, morfológicos y sintáctico-pragmáticos. Esta categorización no fue arbitraria, pues para llegar hasta ella nos basamos en palabras clave y deducciones aportadas por los alumnos. A continuación, haremos especial hincapié en el criterio sintáctico-pragmático y en el semántico-pragmático.

Criterio sintáctico-pragmático

Durante el análisis de los resultados, hemos podido observar que los alumnos hacen reflexiones de carácter sintáctico-pragmático cuando se refieren a la importancia o el énfasis de un enunciado. Además, hacen referencia al orden oracional o a la “estructura”. A continuación, veremos algunos ejemplos de diferentes pares de enunciados.

En primer lugar, encontramos el ejemplo N°1 (Yo dije eso ayer/ Eso dije yo ayer). Cuando les preguntamos por los cambios de significado que observan, nos damos cuenta de que, aunque la pareja EH1 considere que no se aprecian cambios y la EH2 sí, ambos aluden a la importancia que el orden oracional tiene. En el caso de EH1, piensan que “en el primero se da más importancia al sujeto y en el segundo a lo dicho”. Si nos centramos en las reflexiones que responden a la justificación de los cambios de significado, EH2 opina que “estás como recalcando eso que has dicho, focalizas el contenido que has dicho antes, «yo dije eso ayer, pero hoy me he cabreado contigo y he cambiado de opinión»”. 4º ESO, a la hora de justificar a qué se deben los cambios, explica que “cambia de sitio el «eso»”.

Por lo que respecta al par de enunciados N°2 (En 1945 terminó la Segunda Guerra Mundial/ La Segunda Guerra Mundial terminó en 1945) destacaremos la justificación del cambio de significado que hace 2ºBACH2, pues cree que “el año aparece en el primer lugar porque quieres que se te quede más”.

Muy llamativas son también las reflexiones aportadas en el par N°3 (Los diputados de la cámara de representantes aprobaron la ley de la reforma sanitaria/ La ley de reforma sanitaria fue aprobada por los diputados de la cámara de los representantes) por parte de 2ºBACH1. Estos alumnos consideran que los cambios de significado se deben a que “en la sintaxis normal el sujeto aparece al principio; en todas las frases el sujeto es siempre el que se resalta. También al estar en pasiva parece que sea como más antiguo”. Para resolver a qué se referían con “sintaxis normal”, les preguntamos en la entrevista. Su respuesta fue que como sintaxis normal ellos entienden sujeto y predicado, términos básicos, “lo que sabe cualquier persona con un mínimo de educación”; por consiguiente, afirman que cuando se enseña sintaxis, se hace posicionando siempre el sujeto al principio de la oración y el predicado detrás, por lo que la primera vez que se ve otro orden, parece extraño. Como podemos observar, los alumnos parten de una concepción errónea del orden oracional, pues consideran extraño todo enunciado que no parta de la estructura (S)VO.

Por su parte, en el par de enunciados N°5 (Mi abuela, el arroz lo hacía siempre muy caldoso/ Mi abuela hacía el arroz siempre muy caldoso) nos centraremos en los datos extraídos del curso 4ºESO1. Cuando les preguntamos si entre estos enunciados había algún cambio de significado, su respuesta fue afirmativa, ya que opinan que en el enunciado a) se está recalcando más al arroz, mientras que en b) se recalca a la abuela. Para justificar estos cambios aluden “a la forma que está escrita porque en la a) como pone la coma resalta más el arroz y en la segunda se recalca la abuela y lo que hacía”. Así pues, aunque no utilicen un léxico propio del metalenguaje, los alumnos de 4º justifican los cambios de significado a causa de la alteración del orden oracional.

Otro ejemplo es el que nos proporciona 2ºBACH2 en los enunciados N°9 (Me aseguran que fueron manzanas lo que dijo María que compró Pedro/ Me aseguran que María dijo que Pedro compró



manzanas). Consideran que sí se está dando un cambio de significado y se produce “por el orden en el que se encuentran, es decir, que si le cambias el orden puedes cambiar su significado”.

Para finalizar nuestra muestra de ejemplos, concluiremos con los datos que nos aporta la pareja de 4ºESO2 en el último par de enunciados (Hasta aquí hemos llegado/ Hemos llegado hasta aquí). Antes, debemos señalar que todas las parejas de alumnos, sin excepción, consideran que el enunciado a) se encuentra en un contexto de enfado, por eso, 4ºESO2 opina que “el cambio de orden te lleva a saber que estás enfadado”.

Por consiguiente, podemos afirmar que los alumnos tienden a considerar que los cambios de significado producidos en los pares de enunciados son debidos a la alteración del orden oracional; por tanto, no es de extrañar que la reflexión de tipo sintáctico-pragmática se dé en la mayor parte de las justificaciones de estos cambios. Como hemos visto, los alumnos participantes en la prueba no siempre utilizan un metalenguaje adecuado, pero sí que destacan que los cambios de significado muchas veces se deben al énfasis o a la importancia que se aprecia en una parte del enunciado.

Criterio semántico-pragmático

A lo largo de todo el análisis pudimos comprobar cómo otro de los criterios más utilizados fue el semántico-pragmático. Los alumnos realizan reflexiones de este tipo cada vez que aluden al contexto en el que se puede encontrar un enunciado o cuando justifican los cambios de significado entre enunciados.

Veamos algunos ejemplos: en primer lugar nos centramos en la reflexión extraída de 2ºBACH1 en el par de enunciados Nº5 (Mi abuela, el arroz lo hacía siempre muy caldoso/ Mi abuela hacía el arroz siempre muy caldoso) respondiendo a la pregunta ¿en qué contexto se pueden escuchar? “En un contexto en el que estáis hablando del arroz o cuando alguien te pregunta «¿cómo hacía el arroz tu abuela?» y tú dices: «mi abuela, el arroz lo hacía siempre muy caldoso». En un contexto de comida”. Así, vemos como los alumnos recrean el contexto que consideran más adecuado para la realización de dichos enunciados.

En los enunciados Nº6 (¡Más tiempo! Mucho me temo que no tenemos/ Me temo que no tenemos mucho más tiempo) vemos respuestas similares entre 2º de Bachillerato y Estudios Hispánicos. 2ºBACH3, por su parte, opina que “la primera aparece en un contexto fático, una llamada de atención y el segundo avisando de que ya no tienes tiempo. En el primero puedes preguntar, «¿me das más tiempo?»”. Por otro lado, EH2 considera que “en la primera es evidente que alguien ha pedido más tiempo”.

Por lo que respecta a los enunciados Nº8 (¿Quién puso qué cosa sobre la mesa / ¿Quién puso sobre la mesa qué cosa?) comparamos las respuestas de 4ºESO1 y 2ºBACH1, pues ambos piensan que el contexto en el que se pueden encontrar dichos enunciados es un contexto cotidiano. También son muy llamativas las respuestas dadas por EH1 y 2ºBACH1 en el par de enunciados Nº10 (Hasta aquí hemos llegado/ hemos llegado hasta aquí), pues 2ºBACH1 cree “que a) quiere marcar una ruptura mientras en b) es algo que se observa y continua en otro momento” y EH1 también piensa que “en el primero está acabando la relación con una persona y en el segundo hace referencia a un punto concreto que se retomará”.

A raíz de estos ejemplos se evidencia que la mayor parte de las respuestas dadas por los alumnos son muy similares. Esto es debido a que los enunciados han sido elegidos para que se pueda recuperar con facilidad la información que aporta el discurso en el que debe situarse cada par.

Así pues, podemos concluir que los alumnos aluden al contexto de dos formas diferentes: en primer lugar, hay algunos que remiten al tipo de contexto, es decir, si es un contexto cotidiano, oral... tal y como hemos visto en el ejemplo del enunciado Nº8; pero en segundo lugar, encontramos justificaciones más elaboradas en las que los alumnos recrean un contexto más o menos real donde se puedan dar los enunciados. En estos últimos se ve una mayor influencia de la instrucción en Pragmática, pues solamente utilizan este mecanismo los alumnos universitarios y en algunos casos, los alumnos de 2º de Bachillerato.



Conclusiones

Una vez visto el análisis de los resultados, podemos concluir diciendo que en este artículo vemos cumplido el objetivo en el que nos centramos, examinar qué tipo de criterio (en este caso, sintáctico-pragmático y semántico-pragmático) utilizan los alumnos en sus reflexiones metalingüísticas. Esto nos lleva a decir que se comprueba nuestra hipótesis, pues hemos visto cómo todos los alumnos son capaces de percibir las diferencias de significado pragmático que implica la alteración del orden oracional de los enunciados dado que poseen un conocimiento implícito del español; no obstante, no todos ellos son capaces de explicar esas diferencias, pues la instrucción en Pragmática no es una parte explícita del currículo, a excepción del de los alumnos de Estudios Hispánicos.

Para finalizar, podemos decir que este estudio nos puede ayudar como docentes a orientar la acción didáctica y sobre todo la transposición didáctica, pues

tant les investigacions didàctiques com les opinions d'escriptors consagrats coincideixen en el fet que determinats sabers de la tradició gramatical, convertits en sabers escolars per excel·lència, manquen de rellevància en el desenvolupament de les capacitats de comprensió i expressió, i la seva utilitat formativa en els nivells bàsics d'ensenyament és discutible. (Rodríguez Gonzalo, 2000:65).

También nos puede servir para demostrar cómo comprenden y explican los alumnos los conceptos puramente lingüísticos, a pesar de que se encuentren con obstáculos como el hecho de que, a excepción de los alumnos de Estudios Hispánicos, no tienen una sólida base en conocimientos pragmáticos. Además, nos revela la importancia de la instrucción en Pragmática en los cursos de Secundaria ya que tienen muchas dificultades a la hora de explicar las diferencias de significado.

Referencias bibliográficas

- Badía, R. (2014). La reflexión metalingüística de los alumnos de 4º de ESO, 2º de Bachillerato y 3º de Grado en Estudios Hispánicos que implica la alteración del orden oracional. *Tejuelo*, 10: 122-142.
- Durán, C. (2008). *Parlem del verb amb els alumnes de Secundària. Representacions gramaticals i activitat metalingüística*. Trabajo fin de Máster. Universidad Autónoma de Barcelona. URL: <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200708/memories/1770m.pdf> [11/03/2013].
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997). *Tema, remas, focos, tópicos y comentarios* (2ªed.). Madrid: Arco-Libros.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2000). Els problemes de la transposició didàctica. La gramàtica des de dins de l'aula. En A. Camps, (coord.). *Gramàtica a l'aula*: 64-76. Barcelona: Graó.

L'aprenentatge del català com a L2 mitjançant les TIC en un entorn castellanitzat

Eduard Baile López

Hèctor Càmara Sempere

Universitat d'Alacant

Cal un canvi de paradigma? El català al migjorn valencià, de L1 a L2

Els estudiants de les diverses especialitats d'Educació de la Universitat d'Alacant han d'assolir un B2 durant el primer any del grau i, per aquest motiu, cursen una assignatura de llengua d'ús.¹ A pesar que els estudis de català són obligatoris en els territoris tradicionalment catalanoparlants, el context sociolingüístic (en què hi ha un predomini social de l'espanyol), els fluxos migratoris i la pèrdua de la transmissió generacional de la llengua compliquen l'objectiu d'aconseguir aquesta competència lingüística; a açò cal afegir-hi que una part important de l'alumnat prové de zones castellanoparlants en què no hi ha obligatorietat de la matèria en tots els cicles. De més a més, aquesta complexitat sociolingüística característica valenciana s'agreuja al sud, on trobem territoris de predomini lingüístic castellà i grans ciutats amb la transmissió generacional extremadament minvada. En conseqüència, caldria que ens plantejàrem si l'acostament metodològic a l'ensenyament del català com a L1 és l'apropiat en aquests alumnes o si, pel contrari, és més convenient de combinar-lo amb el tractament de la llengua com a L2. D'acord amb aquesta voluntat d'explorar vies metodològiques que vagen més enllà de la consideració de l'ensenyament del català com a L1 per a alumnes que no han assolit el requisit lingüístic mínim, pretenem reflexionar sobre com les TIC ens poden ajudar a minimitzar aquesta situació de *retard* en l'aprenentatge.

Tipologia de l'alumnat de Llengua Catalana I per a l'Educació

Abans d'entrar al cor d'aquest treball, és essencial analitzar quin és el tipus d'alumnat a qui ens adrecem perquè, així, puguem donar suport a la consideració del català com a L2 per part de la majoria. L'enquesta que presentem (duta a terme sota la supervisió de la professora Sandra Montserrat)² posa en joc diversos factors (llengua materna, llengua a l'escola i llengua d'ús social, entre d'altres ací no comentats per qüestions d'espai), a partir dels quals es dibuixa un entorn d'aula força divers i no gens fàcil de descriure globalment.³

¹ Aquesta assignatura de primer es complementa amb una altra, denominada Llengua Catalana II (en quart d'Infantil i en tercer de Primària), amb la qual s'acredita un C1 del Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües (MECR).

² En el curs 2010-11, respongueren l'enquesta 593 alumnes i, en el 2013-14, l'emplenaren 570, tant de l'especialitat d'Infantil com de Primària.

³ Per aquest motiu, des de l'assignatura es promou el voluntariat lingüístic, al qual denominem *tàndems*: els catalanoparlants o alumnes amb un nivell òptim de llengua es converteixen en *guies* de grups de conversa, amb els quals ajuden els companys *receptors* amb un nivell lingüístic menor a obtenir la competència oral requerida. Per a una descripció detallada d'aquest tipus de pràctica, vegeu Cano & Montserrat (2007).

Quina és la teua llengua materna?	2010-11	2013-14
Català	13%	10%
Castellà	73%	77%
Bilingüe familiar (castellà/català)	9%	11%
Bilingüe familiar (estrangera)	4%	1%
Llengua estrangera	1%	1%

Figura 1. La llengua materna de l'alumnat de Llengua Catalana I per a l'Educació.

Com has estudiat català?	2013-14	2010-11
He fet ensenyament en català sempre	15%	13%
Només l'he cursada com a assignatura de llengua i en una altra d'eventual	29%	21%
Només l'he cursada com a assignatura	38%	46%
L'he estudiada voluntàriament	10%	9%
No l'he estudiada mai	3%	5%
No respon	5%	6%

Figura 2. Estudis de català de l'alumnat de Llengua Catalana I per a l'Educació.

Quina és la teua llengua d'ús social?	2013-14	2010-11
Català sempre	3%	2%
Català habitualment	7%	7%
Totes dues de manera regular	7%	11%
Castellà habitualment	18%	18%
Castellà sempre	65%	62%

Figura 3. Les llengües d'ús social entre l'alumnat de Llengua Catalana I per a l'Educació.

Repertori de pràctiques amb suport TIC en el marc d'un context d'aprenentatge del català com a L2

Aquest context sociolingüístic dona lloc, òbviament, a grups d'alumnat amb nivells lingüístics heterogenis en els quals s'han de potenciar estratègies que en redueixen les conseqüències negatives (eminentment, afavorint l'enfocament comunicant)⁴ i/o fomenten l'esperit cooperatiu perquè hi haja un reforçament recíproc que maximitze les virtuts de cadascú. Reconèixer les mancances lingüístiques principals de l'alumnat és tasca prioritària per a abordar, en conseqüència, la implementació d'una sèrie d'instruments

⁴ Per a una proposta teòrica sobre la conveniència d'una visió comunicativa en l'aprenentatge de llengües, vegeu Marí (2012).



TIC que considerem adients. Així, cal remarcar que no considerem les eines informàtiques com a fi en si mateix, sinó que en fem ús per a obrir portes complementàries allà on altres mitjans tradicionals no hi arriben, amb la intenció de preconitzar l'autonomia de l'alumnat.

Pràctiques per a la competència oral

- a) Una primera part de l'assoliment de la competència oral remet a la percepció i a la distinció dels sons propis del català. L'alumnat no troba fàcilment el context comunicatiu real per a treballar aquesta part de la competència oral, problema pel qual s'ha de cercar com es pot minimitzar aquesta mancança mitjançant la col·laboració de l'alumnat catalanoparlant (com ara, amb la pràctica de *tàndems* que comentàvem en la nota 3) i de recursos audiovisuals que posen els estudiants castellanoparlants davant discursos que els permeten de captar els trets fonètics genuïns.

En aquest sentit, *Youtube*⁵ hi juga un paper rellevant, ja que permet de mostrar les diverses maneres de parlar català que existeixen. Gràcies al valor supletori d'aquest recurs, d'una banda, l'alumnat catalanoparlant té l'oportunitat de fomentar la consciència lingüística en tant que vincularà la seua varietat diatòpica a un sistema lingüístic més ampli i, d'altra, als discents castellanoparlants se'ls ofereix un mitjà senzill d'emprar per a descobrir una diversitat lingüística que sovint desconeixen. Es poden, així, preparar diverses activitats que aprofiten les possibilitats oferides per aquest web, com, per exemple, a partir d'un conjunt de testimonis variats dels parlars catalans, l'alumnat ha de provar de destriar-ne les diferències fonètiques. En aquest sentit, pensem que el fet d'entrar en contacte amb la llengua per mitjà d'una plataforma associada a un context lúdic ajuda a veure la llengua com un element actual i necessari (la recurrència a cançons *pop* és una opció suggeridora). De manera semblant, cal atendre als vídeos sobre conceptes generals del català i els llenguatges d'especialitat produïts per la *XarxaMOOC*,⁶ creada per la Xarxa Vives d'universitats.

Una vegada ha estat treballada la destresa vinculada a la percepció i a la distinció fonètica, arriba el moment de produir tals sons. Com a eina de reforçament, recomanem el programa descarregable *Fonet*,⁷ desenvolupat pel Servei de Llengües de la Universitat d'Alacant. D'aquest programa, val a dir-ne que, a partir d'exercicis senzills amb àudio (acompanyats de breus explicacions), permet de millorar la percepció i distinció fonètica i, com a afegitó, d'iniciar a treballar la producció. Com que es tracta d'un programa que no està en xarxa i que, per tant, s'ha de descarregar, alternativament indiquem a l'alumnat que recórrega al web *Els sons del català*, de la Universitat de Barcelona,⁸ recurs que disposa d'una fitxa per cada fonema amb una explicació animada sobre la manera de produir-los.

- b) Quan l'alumnat ha esdevingut conscient de la diversitat de sons, és el moment d'aprofundir en la producció mitjançant pràctiques que acosten progressivament l'alumnat a contextos d'ús real, a partir dels quals podrà autocorregir-se i millorar en el vessant fonètic gràcies a les eines ja descrites i a algunes d'introduïdes per primera vegada, com el web *Saó. Sistema d'ajuda a la lectura en veu alta del valencià*, desenvolupat per l'Acadèmia Valenciana de la Llengua (AVL) i per la Universitat d'Alacant.⁹ En el marc d'una pràctica consagrada a fer una lectura fonètica per a avaluar si són capaços de pronunciar un discurs amb naturalitat i correcció, aquest recurs en xarxa permet d'anotar ortoèpicament els textos de manera molt entenedora. De més a més, cal afegir-hi que és recomanable que l'alumnat avançat col·labore com a referent amb els qui hi mostren més dificultats. En cas que els discents endarrerits necessitaren altres eines, fóra

⁵ <https://www.youtube.com/>.

⁶ <http://xarxamooc.uaedf.ua.es/preview>.

⁷ <http://web.ua.es/uem/recursos/fonet.html>.

⁸ <http://www.ub.edu/sonscatala/ca>.

⁹ <http://sao.dlsi.ua.es/avl/>.

convenient la consulta al *Diccionari ortogràfic i de pronunciació del valencià* de l'AVL,¹⁰ integrat posteriorment en el *Diccionari Normatiu del Valencià*.¹¹

- c) Una passa avant ens mena, finalment, a la producció de nous discursos pels aprenents mateix, els quals ja han arribat a una certa fase d'autonomia. Per a incentivar aquesta destresa, en l'assignatura es plantegen dues pràctiques en grup: un vídeo sobre una lectura i un joc de rol. En la primera, a partir d'un llibre que han llegit en el si de l'activitat de tàndems, els discents el prenen com a excusa per a elaborar-ne bé un *booktrailer*, un final alternatiu, l'ampliació d'alguna escena o algunes altres opcions que sempre prioritzen la llibertat de creació; a partir d'aquest punt, cada grup ha de fer servir *Youtube* per a compartir aquesta pràctica i, d'aquesta manera, la plataforma passa de ser un espai del qual s'arreplega informació a ser un lloc en què es comparteix el treball autònom. Quant a la segona activitat, el joc de rol, que és presencial, respon al resultat d'un procés de faena contínua, novament, dins del grup de conversa. En aquest sentit, com que el desenvolupament dels tàndems es dona fora de l'horari lectiu i implica un compromís de constància, es compta amb la possibilitat de fer servir sistemes de comunicació en xarxa com ara *Skype* o *Hangouts*.

Com a colofó a aquest subapartat, no s'ha d'oblidar que, des del recent tancament de RTVV, el País Valencià manca de mitjans de comunicació públics. Òbviament, una conseqüència lògica recau sobre el nostre alumnat, que s'ha vist privat d'una referència comunicativa bàsica a l'hora d'aprendre una llengua. Així, amb la mateixa voluntat de triar eines TIC que minimitzen l'impacte del context sociolingüístic desfavorable a què ens veiem abocats, orientem l'alumnat vers la consulta del web *Aprendre valencià. Agregador social en valencià*, del Servei de Llengües de la Universitat d'Alacant,¹² que els condueix a notícies produïdes des de tots els racons dels Països Catalans.

Pràctiques per a la competència escrita

- a) Per a treballar l'ortografia, cal establir un fil amb les passes inicials de percepció i de distinció dels sons peculiars del català, ja que aquesta parcel·la de l'escrit en deriva mitjançant un procés de convenció de normes. No cal insistir gaire que l'ortografia travessa qualsevol mena de pràctica escrita, però sí que volem de destacar una atenció major en aquelles proves destinades a la traducció de textos o bé de correcció (generalment, referits a exemples relacionats amb l'escola)¹³ pel fet que, en ser discursos ja produïts, l'alumnat pot focalitzar sobre els aspectes externs (també el seu lexicó vinculat a l'àrea educativa se'n beneficia). En aquesta línia, el conjunt de recursos remet a diverses eines de revisió i de traducció a les quals accedeixen mitjançant l'orientació del professorat: parlariem, doncs, des d'un corrector elemental com el del *Word* fins a uns de més elaborats com el del *Salt*, desenvolupat per la Generalitat Valenciana,¹⁴ i el de la Universitat Pompeu Fabra,¹⁵ passant per traductors automàtics com ara l'*Apèrtium* (UA).¹⁶
- b) En relació a la potenciació dels aspectes morfosintàctics, una vegada ja n'han conegut diversos models amb els quals han enfortit eminentment la destresa ortogràfica, passarien a produir textos pel seu compte, tot i que en un principi poden recórrer a la imitació de fórmules dels referents oferits fins que se senten segurs. Amb l'afavoriment vers el tipus de discurs que hauran de produir professionalment, pretenem de motivar-los més fermament i, així mateix, connectar novament amb la idea que el català és una llengua viva i útil. En aquest marc, hi entren en joc

¹⁰ <http://www.avl.gva.es/va/documents-normatius/diccionari-ortografic>.

¹¹ <http://www.avl.gva.es/dnv>.

¹² <http://www.netvibes.com/spv>.

¹³ Pretenem evitar que la competència treballada quede incomunicada respecte del món d'interessos dels discents, aspecte força habitual en l'aprenentatge ortogràfic (Serra, 2009:101).

¹⁴ http://www.cece.gva.es/polin/val/salt/apolin_salt4.htm.

¹⁵ <http://www.upf.edu/gl/eineslinia/catala/verificador/verificador.html>.

¹⁶ <http://www.apertium.org/index.cat.html#translation>.



recursos per a consultes gramaticals en xarxa com ara l'*Optimot*¹⁷ o la *Gramàtica Zero*;¹⁸ així mateix, hi subsumiríem, com a eines de caràcter més lúdic, diversos ítems descarregables que plantegen proves avaluatives com ara el *Pràctic 2.0*¹⁹ o el *Jugallengua*.²⁰

- c) Tot reincidint en la tasca de creació de discurs, cal fer referència a dues pràctiques dutes a terme mitjançant sengles plataformes en xarxa, com ara *Facebook*²¹ i *Twitter*,²² les característiques de cadascuna de les quals permeten d'atendre elements concrets de redacció com ara la *gramàtica de construccions*, en el primer dels casos, i la vàlua de l'expressió sintètica, en el segon.²³ Més concretament, se'n podria dir que: d'una banda, *Facebook* serveix, mitjançant publicacions periòdiques orientades discretament (no es penalitza l'errada sinó que es mena l'alumnat perquè s'autocorregisca), per a posar sota observació una munió de construccions afectades per l'estructura interna de l'espanyol; d'altra banda, *Twitter*, gràcies al límit de 140 caràcters, ajuda a focalitzar sobre la virtut de limitar la informació segons el que es demana en cada moment (s'emfasitza, doncs, l'atenció a la síntesi sobre l'exposició de dades no rellevants o repetides).

Així mateix, en una línia semblant caldria esmentar l'ús de webs per a desenvolupar línies del temps com ara *TimeRime*²⁴ o *Dipity*,²⁵ mitjançant les quals es podria, novament, focalitzar sobre els calcs sintàctics de l'espanyol. En aquesta pràctica, hi apareix també el concepte de la *protagonització*,²⁶ factor que comporta una evident càrrega motivadora i que és reforçat per l'ús de diversos programes de creació de webcòmics a l'hora d'elaborar la biografia lingüística del portafolis de l'assignatura (per al qual s'empra l'eina *Drive* com a receptacle), entre les quals cal esmentar diverses com ara *Pixton*²⁷ o *Strip Generator*,²⁸ merament introduïdes a l'alumnat perquè aquest en faça un ús autònom.

Conclusions: una síntesi de tot plegat, el PLE

Perquè aquest ús de les TIC supeditat a les necessitats d'aprenentatge contribuísca de veres a l'enfortiment de l'autonomia de l'alumnat, els animem que desenvolupen el seu *Personal Learning Enviroment* (PLE) mitjançant el web *Symbaloo*.²⁹ D'aquesta manera, esperem que els discents, des de bon començament en el grau, cospin l'interés a fer interaccionar les eines proposades per a cercar mètodes plurals per ells mateixos; així mateix, se'ls espera perquè hi incorporin d'altres amb la finalitat que s'autoabastisquen d'un camí d'aprenentatge personal, que en el futur els ha de servir per a afrontar amb major seguretat unes altres assignatures en català o, fins i tot, quan seran professionals i hauran de vehicular discursos en aquesta llengua. Comptat i debatut, hi ha l'objectiu de conceptualitzar les TIC com a font interessant per a potenciar l'autonomia de l'aprenent perquè, enmig dels canvis tecnològics actuals, la metodologia a les aules no hi pot fer el sord i quedar ancorada a models desfasats.

¹⁷ <http://www14.gencat.cat/lc/AppJava/index.html>.

¹⁸ http://www.spluv.es/PDFS/gramatica_zero.pdf.

¹⁹ http://www.cece.gva.es/polin/val/publi_practic.html.

²⁰ http://www.cece.gva.es/polin/val/publicacions_jugallengua.html.

²¹ <https://www.facebook.com/>

²² <https://twitter.com/>

²³ Amb aquestes eines, a més, pretenem afavorir la implementació de multilectoescriptures d'acord amb el concepte de l'*input diversificat* (Pascual, 2008:130).

²⁴ <http://timerime.com/>.

²⁵ <http://www.dipity.com/>.

²⁶ Per al concepte de protagonització, vegeu: Gumbau (2012).

²⁷ <http://www.bitstrips.com/>.

²⁸ <https://www.google.es/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=strip%20generator>.

²⁹ <http://www.symbaloo.com/home/mix/aulademagisteri>. Per a una descripció més avançada de la rellevància actual dels PLE en l'ensenyament, vegeu Castañeda & Adell (2013).



Referències bibliogràfiques

- Cano Ivorra, M.A., Montserrat Buendia, S. (coords.) (2007). Pràctiques de conversa en l'assignatura Llengua Catalana de la Diplomatura de Mestre: els tàndems dins el sistema de crèdits ETCS, dins M. Iglesias Martínez i F. Pastor Verdú (eds.), *V Jornades d'Investigació en Docència Universitària*, 1-12. Alacant: Institut de Ciències de l'Educació & Universitat d'Alacant.
- Castañeda, L., Adell, J. (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoi: Marfil.
- Gumbau Aleixandre, M. (2012). Jo he entrevistat Hoover. L'aprenentatge mitjançant la protagonització. *Fòrum de recerca*, 17: 307-320.
- Marí, I. (2012). *La voluntat de comunicar: objectiu de les aules de llengües*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Pascual, V. (2008). Components i organització d'una unitat amb un tractament integrat de llengua i continguts en una L2. *Caplletra. Revista internacional de filologia*, 45: 121-152.
- Serra, E. (2009). Aprendre ortografia catalana a la xarxa en l'àmbit universitari. *Articles. Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 48: 96-106.

Tratamiento dinámico-lúdico de textos poéticos

Cristina Barreda Villafranca

Universitat de València

Introducción

Tradicionalmente se han descrito el papel y las funciones del profesor recurriendo a metáforas como “director de orquesta”, “asesor”, “analista de necesidades”, “interlocutor principal”, “negociador del programa”... pero la más descriptiva de lo que hoy en día debería ser un profesor es la de “promotor del aprendizaje”. Atrás debe quedar el aprendizaje mecánico que engloba prácticas basadas en la repetición, la imitación y la manipulación de formas lingüísticas realizadas por el alumno sin necesidad de prestar atención al sentido de la información que está manipulando, para dar paso al aprendizaje significativo y al aprendizaje humanista. En el primero de estos últimos, el alumno desde lo que sabe y gracias a la manera como el profesor le presenta la nueva información, reorganiza su conocimiento del mundo; en el segundo, el aprendizaje implica la totalidad de la persona, no solo desde el punto de vista fisiológico y cognitivo, sino también emotivo y afectivo, es decir, incorpora las vivencias y las experiencias del alumno más allá de su dimensión estrictamente intelectual y racional (Martín Peris, 1998).

Partiendo de estas consideraciones, sería mucho más significativo para el alumno plantearle actividades más dinámicas, más lúdicas, en las que jugara de alguna forma con el lenguaje, ya que experimentando es como mejor se asimilan los conceptos. En el caso del tratamiento de los textos poéticos en el aula, existen varios trabajos que plantean actividades o talleres que pretenden innovar en los métodos tradicionales de enseñanza (Delmiro Coto, 2002; Kohan, 2004; Lardone y Andruetto, 2007; Reyzábal, 1996; Vallejo Forés, 1992; Moreno, 1989). Unos se preocupan por facilitar la comprensión, otros por hacer más significativa la creación, incluso algunos incluyen cierto componente lúdico en sus actividades, aunque realmente no llegan a desarrollarse verdaderos juegos. Esto último es, en gran medida, lo que motivó el diseño de mis propuestas, las cuales veremos a continuación.

Actividades propuestas

Figuras retóricas

Empezaremos con actividades para trabajar algunas figuras retóricas que tan difíciles y aburridas resultan a los alumnos:

- **Metonimia**: cada alumno apunta en un papel, sin que los demás compañeros lo vean, una cualidad relevante de algún compañero de clase (remarcando que no valdrán las frases ofensivas) señalando debajo en letra pequeña el nombre de la persona a la que se refieren. Posibles ejemplos podrían ser: “(Cristina) es una sonrisa bonita”, “(Pepe) es una mano suave” o “(Ana) es un pelo brillante”. Después, el profesor recoge los papeles y los va leyendo en voz alta. Los alumnos tendrán que adivinar a qué

compañero hace referencia esa cualidad. Luego, se les explicaría que las frases que han construido son metonimias ya que definen a una persona solo por una de sus cualidades (parte por el todo, sinécdoque).

- **Sinestesia:** los alumnos pensarían, por ejemplo, en un color o se fijarían en lo que escuchan en ese momento (gritos, silencio...) y a partir de aquí pasarían a tocar o a probar lo que hubiese en unas urnas (o recipientes) con los ojos vendados. De esta forma, si tocaran una piedra podrían decir que tiene un tacto rugoso o áspero y al relacionarlo con el color que hubieran elegido se construiría una sinestesia como “verde áspero”. Si probaran un trozo de chocolate se formaría “rojo dulce” o “silencio dulce”. Todo esto se iría apuntando en la pizarra para que los alumnos fueran conscientes de la mezcla de sentidos. Considero que sería una actividad interesante porque ellos mismos experimentarían con los sentidos y, al igual que ocurre en la sinestesia, unirían dos percepciones recibidas a través de sentidos diferentes.

- **Anáfora:** se trata de llevar a cabo un conocido juego en el que, a partir de una palabra o de un sintagma (por ejemplo, “el profesor”), cada alumno va añadiendo otro, repitiendo lo que el compañero anterior ha dicho. Por ejemplo, el primero dice: “El profesor [de inglés]”; el segundo: “El profesor [de inglés] [ha dicho]”; el tercero: “El profesor [de inglés] [ha dicho] [que subamos a un pino]”, etc. El reto del juego es tratar de no olvidar la aportación a la oración de ningún compañero. El primero que olvide alguna de las palabras o de los sintagmas que se han ido añadiendo, romperá la cadena y se volverá a construir otra con las mismas reglas. Después de haber ido apuntando el profesor las aportaciones de los alumnos en la pizarra, estos verán que se repite siempre el inicio de la oración, lo que supone el mismo procedimiento de repetición que en la anáfora. Sin embargo, el profesor debería puntualizar que en los poemas la repetición es solo de un sintagma o de una palabra, no de un fragmento de oración tan largo. A pesar de esto, creo que el juego serviría para experimentar con el mecanismo de construcción de la anáfora.

- **Hipérbole:** podrían llevarse a clase caricaturas graciosas de personajes famosos con algún rasgo exagerado y que los alumnos adivinaran de quién se trata. Con esto se podría trabajar de una forma más dinámica la exageración, haciendo ver a los alumnos que esta también se encuentra en los textos poéticos con la figura de la hipérbole.

- **Símbolo:** se divide la clase en grupos de cuatro o cinco personas y después de esto, se reparte a cada grupo unas tarjetas que contengan sustantivos abstractos como *libertad*, *amor*, *muerte*, *alegría*, *vida*, *tristeza*, etc. A partir de aquí, uno de los miembros del grupo coge una tarjeta sin enseñársela al resto y trata de dibujar lo que le inspire el sustantivo que le ha tocado para que el resto de compañeros lo adivine. Para que el juego sirva para analizar después los resultados, se les entrega una tabla que separe los dibujos que se han hecho de cada sustantivo. Por ejemplo:

Tabla 1. Símbolo.

Libertad	(Dibujo de un pájaro)
Muerte	(Dibujo de una tumba)
Amor	(Dibujo de un corazón)
Alegría	(Dibujo de una sonrisa)
Vida	(Dibujo de un camino)
Tristeza	(Dibujo de lágrimas)

Así, al acabar el juego se hace una puesta en común y se explica que esos dibujos “simbolizan” los sustantivos abstractos. A cada uno le puede haber inspirado una cosa, aunque seguramente serán semejantes. Después, se les hace ver que en los poemas, el autor plasma esos sentimientos, no necesariamente recurriendo de forma explícita al sustantivo, sino tal vez con el contenido de algunos de



sus dibujos, hecho que, en mi opinión, acercaría esta figura retórica a los alumnos, pues ellos mismos han sido capaces de crearla.

- **Asíndeton:** proponer a los alumnos un tema de debate y prohibir el uso de conjunciones en sus intervenciones. Cabe decir que hacer antes de esto un repaso a la lista de conjunciones sería interesante.

Rima

Para trabajar la rima se puede plantear un juego que consiste en dividir la clase en seis grupos de cuatro o cinco personas y a cada uno se le entrega un dado. Estos seis dados en sus caras pueden contener números, colores o dibujos. Cada miembro del grupo tira el dado en su turno haciendo una rima con el número, color o dibujo que le salga, por ejemplo, *uno-ninguno*, *amarillo-castillo*, *casa-masa*, etc. Antes de empezar a jugar deben hacer una tabla que contenga los nombres de los miembros del grupo y lo que haya en las caras de sus dados.

Tabla 2. Rimas.

	FLOR	CASA	ESTRELLA	CORAZÓN	MANO	CUADRADO
PEPE					sano	
LAURA			botella			
ANA				canción		
LORENA		masa				

Conforme van tirando y haciendo rimas las van anotando en la tabla y después de veinte minutos de juego cada grupo apunta sus resultados en la pizarra para comentarlos y comprobar cuál ha conseguido más rimas. Luego, aprovechándolas, cada grupo compone dos estrofas de un poema. Esta forma dinámica de ayudar a los alumnos a conseguir rimas hace que no conciban la poesía como algo tan aburrido, ya que muchos ven muy complicado escribir un poema si no se les da unas pautas o se enfoca de una forma más atractiva.

Expresión de sentimientos

Respecto a la expresión de sentimientos es muy interesante trabajar en clase con canciones o videos que despierten sensaciones o inquietudes en los alumnos. Partiendo de esto, se puede proponer que cada uno realice la actividad que prefiera poniendo como única condición la expresión de sus sentimientos. Podrían hacer una poesía, un dibujo, una canción, un rap, comentar una imagen... complementándolo con una explicación de lo que les hiciera sentir. Con esto se puede conseguir sacar a la luz los talentos personales y potenciar las inteligencias múltiples haciendo que cada uno se exprese libremente, sin exigirles una actividad concreta y cerrada.

Conclusiones

Tras la realización de este trabajo, pude comprobar que muchos autores se han preocupado por cambiar el método de enseñanza, sin embargo, existen pocas propuestas lúdicas para trabajar los textos poéticos en el aula.

Considero que los profesores deben implicarse un poco más y tratar de motivar a los alumnos dejando atrás el aprendizaje mecánico que proponen la mayoría de los libros de texto. Para ello se debe dedicar algún tiempo a diseñar actividades diferentes a las propuestas por los libros, ya que un juego o una



actividad dinámica supone captar la atención de los alumnos sumidos en la rutina. Algunos docentes no creen en la efectividad de las actividades lúdicas en el aula, tal vez porque sienten miedo a la reacción de los alumnos ante actividades que salgan de la rutina. No obstante, veo necesario fomentar el aprendizaje humanista, pues el profesor debe tratar de despertar los talentos y las aptitudes del alumno, planteando con este fin actividades más libres en las que pueda expresar sus inquietudes o incluso, consiga disfrutar aprendiendo.

Por esto, he tratado de facilitar aquí algunos recursos dinámicos y lúdicos que podrían incorporarse en unidades didácticas para ser utilizados en las aulas por los profesores que pretenden despertar cierto interés por aprender y por conocer; o quieran, simplemente, disfrutar de la enseñanza viendo sonrisas y no gestos de aburrimiento.

Referencias bibliográficas

- Delmiro Coto, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.
- Kohan, S.A. (2004). *Taller de escritura: el método. Un sistema de trabajo para escribir y hacer escribir*. Barcelona: Alba.
- Lardone, L., Andruetto, M.T. (2007). *La construcción del taller de escritura: en la escuela y la biblioteca*. Sevilla: MAD.
- Martín Peris, E. (1998). El profesor de lenguas: papel y funciones, en Antonio Mendoza Fillola (ed.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- Moreno, V. (1989). *El juego poético en la escuela*. Pamplona: Pamiela.
- Reyzábal, M.V. (1996). *La lírica, técnicas de comprensión y expresión*. Madrid: Arco-Libros.
- Vallejo Forés, G. (1992). *Taller de poesía*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.

Discurso docente en la interacción profesor-alumnos a través de Mahara: motivaciones y realizaciones

Jaume Batlle Rodríguez

M^a Vicenta González Argüello

Universitat de Barcelona

Introducción

Los entornos virtuales de aprendizaje, cada vez más importantes en el ámbito de la didáctica, implican nuevos modelos de interacción, cuya implementación propicia un nuevo escenario de interacción entre profesor y alumnos. Ejemplo de ello es el portafolio digital como herramienta de formación y evaluación, una aplicación que las TIC han ofrecido a la didáctica de la lengua en los últimos años. Esta herramienta implica una participación discursiva por parte del docente que posee unas características propias y que se deben tener en cuenta en la implementación de una herramienta de tales particularidades.

De esta manera, es pertinente analizar las dimensiones interaccionales que se establecen en la comunicación en la red entre profesores y alumnos. Pese a que la implementación de las TIC forma una parte necesaria de la innovación educativa, es preciso acercarse a las herramientas de aprendizaje que se están proponiendo para poderlas caracterizar y valorarlas en su justa medida.

Marco teórico

La consolidación de las herramientas de la web 2.0 ha permitido que cada vez se lea más. La comunicación de la web es predominantemente escrita. Sin embargo, este es un espacio con sus propias características, que propician una interacción híbrida entre formas de expresión orales, formas de expresión escritas y formas de expresión audiovisual (Cecez-Kecmanovic y Webb, 2000).

El hibridismo oral-escrito-audiovisual queda reflejado en el hecho de que las características de la comunicación en la red han despojado a los textos escritos de su idiosincrasia tradicional y los han acercado a la oralidad (Yus, 2001). En la interacción entre los usuarios se combinan las fórmulas propias de la comunicación oral (la informalidad, la espontaneidad, la apariencia de inmediatez, la falta de planificación previa) con algunos avances de la escritura (fijación, difusión masiva en el espacio y en el tiempo, conservación más allá de las coordenadas pragmáticas de la producción discursiva).

Así, para analizar la interacción que se genera en la red en situaciones didácticas se utilizan unidades de análisis propias del análisis del habla en interacción, como la secuencia, el intercambio, la intervención o turno y el acto (Sacks *et al.*, 1974; Briz, 1988, entre otros), ya que, como afirma Levinson (1983), iniciar procesos de análisis del discurso obliga a aislar las unidades básicas del discurso y a formular reglas de concatenación determinadas sobre tales categorías que delimiten las secuencias o categorías bien formadas en discursos coherentes de las secuencias mal formadas que impliquen una incoherencia discursiva.



El discurso didáctico en la red

Alumnos y profesores se comunican de forma habitual a través de la red (García *et al.*, 2010), lo que ha permitido que haya emergido la posibilidad de establecer interacciones didácticas en este espacio y cuyo nuevo discurso se hace necesario investigar.

El discurso didáctico se caracteriza por una interacción diferente de la que se produce en la conversación ordinaria (McHoul, 1978). La secuencia prototípica que se desarrolla en el contexto del aula, conocida como secuencia IRE –iniciación, respuesta, *feedback*- (Mehan, 1979), por ejemplo, mantiene un orden de intervenciones rígido, dado que el profesor será quien inicie la interacción y espere una respuesta de los alumnos. Asimismo, el turno del alumno será respondido por el profesor inexorablemente, quien tiene la potestad de evaluar la participación del discente o continuar y desarrollar la interacción.

Principalmente, la interacción didáctica se caracteriza por la transmisión de conocimientos por parte de uno de los participantes, el profesor, con el objetivo de que estos sean asimilados por los alumnos, con lo que tal interacción muestra su naturaleza asimétrica (Drew, 1991). Además, como afirma Coll (2001, a partir de Green, 1983), las actividades que se despliegan en el aula, así como las interacciones que se llevan a cabo en el transcurso de las mismas, son el resultado de un proceso de construcción o co-construcción entre los participantes y el significado depende del contexto específico en el que se manifiesta. Esto implica que las funciones comunicativas presentes en el discurso generado por el profesor y por los alumnos sean diferentes, atendiendo a esa diferencia de roles que proporciona el mayor conocimiento de uno de los participantes (González, 2001).

Así, los discursos didácticos generados en la red mantienen características similares al discurso didáctico del aula. Por ejemplo, mantienen el grado de formalidad propio del discurso académico (Cros y Vilà, 2000), dado que, aunque sea un discurso interactivo aparentemente espontáneo, cuando su objetivo es la transmisión de información obliga a su creador a utilizar estrategias de planificación y elaboración del texto similares a las que se utilizarán en la elaboración del texto base para una conferencia o una clase magistral. Sin embargo, las herramientas digitales con fines didácticos pueden implicar nuevas interacciones que conformen actuaciones de necesario análisis, con el objetivo de determinar qué características discursivas e interaccionales mantienen.

Objetivos

- Analizar la participación que realiza el profesor en las interacciones entre él y sus alumnos a través de la red para la elaboración de portafolios digitales *Mahara*.
- Observar qué funciones propias del docente emergen en sus intervenciones y qué recursos lingüísticos utiliza.
- Aumentar la comprensión del funcionamiento de las interacciones entre profesores y alumnos en entornos virtuales de aprendizaje.

Datos y metodología de análisis

Los datos están conformados por una sucesión de intervenciones, que conforman un hilo conversacional, destinadas a la elaboración del portafolio de una alumna a través de la plataforma *Mahara*. Por un lado, los documentos *Word* que ha generado la profesora para la elaboración del portafolio; por otro lado, los mensajes que se han colgado en el foro a modo de recordatorio; por último, las interacciones que se han generado en el portafolio en el espacio que este dispone para el *feedback*.

El análisis parte de postulados cualitativos. Se escoge un hilo conversacional generado entre profesor y alumnos para observar cómo se lleva a cabo tal interacción. Esta será analizada desde dos perspectivas:



por un lado, se analizan sus características lingüísticas y discursivas. Para ello, se tendrá en cuenta quién habla, cuál es el tema de la intervención y qué objetivo subyace en ella. Tras ello, se observa cómo se organiza secuencialmente la interacción, prestando atención a la estructura y al desarrollo del hilo conversacional. Por lo tanto, con este estudio no pretendemos generalizar acerca de las interacciones en la red que se generan entre profesores y alumnos, sino establecer una aproximación a cómo se realizan las interacciones entre estos en el portafolio digital *Mahara*.

Análisis de los datos

El portafolio *Mahara* se inicia con el “punto de partida” del alumno, cuya intención es explicar cuáles son sus expectativas para el curso. Este texto no implica ninguna producción lingüística en la red por parte del docente, ya que las instrucciones se dan en el aula. Por lo tanto, la interacción entre profesor y alumnos en la red se inicia a partir del segundo apartado del portafolio.

La primera producción lingüística en la red del profesor es un documento *Word* que cuelga en el *Moodle*, cuyo objetivo es reforzar las instrucciones dadas en clase para la realización de una de las reflexiones que se incluyen en el portafolio. Se caracteriza por su brevedad y por repetir de forma escrita lo explicado en clase. Desde el punto de vista funcional, mantiene un objetivo instruccional para la elaboración de la actividad, añadiendo un listado de procedimientos. Como se puede comprobar en la imagen 1, el enunciado se limita a indicar a los alumnos qué es lo que tienen que hacer y cómo hacerlo.

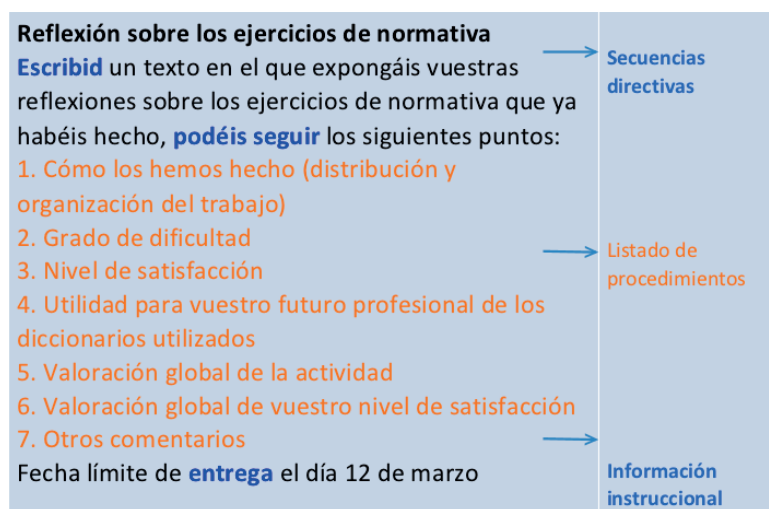


Imagen 1. Intervención de la profesora en *Moodle*.

La profesora se dirige a los alumnos usando la forma “vosotros”, empleando el imperativo y la perífrasis modal poder + infinitivo. Las consignas para escribir la reflexión se construyen con sustantivos. Son directas y cumplen la función de transmitir con precisión y brevedad la tarea. El mensaje finaliza aludiendo a la fecha de entrega, dando por completada la información que los alumnos deben saber.

La producción lingüística de la docente no implica ninguna respuesta de los estudiantes en forma de texto en *Mahara*: el mensaje finaliza con un enunciado indicando la fecha de entrega de la actividad. Esta primera intervención de la docente en la red contrasta con su segunda intervención, que sí precisa de una respuesta por parte de los alumnos en *Mahara*. El mensaje de la imagen 2 se proporciona a través del foro. Esta vez la profesora proporciona varios enunciados que no tienen que ver con la tarea que se debe realizar: fórmulas de saludo y despedida, implicando un determinado discurso social. Además, el saludo va acompañado de un enunciado de carácter social con el que la docente se interesa por los alumnos.

<p>Hola a todos/as, Espero que las vacaciones hayan ido bien y que estéis disfrutando el día de Sant Jordi con un buen libro. Os escribo para que no nos olvidemos del Portafolio. Los que ya habéis entrado y habéis creado vuestra vista, debéis invitar a un compañero de clase a vuestra vista para que os dé feedback . Es importante que el feedback esté relacionado con aspectos de la composición de la página: columnas, color, disposición de la imagen; y con el uso de la lengua, especialmente en la descripción de la imagen que es lo que yo no he revisado . Los alumnos que ya han hecho su Exposición oral, ya pueden crear otra vista en la que presenten sus reflexiones sobre esta tarea (dificultad o no del proceso de selección de la información, de la preparación de la presentación, de la puesta en escena, etc.). También deberán invitar a un compañero para que les dé feedback. Ánimo y empezamos a actuar como maestros implicándonos en la revisión de las tareas de nuestros compañeros. Nos vemos mañana y no olvidéis los deberes que tenemos pendientes .</p>	<p>→ Saludo</p> <p>→ Aproximación al tema</p> <p>→ Secuencias directivas</p> <p>→ Despedida</p> <p>→ Secuencia directiva</p>
---	--

Imagen 2. Intervención de la profesora en el foro.

Sin embargo, las secuencias directivas continúan ocupando el grueso de la intencionalidad del mensaje. A diferencia del mensaje anterior, en el cual no había prácticamente ningún tipo de articulación verbal, evidencia quiénes son los receptores del mensaje, ya que alude a ellos, en las instrucciones a partir del uso de formas de imperativo. Esta característica gramatical implica más al lector en la elaboración de la tarea. También, el uso de perífrasis modales, incoativas y de obligación hacen que la referencia al receptor sea más visible que en el documento anterior. Es necesario destacar que el profesor hace hincapié en cuestiones multimodales, mensaje con el que guía la retroalimentación que los alumnos, entre ellos, se darán en esta segunda vista. Por último, merece atención especial la fórmula de despedida, acompañada por un elemento motivador a partir del cual se implica también a los alumnos en la tarea encomendada.

En resumen, este segundo mensaje se caracteriza por la proximidad al alumno con secuencias cuya función es el mantenimiento de la relación entre los interlocutores. El hecho de que se desarrollen las instrucciones textualizadamente implica una mayor presencia del receptor del mensaje en la secuencia.

El mensaje lanzado por la docente en el foro tiene su respuesta en forma de actividad por parte de las alumnas, quienes continúan, así, el hilo conversacional que marca la tarea. En el caso que nos atañe, la segunda tarea implica, además de las reflexiones de la alumna, una serie de comentarios en forma de retroalimentación. Las estudiantes, como se ejemplifica en (a), proporcionan retroalimentación, que se caracteriza por mantener una actitud positiva hacia la imagen de la compañera, aunque se hace hincapié en que han encontrado algunos problemas ortográficos.

(a)

Hola alumna 1!

He visto pequeños errores en este texto como por ejemplo: "(...) porque vimos que teníamos demasiada información" (3 líneas omitidas)

¡¡¡Por lo demás, creo que todo está bien!!!!

alumna 2

Por su parte, la profesora mantiene una imagen menos positiva. Otorga un primer comentario positivo, pero su línea discursiva se centra en la voluntad de marcar algún otro error no corregido. No obstante, marca la posibilidad de solucionar el error a partir de un juego de búsqueda del mismo, minimizando así la amenaza a la imagen de la compañera.



profesora 1

La retroalimentación que ofrecen los compañeros dista mucho de la retroalimentación de la segunda vista: se incide en la corrección de un solo error. Pese a que sí se encuentra alguna fórmula de saludo, los compañeros no se despiden y el discurso de carácter positivo para atenuar la amenaza a la imagen de la compañera no es tan evidente. Se limita a cumplir con la instrucción, aunque el segundo compañero que da retroalimentación se fija en una cuestión ortotipográfica.

(d)

En el primer párrafo he encontrado que te falta un acento[...] "cuales" eran nuestros objetivos al principio...

alumna 2

Alumna 1, creo que es una reflexión bastante buena, en el sentido de coherencia y escritura. Posiblemente no hubiera utilizado la letra cursiva, porque es un poco molesto al leer.

alumno 3

Así pues, la docente incide en su participación en aspectos ortográficos, dejando de lado las cuestiones multimodales, pese a que en una anterior instrucción le había dado más importancia que a las cuestiones ortográficas.

Conclusiones

El análisis del hilo conversacional muestra que la participación de la profesora se centra mayoritariamente en la expresión de las instrucciones necesarias para llevar a cabo la actividad, pese a mantener rasgos del discurso social, incorporando fórmulas de saludo y despedida, además de formular secuencias que se acercan al alumno más allá de la actividad.

Ya en la secuencia interaccional generada en *Mahara*, se comprueba que el foco de atención está en los errores ortográficos, en línea con uno de los objetivos de la asignatura: mejorar la competencia lingüística de los futuros maestros. Así pues, se echa de menos la presencia de los aspectos multimodales relacionados inherentes a la escritura en red. Pese a que en alguna ocasión sí se valora la necesidad de tener en cuenta el discurso multimodal, este no es objeto de atención en la interacción entre docente y alumnos en la retroalimentación de *Mahara*, un espacio adecuado para potenciarlo.

En definitiva, pese a que la escritura en red cada vez es más presente en nuestras aulas, todavía la potencialidad de esta y sus características inherentes no se muestran si los discursos en la red se vinculan al contexto académico y si las directrices del docente no insisten en ello.

Referencias bibliográficas

- Briz, A. (1988). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragma- gramática*. Barcelona: Ariel Lingüística
- Cecez-Kecmanovic, D., Webb, C. (2000). Towards a communicative model of collaborative web-mediated learning. *Australian Journal of Educational Technology*, 16(1): 73-85.
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula, en C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación Vol. 2. Psicología de la Educación Escolar*, 387-413. Madrid: Alianza.
- Cros, A., Vilà, M. (2000). Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza. *TEXTOS. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 22. Barcelona: Graó.
- Drew, P. (1991). Asymmetries of knowledge in conversational interaction, en I. Marková and K. Froppa (eds.), *Asymmetries in dialogue*, 21-48. Maryland: Barnes and Noble books.
- García, M.A., González, M. V., Ramos, C. (2010). Modelos de interacción en entornos virtuales de aprendizaje. *Tonos digital*, 19. URL: <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/403/281> [10/30/14].



- González, M.V. (2001). *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita, Universitat de Barcelona. URL: <http://www.tdx.cat/handle/10803/1302> [09/28/14].
- González, M.V., Montmany, B. (2012). El desarrollo de la competencia comunicativa digital de los futuros maestros a través del portafolio Mahara, *CIDUI*. URL: <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui/article/view/35/25> [11/28/14].
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom, *Language in society*, 19(3): 183-213.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E., Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50: 696-735.
- Yus, F. (2001). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

Una seqüència didàctica per a treballar la interculturalitat i el conte popular

Paula Beneito Mollà

Universitat de València

Consideracions prèvies

Compara i començaràs a entendre. (Joan Fuster)

L'interés per a treballar aquest tema naix durant l'etapa d'observació de pràctiques a tercer d'ESO de l'IES Abastos, de la ciutat de València, on se'ns presenta una realitat d'aula amb una diversitat cultural que no podem obviar. Aquesta situació genera una inquietud personal *in crescendo* envers com motivar i ensenyar valencià tant a l'alumnat nouvingut com a l'alumnat valencià. A més, palesem dues necessitats ineludibles, que determinaren el plantejament i els objectius principals del treball: en primer lloc, cal treballar les relacions interculturals a l'aula; en segon lloc, hem d'enfocar el desenvolupament de la nostra proposta des d'una perspectiva bidireccional, en la qual es produeixca una entesa mútua.

En un principi, esdevingué aparentment paradoxal treballar amb un fenomen recent, la heterogeneïtat a les aules, mitjançant el desvestit de les influències globalitzadores de la cultura, per a cercar la seua essència i, així, trobar arrels comunes entre l'alumnat. En aquest sentit, la cultura popular, més concretament, el conte popular, esdevé l'espai on s'hi donen els lligams entre un alumnat tan divers. I és que, com exposava Propp (1998:535),

Aquí está la explicación histórica de ese fenómeno que siempre se ha creído que era de difícil explicación, es decir, del fenómeno de la analogía universal de los temas folklóricos. Esta analogía es mucho más amplia y profunda de lo que parece a primera vista. Ni la teoría de las migraciones ni la de la unidad de la psiquis humana, propugnada por la escuela antropológica, pueden resolver este problema. Se resuelve con la investigación histórica del folklore en su conexión con la economía de la vida material.

Al llarg dels segles, les preocupacions i els problemes –«la economia de la vida material»– han estat principalment els mateixos per a tota la humanitat. Ço és, l'avarícia, la importància de fer el bé, l'aconseguint de l'amor, els diners, l'astúcia, la fidelitat familiar, etc., sense distinció d'espais ni d'èpoques: aquesta universalitat uneix tant el passat i el present com els cinc continents.

D'altra banda, les *Rondalles valencianes* d'Enric Valor se'ns ofereixen com un valuós recurs per a conèixer i reconèixer la pròpia identitat i, en definitiva, una aportació impagable a la conservació de la cultura pròpia. És per això que considerem molt adequada aquesta correspondència en el currículum a la nostra demanda. A més, tenim un interès especial a treballar des de la vessant intracultural perquè l'alumnat s'apropie novament del llegat cultural valencià, del qual hi ha hagut un procés de desarrelament a mesura que s'ha adoptat la globalitzada cultura nord-americana. D'aquesta manera, motivem que l'alumnat engegue un procés de reafirmació cultural i lingüística que permeta igualar les diverses cultures presents



a l'aula, condició *sine qua non* per tractar d'establir posteriorment el diàleg intercultural, necessàriament bidireccional.

Objectius¹

1. Estimular la valoració intracultural tant entre els alumnat valencià com entre l'alumnat de cultures forànies.
2. Desenvolupar la competència intercultural a partir de la literatura popular.
3. Conèixer les Rondalles d'Enric Valor i valorar la importància de l'aportació al patrimoni cultural col·lectiu.
4. Conèixer les convencions del gènere narratiu, els temes i motius de la tradició literària i els recursos estilístics. Apreciar-ne les possibilitats comunicatives per a la millora de la producció personal.
5. Valorar la riquesa antropològica que comporta el coneixement de la pròpia cultura popular mitjançant els seus contes.
6. Valorar i fomentar l'ús del valencià com a mitjà per a conèixer la cultura autòctona.
7. Analitzar els diferents usos socials i culturals del valencià per a evitar els estereotips lingüístics que impliquen judicis de valor i prejudicis classistes, racistes o sexistes.
8. Respectar i valorar com a fet enriquidor la varietat cultural de l'aula i de la resta de la societat.
9. Fomentar el treball cooperatiu, actiu i respectuós, mitjançant l'organització per parelles, grups i grup-classe.
10. Interpretar i utilitzar la lectura i l'escriptura com a fonts de plaer, d'enriquiment personal i de coneixement del món, i consolidar hàbits lectors per mitjà de textos adequats a l'edat.
11. Valorar les fonts primàries –familiars– per a obtenir informació i com a mitjà per a comprendre la cultura i la història pròpies, tant individual com col·lectiva.
12. Aprendre i utilitzar tècniques bàsiques de recerca, tractament i presentació de la informació, amb mitjans tradicionals i amb l'aplicació de les noves tecnologies.

Criteris d'avaluació

Enumerem els següents criteris d'avaluació partint dels objectius específics.

1. Valoració de la intraculturalitat com a mitjà per a entendre la cultura pròpia.
2. Capacitat per a comprendre i desenvolupar la competència intercultural a través de la literatura popular.
3. Capacitat per a valorar la riquesa de l'aportació de les *Rondalles* valorianes al patrimoni cultural col·lectiu.
4. Capacitat crítica per a reconèixer les característiques de la narrativa i poder extreure'n models d'escriptura per a millorar les produccions pròpies.
5. Consideració de la literatura popular autòctona com a instrument d'autoconeixement identitari.
6. Actitud positiva i participativa envers l'ús del valencià.
7. Objectivitat i actitud respectuosa envers la realitat social i lingüística de l'aula

¹ En la programació d'aquesta SD partim del currículum publicat en el DOCV n° 5562/ 24.07.2007.



8. Respectar i valorar com a fet enriquidor la varietat cultural de l'aula i de la resta de la societat.
9. Capacitat per a treballar en grup.
10. Valoració del text narratiu com a eina d'enriquiment personal i col·lectiva.
11. Participació positiva en la recol·lecció d'històries de les fonts familiars.
12. Competència en les TIC i presentació adequada i correcta de les activitats.

Activitats

Taula 1. Activitats de la seqüència didàctica.

Activitat ²	Organització	Temps	Objectius
AAS Realització de l'enquesta entre l'alumnat per conèixer el context cultural i lingüístic de l'alumnat	Individual	10 min.	1
AP1 Recol·lecció i transcripció d'un conte popular a casa	Individual	2 h.	1, 5, 6, 11, 12
AP2 Presentació i pluja d'idees al voltant del concepte 'conte popular'	Grup classe	15 min.	4, 5
AR3 Visualització a l'aula de <i>Blancanieves</i> . Per parelles, realitzen unes fitxes comparatives dels personatges i posterior debat	Parelles Grup classe	2 h.	1, 2, 5, 9
AR4 Lectura de diferents versions del conte La Caputxeta Roja i realització d'una fitxa del conte. Comentari conjunt dels resultats i conclusions.	Grups Grup classe	50 min.	1, 2, 4, 5, 9, 10
AR5 Lectura del conte d'un company amb l'elaboració del tema, el resum i la moralitat. Comentari amb el grup i elecció d'un conte.	Individual Grups	50 min.	1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11
AR6 Lectura d'una rondalla d'Enric Valor i d'un dels contes dels companys, i posterior elaboració del tema, el resum i la moralitat dels dos textos. Comentari dels resultats i reflexió.	Parelles Grup classe	50 min.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
AR 7 – APR Col·loqui sobre la coneixença de l'obra d'Enric Valor, visualització de <i>Sendes i carenes</i> i explicació de la ruta.	Grup classe	50 min.	1, 3, 4, 5, 6, 7, 12
AR 8 – ADUR Lectura dramatitzada de les <i>Rondalles</i> .	Grups	7h. 30 min.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9
AR 9 – ADER Comentari crític i valoració de les lectures dramatitzades a casa.	Individual	1 h.	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12
AR 10 Escriptura en grup d'un nou conte a partir dels esquemes proposats pel professorat.	Grups	1 h.	1, 2, 4, 7, 8, 9, 10, 12
AR 11 Adequació dramatitzada del nou conte	Grups	40 min.	1, 2, 4, 7, 8, 9, 10, 12
AA 12 Lectura dramatitzada i avaluació dels companys	Grups Individual	40 min.	1, 2, 6, 7, 8, 9
AA 13 Avaluació de la proposta d'activitats per part de l'alumnat	Individual	10 min.	1, 2, 8

² AAS: Activitat abans de la seqüència. AP: Activitat referida a la fase de preparació. AR: Activitat referida a la fase de realització. AR – APR: Activitat de preparació a la ruta. AR – ADUR: Activitat durant la ruta. AR – ADER: Activitat després de la ruta. AA: Activitat referida a la fase d'avaluació.

Desenvolupament metodològic

AAS. Realitzarem una enquesta entre l'alumnat que consistirà a donar a conèixer el context cultural i lingüístic dels joves, per tal d'elaborar una modesta biografia lingüística de cada aprenent. Amb els resultats de la present enquesta, elaborarem els grups d'alumnes amb què treballaran durant el desenvolupament de la seqüència. El principal criteri per a ajuntar l'alumnat és que hi haja la màxima diversitat possible en cada grup pel que fa a la seua procedència, les llengües que parlen i l'ús que fan del valencià.

AP1. L'alumnat, individualment i a casa, ha de recollir i transcriure un conte popular originari del lloc de procedència dels seus familiars més majors. Si tota la família o part d'aquesta prové de territori de domini lingüístic valencià o bé parlen una llengua diferent al castellà, transcriuran el conte en valencià. En canvi, si la família prové d'Amèrica del Sud o de l'Estat espanyol, poden lliurar-lo en castellà. Amb açò, pretenem aprofitar el contacte entre llengües per afavorir les relacions interculturals en el context de l'aula. D'acord amb Ballester, Ibarra i Devís (2010), el corpus textual en què basem la nostra proposta ha d'ésser lingüísticament plural, de la mateixa manera com ho és el context cultural del conjunt d'aprenents. D'altra banda, aprofitem l'enteniment del català i el castellà per part de l'alumnat per a respectar la versió original de cada conte i, de bestreta, mantindre la història connotada per l'ànima de cada llengua.

AP2. La definició comuna del concepte de 'conte popular' és bàsica per tal de fonamentar les activitats que es desenvoluparan a continuació. L'alumnat realitza una pluja d'idees amb els seus coneixements previs amb el guiatge i la coordinació del professorat, que anota totes les idees que sorgeixen. En acabant, es fa una definició relligant els conceptes clau per a precisar què és un conte popular i com es caracteritza.

AR3. Després de visualitzar la pel·lícula *Blancanieves*, de Pablo Berger, els alumnes, per parelles, emplen unes fitxes comparatives dels personatges de la pel·lícula i els personatges del conte tradicional que ells coneixen. Amb aquesta activitat es promou la reflexió sobre el fet que cada història reflecteix els trets culturals del lloc on prové i les grans diferències que sovint plantegen aquests respecte a la versió Disney. Aprofitem l'avinentesa per a despertar l'esperit crític de l'alumnat cap a la presència de tòpics de gènere en aquestes històries.

AR4. Cada grup té una versió diferent del conte La Caputxeta Roja, que llegeixen i emplen una fitxa del conte atenent les característiques diferenciadores entre el conte que tenen al davant i la narració que tots coneixen. Un portaveu exposa els resultats a tota la classe i, entre tots, comenten quines són les principals diferències, i per quin motiu pensen que s'hi donen aquestes versions. La principal finalitat de l'activitat és que valoren les diferències que poden haver-hi en una mateixa història contada per autors de diversos indrets i, en definitiva, que valoren la literatura com a mitjà per a reflectir les creences, la ideologia i el tarannà general de qualsevol cultura.

AR5. Per grups, cada alumne llegeix el conte del company que té al costat. Després ha d'extraure quin és el tema del conte, fer un resum i enunciar la possible moralitat del relat. En acabant, cada alumne exposa al seu grup què ha llegit i es decideix quin és el conte que més els ha agradat.

AR6. Prèviament, el professorat fa una tria de les rondalles que siguen breus i que tinguen en comú els mateixos temes, tòpics o moralitats que aquells contes que van elegir en l'anterior sessió. En aquesta classe es planteja obertament a l'alumnat la qüestió de les semblances o les diferències interculturals entre l'alumnat de l'aula. Per a açò, una vegada han acabat de llegir per parelles un conte i una rondalla que els repartim aleatòriament, els plantegem la pregunta següent: Penseu que pot tenir alguna cosa a veure una rondalla arplegada per les comarques centrals valencianes amb un conte arplegat a Colòmbia? I un conte tradicional rus amb un d'Andalusia? Es deixa la resposta de la pregunta al vol i, seguidament, l'alumnat emplena per parelles una taula amb els títols, els resums i les moralitats de les dos narracions que han llegit. Una vegada han acabat es fa una posada en comú amb el guiatge del professorat, que anota en una graella a la pissarra els trets principals (tema o moralitat) de cada narració. A mesura que coincideixen els ítems de les dues parts, el professorat va relacionant-los. Una vegada acaba la posada en comú es reprén de nou la pregunta que s'havia fet a l'inici i, entre tots, s'extrauen les conclusions.



AR7, AR8 i AR9. Les tres activitats confegeixen la proposta de ruta literària de les *Rondalles* ambientades en la Vall d'Albaida i s'estructuren d'acord amb l'ordre de realització: abans, durant i després de la ruta.

Abans de la ruta, es desenvolupa un petit col·loqui guiat pel professorat sobre la coneixença de l'escriptor, les característiques que han observat en la lectura de les *Rondalles*, etc. Seguidament, es visualitza a l'aula el CD *Sendes i carenes: el món d'Enric Valor*.

Durant la ruta, cada grup realitza la lectura dramatitzada de la rondalla que li pertoca pels carrers de Bèlgida, Carrícola, Atzeneta d'Albaida i Agullent. Totes les narracions són enregistrades amb un dispositiu de vídeo per a poder treballar-ho a la tornada a l'aula.

Després de la ruta, es publica una entrada en el blog de l'assignatura per cada rondalla i grup amb el vídeo de la dramatització. Cada alumne, a casa, ha de fer un comentari expressant la seua opinió sobre com ho van fer els companys i també ha de redactar un post amb reflexions sobre l'experiència viscuda. La finalitat d'aquesta eixida és que l'estudiant, autònomament, siga conscient que es pot viure plenament en valencià, i conega l'entorn de les *Rondalles*.

AR10. L'activitat esdevé un petit taller d'escriptura grupal. Per a narrar el seu conte l'alumnat pot triar d'entre dos procediments: reescriure i transformar o actualitzar un conte tradicional que conegen, com ara *La Blancaneu*, *Els Tres Porquets*, etc., i canviar l'espai o el temps de la narració, la personalitat del protagonista, el final del conte, etc.; o bé, poden elaborar una narració a partir d'un esquema escrit a la pissarra amb l'estructura fonamental d'un conte: qui és el protagonista, què vol, qui l'ajuda, quin és el primer conflicte, etc.

AR11. Cada grup adapta el conte que ha escrit col·lectivament. Després, cada integrant dels grups tria quin paper vol desenvolupar durant la lectura dramatitzada. Considerem fonamental que els alumnes se senten capacitats i responsables d'encarregar-se de la feina que més els agrada, per a augmentar l'autoestima i la motivació d'aquests envers l'assignatura.

AA12. Durant la lectura dramatitzada, l'alumnat oient ha de respectar la representació del grup que està actuant en el moment i, al mateix temps, valorar d'una manera crítica la feina dels companys.

AA13. Considerem fonamental la valoració de la proposta per part de l'alumnat com a part activa i protagonista de l'aprenentatge. L'alumnat, individualment, emplena una graella amb ítems que responen als continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals d'aquesta seqüència.

Conclusió

El desenvolupament de la competència intercultural és essencial per entendre la cultura i els orígens d'un mateix, deixar de mirar amb estranyesa el company nouvingut i, així, treballar amb un alumnat que parteix amb les mateixes condicions. No debades, com hem pogut observar en la posada en pràctica de la nostra proposta, ha comportat una creixent autoestima i reafirmació cultural tant a nivell individual com col·lectiva. A més, considerem fonamental aprofitar i emprar les eines que ens aporta el context per tal d'adaptar i acompassar els plantejaments didàctics, teòrics i pràctics, a la realitat social en què vivim. En aquest sentit, la literatura popular esdevé una eina utilíssima per tal de treballar la interculturalitat. Com afirmaren Bastida, Bordons i Rins (2004:73):

Per a una pedagogia de la inclusió o, més ben dit, de la integració, el text literari es perfila, doncs, com un intent de preservar herències històriques, culturals i religioses, d'agilitzar el diàleg entre majories i minories: un pont afavoridor de la trobada entre cultures i sobretot una manera de veure les coses amb els ulls de l'«altre».



Referències bibliogràfiques

- Ballester, J., Ibarra, N., Devís, A. (2010). La educación literaria ante el reto de la interculturalidad, dins J. Herrera, M. Abril i C. Perdomo (coords.), *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas*, 545-558. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Bastida, A., Bordons, G., Rins, S. (2004). Fer reflexionar sobre els conflictes del món a partir de la literatura, dins G. Bordons i A. Díaz-Plaja (coords.), *Ensenyar literatura a secundària. Formant lectors crítics, motivats i cultes*, 71-94. Barcelona: Graó.
- Propp, V. (1998). *Las raíces históricas del cuento*, Madrid: Fundamentos.

Carrers lingüístics de Burjassot: una proposta didàctica per a treballar el lèxic i la semàntica

Paula Beneito Mollà

Adrià Martí i Badia

Universitat de València

Punt de partida

Aquesta proposta pren com a model l'experiència didàctica *Callejeros literarios* (2010), projecte dut a terme per les responsables dels blogs de llengua i literatura castellana *A pie de Aula*, *Blogge@ndo*, *Repaso de Lengua* i *Tres Tizas*; que recull en una pàgina web tot un seguit de propostes de professorat de castellà de diferents punts de l'Estat espanyol que aprofiten els noms dels carrers de diferents pobles i ciutats per a treballar continguts de literatura i alhora recórrer-los a partir d'un itinerari.

A partir d'aquest projecte, hem tractat d'anar un poc més enllà de la idea principal del projecte esmentat, per tal de dur a terme el nostre, que tot seguit expliquem en detall.

Context d'aplicació i objectius de la proposta

En la nostra proposta ens centrem en aspectes lingüístics, concretament tractem de treballar continguts de lèxic i semàntica a partir de tres rutes que hem dissenyat a través dels carrers de Burjassot (l'Horta).

Abans, però, situem el context en què realitzem la proposta. Burjassot actualment té 38.148 habitants, està situat dins les comarques de predomini lingüístic valencià i forma part de l'àrea metropolitana de València. En aquesta ciutat de l'horta valenciana l'ús de la llengua catalana ha disminuït molt ràpidament en els últims 50 anys degut al gran augment poblacional i a la manca de polítiques públiques de promoció i posada en valor del patrimoni lingüístic i cultural valencià. Aquests fets –entre d'altres– han originat que actualment l'alumnat participe d'un procés de desarrelament –no només lingüístic i cultural– que afecta també a la història i la geografia pròpies i que és semblant al conjunt dels municipis que conformen la metròpoli valenciana.

Davant d'aquesta situació, considerem important crear i adequar propostes per intentar subvertir aquest procés. Plantegem, doncs, la nostra modesta proposta a Burjassot, per a què els joves recuperen el sentit perdut d'aquell carrer per on passen tots els dies, aquells camps cultivats on encara hi viuen veïns o aquell edifici tan bonic que desconeixen per a què serveix i quina és la seua història, entre d'altres.

En definitiva, pretenem que mitjançant el descobriment de la pròpia identitat com a poble facen seu el patrimoni, tant material com immaterial que tenen a l'abast de les mans. És clar, de bestreta aprofitarem per a treballar els continguts curriculars de la nostra assignatura, Valencià: llengua i literatura, que considerem adequats i pertinents. D'altra banda, pel que fa als objectius més genèrics, pretenem que

l'alumnat conega i reconega el paisatge urbà i rural, valore la llengua i la literatura com a manifestacions de la realitat més propera, i prenga consciència col·lectiva simbolitzada en la producció artística i literària.

A més, tot i que el punt de referència són els aspectes lingüístics, la proposta facilita la inclusió de continguts literaris. En el cas concret de Burjassot, tractem d'aprofitar l'oportunitat que suposa el patrimoni literari del poeta burjassoter Vicent Andrés Estellés (1924-1993) per la seua importància i perquè gran part de la seua obra fa referència als carrers, places i monuments del poble. En aquest sentit, un dels objectius secundaris d'aquest projecte és que l'alumnat conega i comprenga les obres i els poemes més representatius del poeta Vicent Andrés Estellés.

La nostra proposta didàctica

Per a dur terme la nostra proposta didàctica de carrers lingüístics, hem creat tres rutes pel poble a partir de diferents camps semàntics: els oficis, el nucli antic, i l'horta. Tots els carrers i monuments seleccionats tenen en comú pertànyer al terme municipal i tindre algun interès afegit des del punt de vista lingüístic, molts dels quals també tenen un gran interès patrimonial i paisatgístic.

A més, desenvolupem l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) emprant les dues eines següents. En primer lloc, *Google Maps*, perquè es tracta d'una eina de geolocalització molt útil per a la realització de l'activitat, que ens permet la visualització de les rutes i els llocs que recorrem amb l'alumnat. En cadascun d'aquests punts que vertebreren les rutes s'hi pot llegir una breu explicació d'aquests. I, en segon lloc, *Wikispaces*, ja que ens ofereix una gran possibilitat de participació i interacció de l'alumnat amb opcions com l'edició dels continguts per diferents usuaris al mateix temps. És clar, amb aquesta eina pretenem fomentar el treball cooperatiu.

En la pàgina *Wikispaces* que hem creat (Beneito i Martí, 2014), a la dreta es pot observar el "menú" del projecte, que el divideix en apartats. En primer lloc –i amb el títol "Presentació"– es pot observar una breu introducció i explicació del projecte. Tot seguit es troba l'apartat titulat "Indicacions per al professorat", on indiquem els objectius i els continguts curriculars, així com diferents propostes d'activitats per a 4t d'ESO, que és el curs que hem triat per a enfocar la proposta. I a continuació es troben els tres apartats que conformen la part interior del projecte, on es pot llegir l'explicació detallada de les tres rutes, observar imatges de tot el recorregut i visualitzar detalladament les esmentades rutes de *Google Maps* i tots els punts que les componen.



Font: Elaboració pròpia

Figura 1. Guia de carrers lingüístics de Burjassot, amb els itineraris i els punts indicats.



Com es pot observar en la figura 1, en color verd està dibuixada la ruta per l'horta, en la qual l'alumnat visualitza el creixement urbanístic i la destrucció de l'horta, per tractar de posar en valor i conscienciar l'alumnat envers aquest patrimoni únic. Els aspectes lingüístics que tractem són el lèxic de l'horta, centrat en aspectes com els sistemes de regadiu (séquia, séquia mare, braç, canaleta, partidor, llengua, sequiola, fileta, rollet i pou, entre d'altres), els camins (asfaltat, sense asfaltar, de carro o de ferradura, senda i corriol), i les construccions (alqueria, molí, casa, caseta, vila).

Marcada en color morat, en la ruta pel nucli antic observem les restes antigues del poble en forma de monuments, i caminem pels carrers que configuren el seu nucli històric, tractant de posar en valor aquests monuments i carrers engolits pel creixement urbanístic desmesurat i per l'abandonament –en alguns casos– dels monuments. Els aspectes lingüístics que tractem són els canvis de nom dels carrers (tractant de respondre a les preguntes: per què? quan?), així com els noms dels monuments.

I marcada en color groc, en la ruta dels oficis observem el creixement urbanístic i l'evolució i el canvi dels oficis. Els aspectes lingüístics que tractem són el lèxic dels diferents oficis que han caracteritzat Burjassot en la història antiga i recent: rajoler/a, obrer/a, seder/a, llaurador/a i forner/a, entre d'altres.

D'altra banda, considerem que al poble hi ha molts altres punts d'interès lingüístic. És per això que hem creat un apartat amb aquest nom, que mostra altres indrets del poble que considerem d'interès, amb l'objectiu de motivar l'alumnat per conèixer els diferents aspectes lingüístics que s'hi relacionen. En aquest apartat s'observen altres llocs d'interès que suggerim a l'alumnat que visiten, però considerant-los com a límits del projecte.

Finalment, l'últim apartat de la pàgina es titula "enllaços i documents d'interès", on posem a l'abast de l'alumnat una sèrie de recursos que complementen les activitats realitzades. És el cas de l'enllaç a la web i a la informació de la ruta Estellés, un recorregut literari a partir de l'obra poètica de Vicent Andrés Estellés (Fundació Vicent Andrés Estellés, 2013). En aquest sentit, una de les activitats que podem realitzar amb aquest alumnat –de manera complementària– és una ruta literària per l'horta del poble a partir de la poesia d'Estellés.¹

També es poden visualitzar i descarregar cinc mapes elaborats per l'oficina de sostenibilitat de l'Ajuntament de Burjassot, que contenen una informació molt valuosa i relacionada amb aquest projecte: l'arquitectura rural i agrària, la xarxa de camins rurals, les partides tradicionals, el patrimoni hidràulic i les zones verdes.

Conclusió

Considerem que aquesta proposta didàctica és una eina que ofereix una gran versatilitat i adaptabilitat tant de continguts com de nivells educatius. En aquest projecte centrem l'objectiu en el desenvolupament dels continguts de lèxic i semàntica; ara bé, considerem que aquest es pot prendre de model per a treballar en diversos contextos i permet adaptar-ho fàcilment a les característiques de l'alumnat d'acord amb les seues necessitats educatives. Naturalment, recomanem adreçar-ho als alumnes de la mateixa localitat, donat que pot suscitar un major interès i motivació a l'hora de tractar la temàtica relacionada amb el propi poble.

Això a banda, considerem molt interessant la transversalitat d'aquest projecte, ja que pot servir al professorat de les assignatures Geografia, Història i Biologia –entre d'altres– per tal de treballar la importància de la història a nivell local o del patrimoni geogràfic i paisatgístic que ens ofereix Burjassot: les séquies i l'horta, entre d'altres. Més aïna, possibilitaria la bastida per desenvolupar un projecte interdisciplinari molt més ampli. Només ens cal observar l'entorn en què ens trobem i prendre les eines que ens ofereix.

¹ En aquest sentit, properament es podrà consultar el nostre treball titulat "Ruta Estellés per l'horta de Burjassot: una proposta didàctica", que vam presentar al II Congrés Internacional Geografies Literàries, celebrat a la Universitat de Vic els dies 24, 25 i 26 d'abril de 2014.



Referències bibliogràfiques

Beneito, P., Martí, A. (2014). Carrers lingüístics de Burjassot. URL: <http://carrerslinguisticsdeburjassot.wikispaces.com> [09/11/14].

Beneito, P., Martí, A. Ruta Estellés per l'horta de Burjassot: una proposta didàctica, dins *II Congrés Internacional Geografies Literàries*. Vic: Universitat de Vic. [En premsa].

Cadenato, M. *et al.* (2010). Callejeros literarios. URL: <https://sites.google.com/site/callejerosliterarios/> [09/11/14].

Fundació Vicent Andrés Estellés (2013). Ruta Estellés. URL: http://www.fundacioestelles.org/ruta_estelles.php [09/11/14].

Las representaciones lingüísticas en el proceso de inscripción en la discursividad de la LE

María Hortensia Blanco García

Universitat de València

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo analizar la naturaleza y origen de las representaciones que el alumno mantiene con relación a la lengua extranjera en su modalidad escrita y cómo estas representaciones afectan la manera en que se relaciona con el idioma. En este sentido, y ante la complejidad del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, hemos considerado necesario analizar la relación que estos alumnos mantienen con su propia lengua, ya que consideramos que algunos de los conflictos lingüísticos con los que conviven pueden estar en el origen de las diversas creencias, actitudes y contradicciones manifestadas desde el primer momento en que se deparan con la lengua extranjera.

Así, teniendo en cuenta esta situación de conflicto lingüístico, pretendemos identificar y analizar críticamente las representaciones lingüísticas manifestadas en el aula de E/LE e indagar sobre las influencias que estas representaciones puedan ejercer en el proceso de inscripción en la discursividad de la lengua extranjera, en su modalidad escrita.

Con respecto al constructo representación, se ha adoptado la definición dada por (Petitjean, 2009:67) en su trabajo de Tesis Doctoral. La autora, teniendo como referencia el enfoque psicosocial y sociolingüístico, define las representaciones lingüísticas como un "conjunto de conocimientos no científicos socialmente construido y compartido, de naturaleza discursiva", que, asimismo, presentan determinado grado de juicio y permiten al hablante elaborar una construcción común de la realidad lingüística de una lengua. Para esta autora, las representaciones lingüísticas se construyen y reelaboran en y por la interacción. Orientan las acciones o conductas, así como la percepción común de la realidad lingüístico-social. En nuestro estudio, el acceso a este constructo se ha realizado a través del análisis tanto de los juicios epilingüísticos como de las actitudes lingüísticas manifestadas a lo largo de las reflexiones que un grupo de alumnos ha realizado a partir de una serie de actividades de expresión escrita.

El conflicto lingüístico en el portugués brasileño

En este trabajo abordaremos dos escenarios diferentes de este conflicto. Por una parte, tenemos el conflicto originado entre la variedad culta del portugués brasileño y la variedad popular. En este caso, esta última variedad, que es la que utilizan nuestros alumnos, carece del prestigio social que se le otorga a la variedad culta.

Por otro lado, tenemos un segundo escenario en el que se establece una oposición entre una *norma-padrão* y las anteriormente citadas, variedad popular y variedad culta/común/*standard* del portugués brasileño. Esta *norma-padrão* tiene su origen en el siglo XIX, cuando un grupo perteneciente a la élite conservadora

brasileña intentó fijar una norma cuyo modelo era la norma escrita lusitana, que tenía como referencia a determinados escritores románticos. La imposición de dicha norma tanto para la modalidad escrita como para la oral no llegó a cuajar. Sin embargo, esta norma artificial sí que se ha instalado en el discurso que ciertos estamentos conservadores mantienen, aún hoy en día, hacia la lengua. Este discurso se alimenta de manifestaciones de carácter purista que, conforme (Faraco, 2008:92), se materializan en lo que él denomina *norma curta*. Esta *norma curta* no es más que una serie de preceptos de carácter dogmático que no se corresponden con los hechos de la lengua.

De este modo, la referencia a la hora de tomar una posición con relación a la lengua pasa a ser la *norma curta* y no la variedad culta/común/*standard*. Recordemos, asimismo, que dada la precaria formación educativa recibida, parte de la población no tiene acceso a esa variedad culta, con lo cual acaban ganando espacio estos preceptos dictados desde la gramática normativa tradicional. Dentro de este contexto, la escuela cumple un papel decisivo, ya que es en la escuela donde muy a menudo se perpetúa esta visión de la lengua.

De esta manera, esta situación lingüística deriva en una serie de consecuencias. La primera, supone la construcción de una representación de la lengua y su aprendizaje, como gramática (la tradicional normativa), desde donde se propone una especie de ideal de lengua de naturaleza homogénea y transparente. Su aprendizaje se resume a un conjunto de reglas que uno tiene que aprender y a las que debe ajustarse si quiere hablar o escribir correctamente. A ello, se debe añadir que el modelo para la modalidad de lengua escrita (muy especialmente en la escuela) pasa a ser esa *norma curta* anteriormente descrita, con lo cual se amplía la brecha entre la variedad culta/común/*standard* hablada y la modalidad de lengua escrita, es decir, entre el cómo hablan y el cómo piensan que deben escribir. La brecha es todavía mayor en el caso de la variedad popular, la hablada por los alumnos, dejando así entrever la situación de diglosia dialectal en la que estos alumnos se hallan inmersos dentro del ambiente lingüístico escolar.

Por otro lado, esta situación contribuye a una amplia presencia de juicios sobre la lengua basados en el binomio correcto/incorrecto. Así, aquellas manifestaciones lingüísticas (tanto del ámbito de la variedad culta como de la popular) que no coincidan con lo impuesto por dicha *norma curta* serán clasificadas como error, aunque sean de uso normal entre los hablantes. Otra de las consecuencias derivadas de esta situación de conflicto es la presencia de actitudes de inseguridad a la hora de seleccionar determinadas manifestaciones lingüísticas, inseguridad debida, por una parte, a la falta de conocimiento de la variedad culta/común/*standard* y por otra, a la poca consistencia de los preceptos impuestos desde la *norma curta*, ya que no parten de los usos de la lengua ni se apoyan en fuentes normativas reconocidas. Además de estas actitudes, esta situación favorece la configuración de creencias ampliamente generalizadas entre los hablantes como la de que no saben hablar ni escribir bien el portugués.

Registro

¿De qué manera la situación descrita anteriormente se refleja en la relación que el alumno mantiene con la lengua extranjera, sobre todo con la modalidad escrita? Para responder a esta pregunta hemos realizado el análisis de un *corpus* compuesto por una serie de secuencias discursivas provenientes de un cuestionario, de los relatos escritos y de las discusiones mantenidas en clase con el objetivo de indagar acerca de las experiencias de estos alumnos sobre el aprendizaje de la lengua extranjera. Así, podemos observar que en una de estas primeras secuencias discursivas se nos revela la actitud de inseguridad del alumno con relación al uso de su propia lengua y que, más adelante, se va a reflejar en la posición que manifiestan hacia la lengua extranjera:

SD1: "(...) hablamos y escribimos de una forma y lo correcto es de otra forma y nosotros estamos en el medio, no estamos".

Ese desencuentro entre cómo se escribe y se habla y cómo consideran que se debe escribir o hablar es lo que, probablemente, genera esa percepción, por parte del alumno, de estar en un lugar situado en el



medio, en un espacio que se sitúa entre lo que es y lo que creen que debe ser. Se produce, por lo tanto, esa sensación de inseguridad que se traduce a continuación en un sentimiento de pérdida tanto de identidad como lingüística, tal como se deja entrever en su última formulación. Tras ese “no estamos”, se sitúa un alumno que utiliza una variedad lingüística que carece de prestigio, que no es válida como referencia, y quien hace uso de dicha variedad pasa a ser alguien invisible a los ojos de quienes sí manejan una variedad de prestigio.

El análisis de las secuencias discursivas nos revela también la representación del aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE) como un aprendizaje de la escritura. Cabe señalar, además, que a la modalidad escrita se la asocia con el uso de un registro formal. De esta manera, el aprendizaje de E/LE no se representa como el aprender una nueva lengua, sino como el aprender a escribir en una variedad muy parecida a la variedad culta del portugués brasileño. Esta asociación entre español como lengua de escritura y la variedad culta del portugués surge a raíz de la presencia en la variedad culta del portugués, en su modalidad escrita, del pronombre átono. A partir de esta presencia, el alumno construye esta representación del aprendizaje de la lengua española, que tanto se destaca por el uso del pronombre átono, como un aprender a escribir en un registro formal.

SD2: Um outro exemplo dessa mistura que fazemos é que ao falarmos, não costumamos usar pronomes, (tanto na linguagem culta, como na coloquial). Mas os pronomes são uma marca do espanhol, então é como se estivéssemos aprendendo a escrever e não aprendendo uma nova língua, aqui os pronomes só são usados em linguagem escrita e se for muito culta.

Asimismo, se observa en el nivel morfosintáctico, sobre todo en lo relativo al uso de los pronombres átonos, las formas de imperativo y los usos de los pretéritos de indicativo, una transposición del uso de estas manifestaciones lingüísticas en portugués al español. De este modo, representan estos exponentes en la lengua extranjera como siendo de uso obligatorio solamente en un registro formal, al que lo relacionan, asimismo, con el uso de la norma culta en su modalidad escrita.

SD3: (...) me parece un registro muy formal, que es más utilizado por los españoles nativos y por extranjeros que dominan la lengua española. En una situación informal yo cambiaría la frase en otro tiempo verbal para hacerme comprender y no utilizar los pronombres, por ejemplo: Doctor, traiga el pingüino para que sacar los puntos.

Por lo tanto, llegamos a la representación de la lengua extranjera como una lengua culta, elegante y parecida a la variedad culta del portugués escrito:

SD 4: (...) la lengua formal es chic, es más bonita y cuando tú hablas en clase en español me recuerda al habla formal del portugués, dices contener las lágrimas, sin embargo (...) eso solo lo decimos formalmente.

Por otro lado, en las siguientes secuencias, se establece una oposición entre una variedad de lengua que se utiliza en la calle y una segunda variedad, que sería la que se utiliza tanto en la escritura como en el contexto formal de aula. Así, en el caso de la lengua extranjera, el hecho de estar en el país de habla de esa lengua dispensaría el uso de reglas. De ello se desprende que en un contexto formal de aprendizaje de la lengua extranjera es necesario regirse por reglas, condición básica para poder considerar esa producción como correcta:

SD5: “(...) el uso de esos tiempos no son iguales en todos los países que hablan español, pero solo en la parte oral, cuando van a escribir textos tienen que usar los tiempos en sus tiempos correctos”.

SD6: Si quiero escribir (o hablar culto) correctamente necesito aprender reglas pero si voy al país y hablo con la gente no necesito reglas para hablar con la gente en la calle. (...) Para poder se comunicar



nas ruas, não é necessário regras gramaticais oficiais, a rua cria suas próprias regras, seu próprio modo de se expressar e se comunicar.

Sin embargo, en el transcurso de nuestras actividades se dieron algunas modificaciones en las representaciones anteriores. Así, en una de las representaciones, la lengua extranjera se nos muestra como un continuo en el que la norma lingüística refleja las variantes de uso de la lengua:

SD7: "(...) vi Machuca y la niña pobre se expresa con imperativo". De esta forma, hay una comprensión de que el español que están aprendiendo dentro del contexto formal de aula coincide con la variedad de lengua hablada en "la calle".

En este sentido, otro alumno, para explicar los motivos que le llevaron a seleccionar el tiempo verbal adecuado en pasado en su producción escrita, recurre al uso como referencia. La selección del tiempo adecuado a ese contexto se hizo conforme a la percepción que el alumno mantenía sobre ese evento. Esta opción por el uso también se le presenta como una alternativa ante la inseguridad a la hora de cómo escribir en la lengua extranjera y que se nos revelaba en la primera secuencia discursiva:

SD8: (...) en Brasil hablamos incorrectamente si lo comparamos con las reglas. (...) Lo mejor es olvidarse de las reglas y escribir de acuerdo con el momento.

Sin embargo, en el relato (escrito) de experiencia de aprendizaje de la lengua extranjera de este mismo alumno se nos muestra una representación de aprendizaje de la lengua extranjera, en su modalidad escrita, atravesada por la noción de *norma curta* cuando nos describe esta variedad como más próxima a la gramática y por ello, la representa como correcta:

SD9: (...) creo que hablo y escribo una mezcla de español formal e informal y a veces un portugués; pienso y quiero poder hablar y escribir más próximo a la gramática, mas gramaticalmente correcto y hablar con fluidez (...).

Esta secuencia sería entonces una muestra más de cómo los saberes de estos alumnos se configuran desde la *norma curta*, y de cómo las representaciones sobre el aprendizaje del portugués se trasladan, asimismo, a la lengua extranjera, en este caso, en su modalidad escrita.

Implicaciones y conclusiones

Los resultados indican que las representaciones sobre la lengua materna y su aprendizaje, generadas a partir de la perspectiva de la denominada *norma curta*, afectarían la manera como el alumno se relaciona y representa el aprendizaje de la lengua extranjera. Así, a medida que el alumno va (re)tomando contacto con la lengua extranjera dichas representaciones actúan como imágenes que se proyectan y reproducen a lo largo del proceso de aprendizaje del idioma. Asimismo, el conflicto lingüístico que el alumno vive en su propio entorno lingüístico se refleja en las creencias, actitudes y contradicciones manifestadas ante esta lengua extranjera.

Por otro lado, a lo largo de las actividades propuestas se ha podido constatar la modificación de algunas de estas representaciones sobre la lengua extranjera, en su modalidad escrita. Con todo, sigue presente la representación de la lengua extranjera, escrita, como una lengua ideal que debe atenerse a las reglas de la gramática normativa tradicional, para que podamos así considerarla dentro de los criterios de corrección. De ahí que la tarea de escritura la asocien al manejo de una serie de prescripciones gramaticales.

Por ello, teniendo como base los resultados de esta investigación, consideramos oportuno incluir en el currículum de formación inicial de profesores de E/LE contenidos de naturaleza representacional y actitudinal, tanto del ámbito de la lengua del alumno como del ámbito de la lengua extranjera. De este modo, el aula se transformaría en un espacio que posibilitaría tanto la negociación como una continua



(re)construcción de las representaciones y actitudes durante el período de formación de estos alumnos. Asimismo, se hace necesario tener en cuenta las posiciones ideológicas tras estas representaciones, para poder plantear una política lingüística y educativa adecuada a la enseñanza-aprendizaje de E/LE en el ámbito de los cursos impartidos dentro de la universidad para la formación de los futuros profesores de este idioma.

Referencias bibliográficas

Faraco, C. A. (2008). *Norma culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial.

Petitjean, C. (2009). *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. Université de Provence/Université de Neuchâtel, Aix-en-Provence/Neuchâtel. URL: https://doc.rero.ch/record/17313/files/Th_Petitjean.pdf [04/06/2014].

La importància del desenvolupament de la creativitat i de l'eixamplament d'horitzons culturals en la formació de mestres*

Glòria Bordons

Anna Perearnau

Universitat de Barcelona

Creativitat i educació

L'educació fomenta la creativitat? Aquesta hauria de ser un aspecte central a la vida i a l'educació i hauria de tenir el mateix estatus que l'alfabetització. Tot i així, en el sistema educatiu actual se la fomenta i se la valora molt poc. Tothom té facultats creatives. Cadascú ha de trobar la manera de ser creatiu i sentir-se còmode fent el que fa. Només aconseguint que sigui una aptitud natural, podrà descobrir el jo més autèntic. Moltes vegades s'associa la creativitat amb l'àmbit artístic i no amb el científic, perquè es creu que té a veure amb l'expressió individual de les idees. Però no hi ha cap diferència entre disciplines: es creen hipòtesis o possibilitats, s'experimenten i es descobreixen els encerts i els fracassos. S'ha d'integrar destresa i pràctica. Cal triar allò que ens motiva, posar-li passió (és el motor de la vida) i arriscar-se. En general la interacció de diferents disciplines pot desenvolupar la creativitat.

L'escriptura creativa

Si ens centrem en l'escriptura creativa, l'ensenyament l'afavoreix poc, ja que opta majoritàriament per la referencialitat i la literalitat. D'altra banda, com que s'avalua el producte final, es té por de la reformulació o l'experimentació ja que es pensa que pot desvirtuar el contingut o afegir-hi errors. Però cal desenvolupar estratègies perquè l'alumnat trobi el mitjà on desenvolupar les seves aptituds creatives de forma natural. La creativitat no apareix a raig, sense avisar; cal aprendre-la, treballar-la, marcar-se un camí i seguir-lo. Per això és precís oferir als alumnes l'escriptura com a plaer i incloure l'avaluació com a part del procés creatiu. Es pot partir del no-res o de gèneres literaris o textuais, però el resultat sempre dependrà del bagatge cultural, social i històric dels alumnes, i no només dels estímuls que els docents implantin per fer-los escriure.

La creativitat s'aprèn com s'aprèn a llegir. No es troba als gens, es pot aprendre fins i tot després que el sistema ens l'hagi fet desaprendre, ja que l'actual sistema educatiu fa que els nens no continuïn creixent com a artistes. Per això, l'educació s'hauria de centrar a fer-nos trobar la zona on convergeixen les nostres capacitats i desitjos amb la realitat. (Sir Ken Robinson, 2014).

La nostra visió sociocultural del llenguatge i del seu aprenentatge ens fa entendre que l'activitat humana és la que ens fa usuaris del llenguatge amb els altres i en un context que ens determina una intenció, una finalitat, etc. És a dir, la creativitat formaria part de les situacions humanes que permeten que els

* Aquesta comunicació s'emmarca en el projecte 2014 ARMIF 00017 sobre "Millora de la competència comunicativa (lingüística i cultural) dels futurs mestres i alhora en el SGR 2014 1067 del grup Poció (Poesia i educació) de la Universitat de Barcelona.

textos siguin més o menys creatius, i també com cadascú es situa en aquests entorns (Ribas, 2010). I es pot presentar de moltes maneres, fins i tot per la seva absència quan interessa no destacar, però es pot aprendre i analitzar.

Creativitat

Crear vol dir compondre una relació nova amb elements preexistents. El que creem són estructures, relacions, és a dir, maneres noves d'ordenar allò que existeix: creem formes, en el cas de l'escriptura, literàries o lingüístiques. La creativitat també consisteix a connectar estructures mentals. Koestler (1967) deia que era la capacitat de bisociar, de combinar dos o més elements del coneixement que, generalment, no estan associats entre si.

La creativitat no és un talent, és una habilitat, una capacitat, una competència que es pot aprendre, desenvolupar i avaluar. És l'art de fer un text singular i amb un estil personal definit. Saber redefinir, replantejar i connectar estructures mentals diverses; crear relacions noves amb elements preexistents que facin del producte final un text original (producte innovador, enfocament inusual, combinació diferent de conceptes familiars, etc.), amb estil personal (enfocament, elecció i forma de tractar el tema, marca personal, bagatge cultural, social, precisió del lèxic, curiositat lingüística, etc.) i amb un desenvolupament de les idees innovador (forma de juxtaposar els conceptes, transformació i embelliment de les idees). Aquestes serien els tres indicadors de la creativitat: originalitat, desenvolupament d'idees innovadores i estil.

Els indicadors que emmarquen la creativitat s'han de desenvolupar en diverses fases per garantir un procés creatiu productiu. En l'actualitat seguim considerant les fases suggerides per Wallas (1926) (dins *El placer de escribir*) com les més importants: la preparació, la incubació, la il·luminació i la verificació, tot i que també n'han fet referència Wycoff (1994) (dins *El placer de escribir*), Bono (1991) i Young (1982). Per entendre el procés creatiu és necessari explicar el pensament lateral o de Bono (1991) com un conjunt de mètodes de pensar que permeten canviar conceptes, modificar percepcions i augmentar la creativitat. Defensa que el cervell està dividit en dues parts: la part dreta correspon a l'emotivitat i la part esquerra, a l'objectivitat. Roger W. Sperry (premi Nobel de Medicina 1981) defensa que a la dreta es trobarien les imatges com un tot i es reconeixerien dissenys sense lògica entre si; i a l'esquerra, hi hauria la informació, fraccionada en seqüències lògiques, per etapes. Es podria dir que a l'esquerra hi hauria el que diem i a la dreta hi hauria el com ho diem.

La creativitat exigeix una col·laboració dels dos hemisferis i no està localitzada específicament en un de sol. Escrivim amb quatre cervells: explorador, artista, jutge i guerrer (von Oech, 1986). L'esquerre és numèric, lògic, lineal i promou el pensament convergent. El dret és espacial, veu on hi ha les coses en relació amb altres i com les parts formen un tot. És intuïtiu, global i divergent.

En horitzontal, l'explorador (crear a partir de l'experiència) i el guerrer (actuar, conservar i revisar) són les parts d'acció i reacció, correspondrien a l'avaluació inicial. I l'artista (imaginar, generar hipòtesis, trobar significats nous, etc.) i el jutge (avaluar les idees, ser coherent i conseqüent amb les idees que escull i les que no) representen les facultats humanes i es correspondrien a l'avaluació medial i final.

3. Jutge – il·luminació– Avaluació medial
4. Guerrer – verificació– Avaluació final



2. Artista – incubació – Avaluació Inicial
1. Explorador – preparació

Gràfic de Roger von Oech, 1986

Per tant, primer per escriure hi ha l'impuls i després la revisió. Perquè la creació artística és el diàleg entre espontaneïtat i tècnica. En tots els processos creatius s'ha de disposar d'una guia per al desenvolupament



de la creativitat per la qual cosa cal aconseguir un bon espai, lloc i temps per escriure, un clima emocional adient a l'aula i tolerància entre alumnes, privacitat i col·laboració en la fase d'escriptura, activació de la curiositat lingüística i coneixement del procés creatiu i d'avaluació. L'escriptura no és un producte ni un acte, sinó un procés creatiu, ja que és el procés d'escriure i reescriure el que dona profunditat i originalitat al text.

Cada part del procés ha de tenir lloc en un moment concret que s'ha de distribuir per fases i correspondria a un moment determinat de l'avaluació. La creació i la crítica no poden succeir al mateix moment. Tan important és la privacitat de la fase de creació com la part de col·laboració, però necessiten temps diferents. S'ha de voler tenir l'actitud per fer un text creatiu. I la reflexió sobre la llengua i la composició del text s'ha de garantir en cada punt de la producció creativa. Podem crear art i ciència amb noves maneres d'ordenar allò que preexisteix, perquè el text pot produir emoció i també, segurament, coneixement. Tal com diu F. A. Morrissey (2005) «quan es llegeix un text creatiu ens ha de sacsejar la complaença i ens ha de fer més rics».

L'avaluació de la creativitat

Hi ha moltes tècniques per fomentar la creativitat i també per avaluar-la. L'avaluació de la creativitat no és un viatge, és un destí (Young, 1982) mesurable perquè «tot el que existeix existeix en certa quantitat» (Thorndike, 1989) i sempre hi ha alguna forma de mesurar-ho, tot i que l'avaluació de la creativitat per ser vàlida i fiable ha d'estar culturalment, socialment i històricament contextualitzada (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 2006).

«Avaluar vol dir situar alguna cosa en un punt concret d'una escala de valors. Hi ha escales d'ordre numèric, generalment acceptades i compartides, en un cert sentit immutables, que constitueixen el marc de referència per a les persones que les utilitzen.» (Milian, 1997: 109) I també hi pot ser en l'avaluació de la creativitat, perquè per ser mesurable l'hem de fer tangible. No es pot millorar si no es pot valorar o calcular. Comparar l'objecte que s'ha d'avaluar amb els graus d'una escala fixada i atorgar-li el valor corresponent és imprescindible perquè l'avaluació es consideri objectiva i fiable.

Però quan parlem de creativitat no parlem d'una cosa fixa i estàtica, sinó que hem de ser capaços d'oferir un sistema d'avaluació que sigui conegut i acceptat per tots aquells que han de formar part d'aquest procés i que tingui en compte què s'avalua, la intenció amb què es fa, per què ... La creativitat es pot avaluar de la mateixa manera que es pot aprendre, com qualsevol capacitat, habilitat o competència. Entenem l'avaluació de la creativitat com una eina feta a mida del text que es crearà, que va en paral·lel a la producció escrita o oral. El text es construeix per fases i l'avaluació segueix el mateix procediment, perquè mesurar la creativitat implica fer-ho durant tot el procés creatiu i en diferents moments. L'important és dissenyar el constructe i trobar l'instrument de mesura adient per a cada activitat productiva que ens interessi avaluar.

Una experiència creativa amb alumnat de la doble titulació de Magisteri

Dins de l'assignatura de Llengua catalana per a l'ensenyament a la Universitat de Barcelona es té com a objectiu principal la millora de l'expressió oral i escrita amb la intenció que els futurs mestres siguin autèntics models de llengua per als infants. El curs 2013-2014 es va iniciar a les universitats catalanes la doble titulació de mestre. Per accedir-hi calia una molt bona nota a la selectivitat. Això va comportar que els resultats de les proves inicials de diagnòstic de llengua oral i llengua escrita que habitualment fem a principis de curs fossin més bons que no havien estat en altres cursos. D'altra banda, constatarem de seguida que la majoria d'alumnes era molt vocacionals i que estava disposat a fer grans esforços per millorar aquells aspectes en què presentaven algunes deficiències.



Davant d'aquest fet, vam pensar d'experimentar amb ells algunes estratègies didàctiques menys convencionals a la universitat però, en canvi, més vinculades amb la seva futura feina. Cal dir que un dels objectius bàsics de la formació de mestres hauria de ser el d'estimular els futurs mestres a ser més creatius, cultes i crítics. Tanmateix, la compartimentació en assignatures fa que de vegades no es treballin aquests aspectes tan importants. La proposta va ser, doncs, la de treballar per projectes dins d'un aprenentatge reflexiu i significatiu.

A l'inici de curs i, aprofitant que era l'any Espriu i que encara es podia veure a Barcelona l'exposició "Espriu. He mirat aquesta terra", vàrem proposar dues tasques en grup. En primer lloc, repartírem contes i alguns poemes o fragments teatrals de l'autor. Cada grup havia de fer una intervenció oral a l'aula d'un màxim d'un quart d'hora en què llegís un fragment del text, en comentés el context i expliqués als companys com l'havien interpretat. Per fer-ho, se'ls proporcionà una selecció de webs i llibres que els pogués ajudar en la feina. A part, disposaven d'una graella de valoració de la tasca a partir de la qual es comentava cadascuna de les intervencions (hi havia elements relatius al resum, al context, a la lectura, a la interpretació i a la correcció i adequació de la llengua usada).

En segon lloc i en el dia triat per visitar l'exposició, cadascun dels grups havia de fer de guia d'un dels temes bàsics de la mostra (se'ls proporcionà una selecció de deu motius que partien de la distribució temàtica de les diferents sales), amb les instruccions següents:

Haureu de preparar el vostre tema prèviament i fer un esquema d'allò que considereu més important. A la sala indicada exposareu als companys el vostre tema en un màxim de 5 minuts. Per part de la professora, anirà completant sintèticament les informacions més importants. Un cop feta la visita, a l'aula comentarem les impressions rebudes, si era una exposició adequada per a infants i, en cas positiu, què i com.

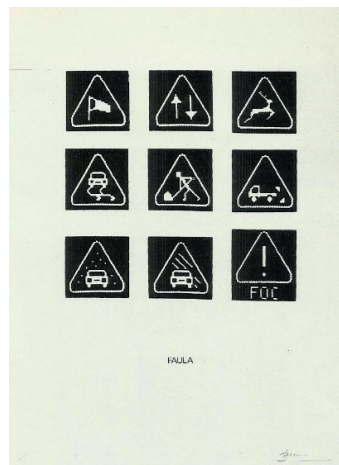
Les conclusions a què tota la classe arribà en la sessió col·lectiva realitzada després de la sortida foren molt positives, tant pel que feia a la pròpia millora en les habilitats lingüístiques en català (en la lectura en veu alta, en la comprensió escrita, en la cerca d'informació, en l'escriptura de resums, en la manera de fer explicacions orals, etc.) com pel que feia a comprendre que llengua i cultura eren inseparables, com al fet d'aconseguir motivar l'alumnat o de la utilitat del treball en grup.

Després d'un projecte més aviat receptiu, passàrem a un altre productiu en què la creativitat en seria l'eix. Es trià el conte com un dels gèneres que un mestre ha de dominar. Per tractar-se d'un gènere molt conegut, es partí del que els estudiants ja sabien, de manera que fossin ells els que col·lectivament arribessin a acords tant sobre les característiques més bàsiques dels contes infantils com sobre els trets textuais fonamentals de qualsevol narració. També es féu un repàs de la manera de construir paràgrafs i oracions. En aquest punt ja podíem parlar del que entenien ells com a creatiu. Després d'una petita enquesta¹, es recolliren els elements que majoritàriament consideraven com a tals. S'esmentaren com a prioritaris l'originalitat, la creació d'un estil propi personal, la capacitat de sorprendre, el trencament d'esquemes o el fet de ser divertit.

Amb aquests elements es creà una pauta perquè l'alumnat pogués autovalorar-se i també valorar els altres². Tot era a punt per escriure un conte infantil inventat. Per fer-ho, però, donàrem un guiatge orientatiu mínim. La proposta partia d'una imatge de Joan Brossa. La realitat transformada n'era la base (com gran part d'allò que considerem original):

¹ La qual formava part de la recerca que Anna Perearnau està duent a terme sobre l'avaluació de la creativitat, sota la direcció de la Dra. Glòria Bordons.

² En l'annex 1 s'inclou aquesta autovaloració pel que fa a l'aspecte de la creativitat.



Joan Brossa, Faula, 1982

I l'escriptura del conte havia de seguir les consignes següents:

- Mireu amb atenció el poema visual "Faula" de Joan Brossa.
- Cadascun dels senyals de circulació que hi apareixen té un significat, però també n'hi podríem donar un altre: així el primer és un senyal de vent, però també podria ser una bandera blanca de rendició, un caçapapallones o una samarreta estesa.
- Inventeu (en grups) una història per a nens i nenes de Primària (l'edat, la poseu vosaltres) que després pugueu explicar seguint els senyals de circulació, en el sentit de la lectura.
- No cal que useu tots els senyals, ni de bon tros. I en podeu posar d'altres, reals o inventats. En fi, que teniu llibertat per fer anar la vostra història per on vulgueu, mentre us inspireu en un mínim de senyals de circulació.
- Fixeu-vos en els possibles començaments que Jaume Centelles va inventar per a "Viu la poesia": http://www.viulapoesia.com/pagina_6.php?tipus=1&subtipus=1&itinerari=1&idpoema=289
- La vostra història té molt d'èxit entre els infants a qui l'heu explicada i decidiu d'escriure-la per a una revista escolar, on anirà acompanyada del poema visual o imatges que hagueu fet amb els senyals utilitzats (la llargada del conte pot oscil·lar entre un i dos fulls –mínim 300 paraules). No us oblideu del títol!
- Un cop escrita, reviseu-la i penseu si és realment original i divertida (pregunteu-vos si emocionaria l'auditori). Reviseu tots els punts sobre la creativitat comentats a classe.
- Corregiu el text i reviseu particularment aquells punts en què heu fallat altres vegades.
- Passeu el conte a una altra parella de la classe perquè us l'avaluï. Un cop rebeu l'altre conte, valoreu tots els punts que heu hagut de tenir en compte (inclosa la creativitat) a partir de la graella que haguem construït entre tots.
- Teniu una setmana per avaluar-lo. Després el retorneu junt amb la valoració.
- Un cop rebeu el vostre text, rectifiqueu alguna cosa si cal i el pengeu a la tasca corresponent, junt amb la valoració dels vostres companys.



Un cop realitzada l'escriptura, calia explicar el conte. Tanmateix, aquí es féu una sessió teòrica sobre com explicar contes en veu alta i s'observaren alguns models. També es construí una graella per avaluar l'explicació oral de cada grup. A partir d'aquest moment se succeïren les diferents exposicions, les quals foren gravades en vídeo i penjades en un canal privat de youtube perquè l'alumnat es pogués autoobservar i reflexionar sobre elements per millorar. D'altra banda, després de cadascuna, es feia la valoració de tots els elements de forma col·lectiva.

La veritat és que de la simple observació dels vídeos es pot veure el grau d'implicació i motivació de l'alumnat. No hi hagué dos contes iguals. S'usaren tot tipus de recursos (visuals, auditius, olfactius o, fins i tot gustatius, ja que en un dels contes es construí una ambientació que implicava beure te i menjar unes galetes), però la paraula i el cos foren l'eina bàsica. És difícil determinar quin fou el més creatiu, però cal dir que s'arribaren a escriure contes infantils metaliteraris ("El laberint de la imaginació") o que en algun conte es trencaren en més d'una ocasió les expectatives del lector, de manera que sorprenia doblement (com ara "El castell d'aniràs i de seguida en sortiràs"). D'altra banda, l'avaluació de la creativitat que havíem fet sobre els textos escrits quedava de vegades invalidada davant l'exposició oral, ja que un conte que podia semblar convencional sorprenia totalment en la posada en escena, gràcies als recursos emprats.

Resultats de l'experiència creativa

Els alumnes reflexionaren sobre el concepte de creativitat, foren conscients de totes les fases del procés de creació i dissenyaren els indicadors de creativitat. D'aquesta manera garantiríem fer-los part responsable de l'avaluació i fer-los participants del disseny de l'instrument de mesura. La implicació en tots els processos de creació i avaluació féu que se sentissin part del projecte i es motivessin més per aconseguir els objectius proposats.

Un dels problemes de valorar la creativitat és segurament la manca d'objectivitat, ja que cada persona pot avaluar els indicadors de la creativitat amb diversos graus; pot veure com a original coses diferents, en funció de les lectures i experiències prèvies que hagi tingut. Però la definició dels conceptes que s'avaluen ha d'estar molt ben definida en els instruments. D'altra banda, la forma d'expressió és segurament decisiva a l'hora d'avaluar, ja que la fluïdesa potencia la força i l'impacte del missatge. Per aquest motiu, optàrem per contrastar les avaluacions de la professora de l'assignatura amb les de la investigadora sobre el tema. Les valoracions que feren ambdues coincidiren quant a la creativitat, la qual cosa demostra que aquesta es pot avaluar i no és tan subjectiva com sembla. Cal posar-se d'acord en quins indicadors s'avaluen (en aquest cas: originalitat, estil, elements de sorpresa, conte divertit, recursos visuals o retòrics originals i conte arriscat que trenca esquemes) i l'escala de valors que s'atorga per a cada concepte (en aquest cas s'aplicà una escala de cinc).

En l'aspecte que hi hagué més diferència fou en el dels recursos visuals o retòrics originals, segurament perquè el bagatge cultural o el concepte de recurs virtual o retòric amb originalitat de la professora de l'assignatura i de la investigadora no era el mateix. La professora acostumà a valorar aquest indicador amb un punt més que la investigadora. Aquesta petita desviació demostra que les avaluacions amb escales de valors imparells són bones, perquè sempre ens posicionarem per sobre o per sota de la mitjana, que en aquest cas seria el 3, i això ens permetrà obtenir avaluacions fiables. Per això, és imprescindible decidir quin és el punt de tall per conèixer el criteri d'èxit de l'activitat i així formar a tots els professors i unificar criteris d'avaluació.

Darrer projecte i valoracions de l'alumnat

Un darrer projecte d'aquesta assignatura fou l'anomenat "El meu lloc en el món", en què es treballà a partir de la vinculació emocional amb un indret concret i la descripció o narració del lloc en relació a les emocions que produïa. No ens entretindrem aquí en aquest projecte perquè no és l'objectiu d'aquest escrit



però sí que voldríem destacar la manera com l'alumnat desenvolupà la darrera tasca de l'assignatura: la tria d'un text literari curt al voltant de temes vinculats amb el Parc del Laberint d'Horta de Barcelona (mitològics, perquè el parc s'hi presta, ja que és ple d'escultures al·lusives a déus romans; però també naturals –com ara l'aigua, el jardí, les flors, els arbres, etc.–o, fins i tot, vitals –com la mort, pel fet d'haver-hi un pseudocementiri), la seva lectura i comentari del contingut, així com la descripció d'alguna activitat que s'hi pogués relacionar i anés bé per desenvolupar amb infants.

Les consignes no anaven més enllà d'una "lectura en veu alta", però la implicació i creativitat que l'alumnat havia anat desenvolupant al llarg de l'assignatura provocaren més d'una lectura totalment "performàtica". N'hi hagué que desenvoluparen tota una acció amb el públic mentre recitaven el seu poema ("Reflexions sobre l'aigua" de John D. Berry); d'altres que cantaren el text ("Si tingués la màgia d'un mag" de Dàmaris Gelabert); d'altres que fins i tot el ballaren ("Poema visual transitable en tres parts" de Joan Brossa); o d'altres que simplement es disfressaren per a l'ocasió (dues de les flors de *Viatges i flors* de Mercè Rodoreda)³. Aquestes desviacions de les pautes donades foren el producte de considerar com a normal la creativitat desplegada en el segon projecte. L'alumnat procurà cridar l'atenció i ésser original en la forma de dir el poema que havia triat. Així mateix, hi havia un cert misteri per veure com cada grup sorprendria l'auditori d'una manera personal. En definitiva, tot i que no se'ls havia dit, eren conscients que la creativitat és un valor afegit en qualsevol tasca (acadèmica o no) de la vida.

D'altra banda, en el portafolis digital final que l'alumnat havia de construir es constaten moltes afirmacions positives al voltant de la valoració que van fer d'aquests estímuls a la creativitat. Molts en destaquen la importància que en el procés ha tingut el fet de sortir de l'aula o la màgia creada en un lloc tan especial com el Parc del Laberint d'Horta:

En resum, que ha valgut la pena sortir de l'aula perquè ens hem implicat més en els projectes i els treballs que hem fet, tot aprofitant els recursos i espais que tenim a l'abast. I això no és interessant només per a nens, sinó que als grans també ens agrada i, personalment, penso que és la millor manera d'aprendre.

El contacte amb la natura, la singularitat de l'espai on ens trobàvem, la lectura de textos poètics i en prosa i la bona energia que es va crear entre tots els participants van propiciar que la sessió al Parc del Laberint d'Horta del dia 30 de maig fos màgica i molt especial.

Però d'altres posen de relleu justament el paper de la literatura en el fet de poder adoptar una llengua més creativa:

Veure el treball de diferents escriptors i les múltiples cares i usos que pot adoptar l'idioma, m'ha ajudat a comprendre que dominar el català no només em pot servir en el meu camp professional (per a ser millor professora), sinó també en el terreny personal. Amb això em refereixo que m'agradaria aprendre més recursos relacionats amb la llengua per expressar el que penso creativament i amb estil personal.

En resum, els productes, els resultats aconseguits i les valoracions de l'alumnat demostren que la creativitat es pot estimular i avaluar. Per fer-ho, la lectura de textos literaris i el contacte amb la cultura que es produeix a l'entorn és un factor que pot contribuir en gran manera a aquest estímul.

Referències bibliogràfiques

Amabile, T. (1996). *Creatividad e innovación*. Bilbao: Deusto.

Bono, E. (1991). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós. *El placer de escribir. Curso de escritura creativa*. Barcelona: Planeta DeAgostini. <http://www.planetadeagostini.es/cursos/placer-de-escribir-un-libro> [03-06-2014].

Csikszentmihalyi, M. (2006). *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Editorial Paidós.

³ Aquestes lectures es poden veure a youtube: <http://youtu.be/ldeuRes3TDg>, <http://youtu.be/2oXqcF3ICX8>, <http://youtu.be/aQZCWp5Eanw>, http://youtu.be/s_svJg8gBek?list=UUUEwi6ftseHt4QEdZNVrrdRg.



Koestler, A. (1967). *The Act of Creation*. New York: Laurel.

Milian, M. (1997). Avaluar els textos escrits. Dins Ribas, T. *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*: 109-129. Barcelona: Editorial Graó.

Morrissey, F.A. (2005). URL: www.creative-writing.ch/fam.html [03-06-2014], Universitat de Berna.

Ribas, T. (2010). La evaluación de competencias comunicativas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 53: 10-21.

Robinson, Sir Ken (2010). La creatividad se aprende igual que se aprende a leer. URL: <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20101103/54063818455/la-creatividad-se-aprende-igual-que-se-aprende-a-leer.html> [03-06-2014].

Thorndike, R.L. (1989). *Medición y evaluación en psicología y educación*. México D.F.: Trillas.

Von Oech, R. (1986). *A Kick in the Seat of the Pants*. New York: Harper Collins.

Young, J.W. (1982). *Una técnica para producir ideas*. Madrid: Eresma.

Annex: Valoració de la creativitat

Valoració d'1 a 5 (1 és un No i a partir del 3 matisadament és un Sí fins a l'excel·lència d'un 5)	1	2	3	4	5
És original, el conte?					
Té un estil propi, personal?					
Sorpren?					
És divertit?					
S'utilitzen recursos visuals o retòrics originals?					
És arriscat? Trenca algun esquema?					

La didáctica de la competencia de comunicación oral desde la perspectiva del acceso al empleo

Ezequiel Briz Villanueva

Universidad de Zaragoza

Marco de la investigación

La intención que nos lleva a emprender esta investigación es la de aproximarnos a la realidad social española y aragonesa, al mundo laboral, a través de una encuesta, con las personas encargadas de la selección y dirección de personal en las organizaciones públicas y privadas (150 informantes), a fin de observar las destrezas de comunicación oral más significativas para el empleo y, consecuentemente, detectar las necesidades de formación que se dan en este aspecto. La meta perseguida es perfeccionar la enseñanza de la COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN ORAL (CCO) que ofrece el sistema educativo para que resulte funcional en la vida real y profesional, pero en el marco de una formación integral que prepare para las diversas facetas significativas de la vida de los ciudadanos del siglo XXI (desarrollo personal, integración social, desarrollo cultural, progreso académico, empleabilidad, etc.).

Las motivaciones para realizar esta investigación se refieren a la relevancia de la competencia comunicativa para las personas, la sociedad y las organizaciones de trabajo. Se trata de una competencia con una elevada demanda social. Son, además, notables y bien conocidas las carencias didácticas y científicas en este ámbito de la actividad docente, en los libros de texto, etc., percibiéndose la ausencia de un modelo didáctico riguroso. Todo ello da lugar a ciertas lagunas de formación del alumnado constatadas por el profesorado y observadas mediante el contacto con los alumnos en las aulas universitarias. Finalmente, se destaca la paradoja de la importancia del lenguaje oral, reconocida por la sociedad y el profesorado, frente a la escasa atención de que es objeto en el sistema educativo.

Fundamentos teóricos para un modelo didáctico de la competencia de comunicación oral (CCO)

El asunto tratado se caracteriza por su amplitud y complejidad. Se trata de un tema de naturaleza interdisciplinar, con raíces filosóficas, lingüísticas, pedagógicas, sociológicas, psicológicas y, especialmente, de tipo didáctico. Por este motivo, el procedimiento ha sido estudiar una selección de bases principales y sólidas con el objeto de realizar un trabajo de campo racional y debidamente documentado. Se realizó una cuidadosa revisión teórica de cuatro aspectos: comunicación y lenguaje (el discurso); competencias y competencia comunicativa; contexto y enseñanza de la competencia comunicativa; y, finalmente, aspectos didácticos de la CCO (Briz, 2014). En el diagrama 1 puede verse una síntesis de las bases teóricas de tipo didáctico que se tuvieron en cuenta para la realización de la investigación.

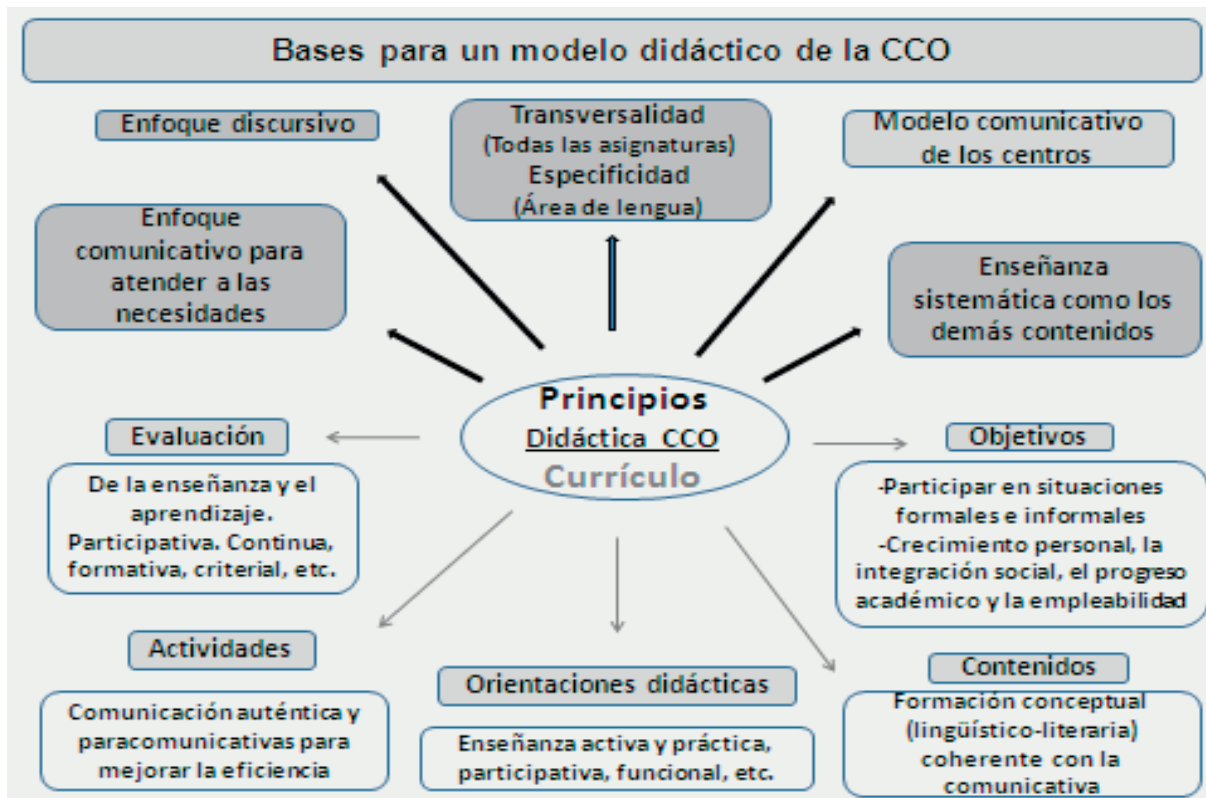


Figura 1.

Las aportaciones didácticas recientes, como puede verse en el diagrama, propugnan un enfoque comunicativo (Briz, 2003a; Cassany *et al.*, 1994; Lomas *et al.*, 1993; Mendoza *et al.*, 1998, 2003) y textual (Zayas, 1997) para la enseñanza de la CCO. Subrayan la necesidad de la transversalidad de esta competencia que debe enseñarse en todas las asignaturas del currículo, aunque de manera más específica en el área de lengua y literatura (Del Río, 1993:39-40). Se subraya además la importancia de una enseñanza sistemática (Abascal, 1993:167; Briz, 2002:63; Cassany *et al.*, 1994:152; Del Río y Sánchez, 1996:4; Núñez, 2001:87; Vilà, 2005:16 y 117-118), así como el hecho de que los centros deben facilitar cauces para la participación y la expresión del alumnado (Vilà, 2001:88).

Al objeto de fundamentar la investigación, así como de llevar adelante el trabajo empírico y poder someter a juicio de los informantes algunas propuestas que defienden una enseñanza integral de la CCO sobre bases comunicativas y discursivas, fueron estudiadas las propuestas de diversos autores (Barragán, 2005; Briz, 2002; Camps, 2005; Cots y Nussbaum, 2002; Mendoza, 2003; Palou y Bosch, 2005; Vilà, 2005, etc.). Estas propuestas están centradas en la enseñanza de la CCO a partir de los usos reales y funcionales.

Diseño de la investigación

En la investigación desarrollada se estableció la existencia de dos problemas de estudio. En este artículo nos detendremos con mayor detalle sobre el problema 2 cuyo enunciado es el siguiente:

Establecer el grado y la forma en que el currículo educativo actual responde a las necesidades comunicativas que requiere la vida profesional, especificando orientaciones precisas para su perfeccionamiento.



A partir del problema propuesto, se propuso una hipótesis y un objetivo de la investigación:

Hipótesis 2

A juicio de los informantes de la muestra, el currículo comunicativo del sistema educativo actual debería perfeccionarse para proporcionar el nivel de formación acorde con las necesidades profesionales de comunicación oral.

Objetivo 2

Proporcionar orientaciones para perfeccionar el currículo de la Educación Formal, especialmente de la Educación Básica Obligatoria, de manera que favorezca la integración en el mundo laboral.

Metodología de investigación

Se consideró la necesidad de partir de dos paradigmas de investigación. Por un lado, el paradigma positivista (cuantitativo) por la exigencia de objetividad, fiabilidad y validez, así como de generalización de los resultados. En segundo término, el paradigma interpretativo (cualitativo) por la necesidad de favorecer la participación y la comprensión del fenómeno estudiado. Concretando más, es una investigación de tipo descriptivo, pero también exploratoria y explicativa. Se describen y examinan las percepciones de los sujetos para mejorar el currículo en un ámbito poco estudiado. Finalmente, es preciso subrayar su carácter didáctico, pues su objetivo es perfeccionar el currículo comunicativo.

Procedimiento e instrumento

La obtención de los datos se realizó mediante una encuesta a través de un cuestionario autocumplimentado, elaborado por el investigador (30 preguntas) denominado *Comunicación Oral y Formación para el Empleo (COFE)*. El protocolo de elaboración se realizó en tres fases:

COFE1. Cuestionario inicial que fue sometido a prueba de 10 jueces (doctores del ámbito lingüístico, didáctico, psicopedagógico, jurídico y empresarial).

COFE2. Cuestionario piloto que fue valorado mediante una encuesta piloto con respuesta de 23 participantes.

COFE3. Cuestionario definitivo realizado por 150 participantes.

Contexto, población y muestra

El contexto de investigación es la población aragonesa, representativa de la española en múltiples características. La población diana está formada por directores de recursos humanos, profesionales de alta cualificación y responsabilidad que realizan tareas de evaluación y selección de personal (incluso formación) para el desempeño de puestos de trabajo en organizaciones del ámbito privado y público de la Comunidad Autónoma de Aragón. Concretamente, la población estuvo constituida por:

- a) Directores de Recursos Humanos de grandes y medianas empresas (cien empleados o más).
- b) Expertos, Técnicos y Responsables del ámbito público en materia de Personal, Empleo y Formación.

La población y la muestra utilizadas pueden verse en la Tabla 1 por sectores económicos, destacándose el alto porcentaje de devoluciones o de respuesta al cuestionario (61,7%):

Tabla 1.

Muestra de la encuesta (COFE3)									
Organizaciones (Estratos)	Org. POBL (1)	Org. REALES (2)	Envíos Total	Envíos COFE2	Envíos COFE3	Dev. COFE2	Dev. COFE3	Dev. Total	Dev. %
Sección C (Manufact.)	121	92	81	5	76	3	44	47	58
Sección F (Construc.)	29	22	20	2	18	0	12	12	60
Sección G (Comerc.)	48	32	25	5	20	2	12	14	56
Sección H (Transporte)	32	28	17	2	15	2	10	12	70,6
Sección I (Hostelería)	16	7	7	2	5	2	2	4	57
Sección M (Act. Prof.)	7	4	4	2	2	1	0	1	25
Sección N (Serv. Aux.)	30	22	14	3	11	2	6	8	57
Sección O (Adm. Públ.)	25	22	20	8	12	7	11	18	90
Sección P (Educación)	25	24	24	4	20	3	12	15	62,5
Sección Q (Sanidad)	25	31	31	2	29	1	18	19	61,3
Total	358	284	243	35	208	23	127	150	61,7

(1) Organizaciones que forman la Población de investigación.

(2) Organizaciones reales: Se refiere a organizaciones accesibles, operativas, para poder contactar realmente.

Preguntas de la investigación y preguntas del cuestionario

Para afrontar el tema planteado se estableció un bloque de preguntas denominado *Bloque 4: Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO* en el que se propuso una pregunta de investigación:

¿Qué modificaciones didácticas pueden contribuir a perfeccionar el currículo comunicativo de lengua oral (contextualización, objetivos, contenidos, actividades, recursos didácticos, metodología y evaluación)?

Para responder a la misma se elaboraron siete preguntas relativas a qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar. En cuanto a *qué enseñar* se diseñaron tres preguntas (P):

P19. C. transversales/Valor para CCO (23 ítems)

Se sugirieron 23 competencias transversales (Proyecto Tunning) para que los informantes indicaran el grado en que se relacionan con la formación comunicativa.

P23. Contenidos de ALL/empleabilidad (16 ítems)

Se mostraron 16 contenidos del área de lengua y literatura para que los informantes valorasen el grado en que cada contenido facilita la empleabilidad.



P26. Objetivos CCO/empleabilidad (12 ítems)

Se propusieron doce objetivos educativos de la formación comunicativa para que los informantes indicasen su relevancia para el empleo.

Sobre el tema de *cómo enseñar* se propusieron tres preguntas

P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad (10 ítems)

Se presentaron diez pautas de comunicación de la vida de los centros para que los informantes puntuasen su valor para la formación comunicativa facilitadora del empleo.

P29. Adecuación/Orientaciones didácticas (15 ítems)

Se seleccionaron quince orientaciones didácticas para que los informantes valorasen su pertinencia para la formación comunicativa.

P30. Adecuación/Actividades formativas (10 ítems)

Se indicaron diez actividades de formación comunicativa para que los informantes juzgasen su adecuación.

Finalmente, se planteó una cuestión sobre cómo evaluar, sobre las modalidades e instrumentos de evaluación:

P28. Adecuación/Evaluación de CCO (15 ítems)

Se expusieron quince modalidades o instrumentos de evaluación para que los informantes valorasen su grado de adecuación.

Resultados

Las respuestas relativas a *qué enseñar* (19, 23 y 26) sugirieron orientar la enseñanza hacia una línea más pragmática y funcional. La respuesta a la pregunta 19 indica que la formación comunicativa implica la atención a una gran diversidad de competencias transversales que estarían incluidas en ella. Las tres competencias más relevantes para la formación comunicativa serían: comunicación en lengua materna, trabajo en equipo y capacidad para las relaciones interpersonales. Pero también serían significativas otras: liderazgo, resolución de problemas, trabajo interdisciplinar, capacidad analítica, gestión de la información, razonamiento crítico, capacidad de organización, etc. En resumen, se observa la amplitud y complejidad de las habilidades de comunicación, tanto en sí mismas, como por su estrecha relación con otras competencias transversales.

La respuesta dada a la pregunta 23 sobre la relevancia de los contenidos de lengua y literatura muestra el juicio de los informantes de que el sistema educativo ha de prestarse una atención preferente a las habilidades de comunicación oral y escrita, pero sin olvidar el papel esencial de los niveles normativos del idioma. Los aspectos descriptivos y teóricos de tipo lingüístico o filológico son importantes, pero ocuparían un segundo plano de cara a la inserción laboral. Podemos observarlo con detalle en la Figura 2 (teniendo en cuenta que la relevancia laboral era medida entre 1 y 4; Nada/ Poco/ Bastante/ Mucho).

P23. Relevancia laboral de los contenidos de lengua y literatura

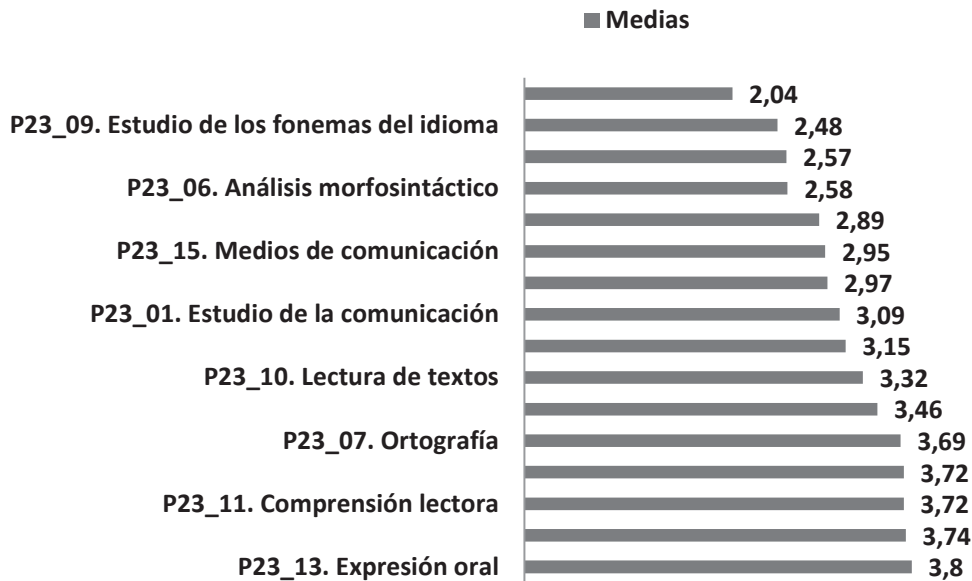


Figura 2.

En la respuesta a la pregunta 26, sobre objetivos de la formación comunicativa, los informantes destacaron cuatro objetivos educativos para el desarrollo de la competencia de comunicación oral: colaboración, trabajo en equipo y resolución de conflictos; integración en la vida laboral; expresión oral formal; y finalmente, dirección de grupos de personas.

Las preguntas referidas a *cómo enseñar* dieron también lugar a interesantes orientaciones. En la respuesta a la pregunta 27, acerca de las pautas de comunicación que más facilitan la preparación para el empleo, los informantes resaltaron cuatro orientaciones: proporcionar técnicas de comunicación para poder afrontar situaciones formales, realizar en las aulas tareas y proyectos en grupo; desarrollar un ambiente participativo y fomentar la dirección de grupos de trabajo.

La respuesta a la pregunta 29, sobre la adecuación de ciertas orientaciones didácticas, muestra que es importante preparar al alumnado para la integración en el mundo laboral, lo que requiere la participación en este tipo de actividades de todos los alumnos (no solo algunos), mediante trabajo individual pero también grupal. Así mismo, los informantes valoraron positivamente el hecho de facilitar la expresión personal en las aulas, combinar la teoría con la práctica y la necesidad de proporcionar la guía necesaria a los alumnos en estas actividades.

La pregunta 30 del cuestionario, sobre la adecuación pedagógica de ciertas actividades, permitió destacar como más relevantes las siguientes: diálogo y debate sobre temas, exposiciones orales, proyectos en grupo y expresión o lectura oral en público.

La respuesta al tema de *cómo evaluar* (P28) mostró que es esencial evaluar de forma efectiva esta competencia, principalmente mediante modalidades de evaluación formativa, continua y cualitativa, incluso con la participación del alumnado. Destacaron también el uso de instrumentos de observación, grabaciones, informes escalas, etc. Podemos ver los resultados en la Figura 3 (acuerdo con las pautas de evaluación, del 1 al 4: Nada/ Poco/ Bastante/ Muy de acuerdo).

P28. Relevancia educativa de pautas de evaluación

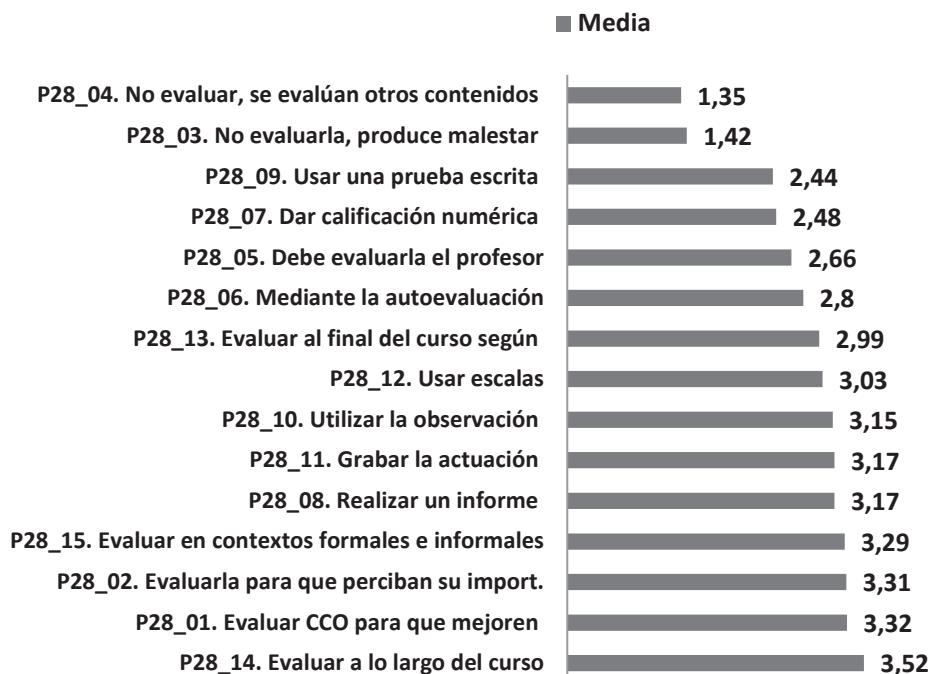


Figura 3.

Conclusiones

Se observa la complejidad de la enseñanza comunicativa, compuesta por diversidad de competencias y próxima a otras competencias transversales. Los informantes subrayan como contenidos principales de la enseñanza del área de lengua y literatura aquellos que se refieren al buen uso del idioma y las habilidades de comunicación, aunque sin olvidar los aspectos que contribuyen al uso correcto. Se percibe la importancia de adecuar la formación a las necesidades de la vida laboral mediante el desarrollo del uso del discurso formal, las competencias de dirección de personas o las capacidades para colaborar y comunicarse en grupos. Los participantes manifiestan una clara postura sobre los procedimientos y orientaciones para la enseñanza y la evaluación. Se inclinan por una enseñanza más abierta y participativa con una mayor posibilidad de comunicación y diálogo de los alumnos y de actuación cooperativa, en un planteamiento de evaluación formativa y cualitativa.

Los informantes han confirmado el valor de muchas de las líneas didácticas de los últimos años y, además, han proporcionado unas orientaciones útiles para perfeccionar el currículo y ajustarlo a las necesidades de la sociedad y las organizaciones de trabajo. Parece importante apuntar que, además de incorporar ciertas modificaciones al currículo, muchas de las cuales ya se han producido en buena medida en tiempos recientes, lo realmente productivo sería llevar a la práctica real muchas de las orientaciones propuestas mediante la formación del profesorado y la elaboración de materiales didácticos acordes con las líneas señaladas. Estamos, en definitiva, ante un campo que requerirá en el futuro de la investigación necesaria para la construcción de un modelo debidamente fundamentado de enseñanza de la competencia de comunicación oral. Esa investigación habrá de contar con fundamentos rigurosos pero también con el análisis de las necesidades reales de los ciudadanos y de la sociedad en la que deben integrarse.



Referencias bibliográficas

- Abascal, M.D., Beneito, J.M., Valero, F. (1993). *Hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Barragán, C. et al. (2005). *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó.
- Briz, E. (2002). La enseñanza de la comunicación oral en los libros de texto de secundaria. En B. Muñoz et al., *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*. 12. Zaragoza: ICE. Universidad de Zaragoza, 55-108.
- Briz, E. (2003a). El enfoque comunicativo, en A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*, Madrid: Pearson Educación, Prentice Hall, 89-123.
- Briz, E. (2014). *Estudio de las destrezas expresivas de comunicación oral relevantes para el desempeño profesional: Implicaciones sobre el currículo comunicativo*. Tesis doctoral. Disponible en <http://zaguan.unizar.es/record/16929>.
- Camps, A. (2005). La lengua oral formal objeto de enseñanza, en M. Vilá (comp.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó, 7-9.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cots, J.M., Nussbaum, L. (eds.) (2002). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio.
- Del Río, M.J. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral: Un enfoque comunicativo*. Barcelona: ICE-Horsori
- Del Río, M.J., Sánchez Cano, M. (1996). Enseñar lengua oral en la escuela, en J. Escoriza et al., *Psicopedagogía de la instrucción*. Barcelona: EUB, vol. 4: 1-24.
- Lomas, C., Osoro, A., Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona: Paidós.
- Mendoza, A. (Coord.) (1998). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/Horsori.
- Mendoza, A. (Coord.) (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación, Prentice Hall.
- Núñez, M.P. (2001a). En clase no se habla. Reflexiones sobre el uso de la palabra en las aulas desde la perspectiva de la educación lingüística. *Investigación en la escuela*, 43: 85-95.
- Palou, J., Bosch, C. (coords.) (2005). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Vilà, M. (2001). Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral formal, en A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Vilà, M. (coord.) et al. (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.

Pensamientos y acciones del docente de ELE orientados hacia la formación plurilingüe e intercultural

Mario Calderón Espadas

Universitat de Barcelona

Introducción y marco conceptual

La creciente situación de la comunicación plurilingüe –desde el nivel micro del aula al macro de la sociedad– en ciudades como Barcelona– contexto de estudio– nos induce a pensar sobre el hecho de que, en estos encuentros no basta con tener una competencia cultural sobre los interlocutores y en la necesidad de que estos adquieran habilidades y actitudes para comunicarse.

El proyecto del Consejo de Europa está orientado hacia la idea de que aprender una lengua representa un desarrollo integral de las personas que les capacita como agentes sociales en las sociedades plurales del S. XXI. Para asumir esta idea los docentes hemos de cuestionarnos el constructo de «hablante nativo» (Cook, 1999), que concibe a los individuos como seres monolingües, que viven aislados de la complejidad de las influencias de las sociedades plurales. Considerando que los procesos de enseñanza-aprendizaje en aulas plurilingües están mediados social y culturalmente, asumimos con Kramsch (1993) que no es factible una competencia cultural centrada en los locutores de una determinada lengua. Estos procesos de interacción no se construyen desde una mirada aislada, sino dentro de un marco de percepciones intersubjetivas que los profesores canalizan. Así, los docentes pasan de ser transmisores del conocimiento a construir los significados desde el compromiso en la interacción social del aula, creando un ámbito intermedio de desarrollo de competencias que esta misma autora (1993:9) denomina el «tercer espacio», un centro de confluencias donde profesores y alumnos desarrollan su faceta de hablantes interculturales. Interesados por el valor que tienen términos como lengua y cultura, componente cultural o competencia intercultural, asociados a la nociones de plurilingüismo y pluriculturalismo, nos pareció pertinente explorar cómo estos términos forman parte de las asunciones profesionales y de los principios de actuación de los profesores y cómo se manifiesta todo ello en sus prácticas de aula. Para explorar este fenómeno, continuamos con una línea de investigación sobre las creencias de los profesores (Llobera *et al.*, 1999; Ballesteros, 2000, entre otros) que parte de la idea de que para entender la complejidad el aula es necesario indagar tanto en las acciones del docente en el aula como en sus procesos de pensamiento.

El objetivo principal de este estudio es describir el pensamiento y la acción de una profesora de ELE relacionados con la formación plurilingüe e intercultural que promueve. Esta descripción corresponde a una investigación más extensa que incluye un mayor número de participantes con el propósito de indagar sobre la articulación del pensamiento y la actuación de docentes de ELE en torno al desarrollo de la competencia intercultural (Calderón, 2014).

Aportaciones de la sociolingüística, la sociología o la antropología han ampliado la noción de cultura, aproximándonos a la visión etnográfica de Geertz (2001), que la concibe como el resultado de la interacción humana. En nuestro estudio usamos conceptos de la antropología, como las aproximaciones

etic y *emic* (Pike, 1972) a la cultura. La aproximación ética observa el comportamiento desde fuera a fin de comparar culturas; se basa en categorías preestablecidas por el observador. En cambio, la émica trata de descubrir un sistema cultural desde dentro; no parte de categorías de conducta observables, sino que las descubre en la comunidad que analiza.

El Marco común europeo de referencia (en adelante, MCER) en 2002 define competencias mediante la distinción entre competencias generales del individuo (saber, saber hacer, saber ser y saber aprender) y competencia comunicativa. Introduce la noción de plurilingüismo y se materializa en 1997 con la publicación de *Competence plurilingüe et pluriculturelle*. Todo ello hace que entendamos las culturas como espacios de actuación social compartidos, donde las lenguas no pueden verse como realidades cerradas y estables, sino que pueden penetrarse unas de otras. Y, así, poder descartar el modelo de hablante nativo, donde sólo entra en juego la cultura de la LE y buscar en la etnografía ideas y métodos para que el aprendizaje se aproxime a otras lenguas y culturas, como sugieren Barro *et al.*, 2011.

Según Byram *et al.* (2002), la perspectiva del compromiso en la acción intercultural impulsa en la enseñanza de LE una dimensión sociológica y hace que los agentes educativos se preocupen porque los hablantes adquieran la competencia intercultural, definida como «la capacidad de interactuar eficazmente con individuos de culturas que reconocemos como diferentes de la propia» (Guilherme, 2000:297). En nuestro estudio adoptamos el modelo de «competencia comunicativa intercultural» de Byram (1997). Este incorpora tres grandes componentes en la competencia intercultural o lo que denomina la «conciencia cultural crítica»: 1) actitudes: curiosidad y apertura de mente, predisposición a suspender la incredulidad con respecto a la cultura del otro y la credulidad de la propia; 2) conocimientos: conocimiento de las prácticas y productos de la cultura del otro y de la propia, los procesos de interacción individual y social; 3) destrezas: habilidad de interpretar la cultura del otro y de relacionarla con la propia, habilidad de acercarse a la otra cultura y de activar todo lo que uno sabe para interactuar. Así, para Byram, la competencia intercultural consiste en evaluar críticamente estas tres dimensiones desde la perspectiva cultural propia y la del otro.

A pesar del desarrollo teórico que ha alcanzado la noción de competencia intercultural, la práctica docente no ha logrado incorporar en toda su dimensión la conceptualización que esta implica, aunque existen casos que orientan su práctica hacia la formación plurilingüe e intercultural. Para entender con más detalle las tendencias que se han identificado en los docentes (véase Calderón, 2014).

Dado que el sistema de creencias y representaciones del docente actúa como un filtro que incide en los esquemas de organización académica y en las actuaciones en el aula, nos ha parecido crucial el estudio del pensamiento del profesor si pretendemos comprender su realidad. Desde los años 80 y 90 hay numerosos estudios que investigan el pensamiento del profesor (véase la revisión de Pajares 1992) y su relación con la didáctica de LE, entre ellos, Bailey y Nunan (1996) y Borg (2003). En nuestra investigación, nos basamos en el constructo CRS (Creencias, Representaciones y Saberes) de Cambra (2000), adaptado del modelo etno-cognitivo de Woods (1996) y el constructo BAK (*Beliefs, Assumptions and Knowledge*) con el que se refiere al complejo sistema de creencias, representaciones y saberes del docente.

Pregunta de investigación

De forma coherente con el enfoque etnográfico que adoptamos, no formulamos hipótesis de investigación que haya que confirmar con los datos. Dado que nuestro objetivo era identificar las categorías que emergieran del discurso de los docentes, enunciarnos la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se articula el pensamiento y cómo desarrolla sus prácticas una docente de ELE en relación con la promoción de la competencia plurilingüe e intercultural?



Metodología de la investigación

En la investigación que comprende este estudio, optamos por un enfoque etnográfico, ya que nuestro interés era indagar en la experiencia subjetiva y en la acción de una docente respecto a la competencia intercultural para tratar de interpretarlas. En este tipo de investigación se asume el valor de los datos subjetivos de las narrativas como fuente de conocimiento (Bruner, 1983) y de las formas de decir espontáneas. Dicho enfoque etnográfico trata de comprender e interpretar los datos desde una perspectiva holística, considerando el contexto, y desde la perspectiva de los participantes, es decir, desde una perspectiva émica (Watson-Gegeo, 1988).

Los métodos de investigación cualitativa que nos permitieron recoger los datos fueron la observación en el aula (Wragg, 1999) y las entrevistas etnográficas semiestructuradas (Burguess, 1988). Dichos métodos confluyen con nuestra visión de los participantes como sujetos generadores de conocimiento y se adaptan a los objetivos. Los datos se recogieron en la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) Barcelona-Drassanes, un centro de gran tradición con alumnos procedentes de todos los continentes; gran parte de ellos son expatriados. En este centro contamos con la colaboración de una profesora a la que llamamos Amaia. Esta tiene treinta años de experiencia como docente de ELE en la EOI y es formadora de profesores.

Los resultados se basan en el análisis de una entrevista etnográfica de más de media hora de duración y en una clase observada de dos horas en las que Amaia articula su pensamiento y desarrolla su práctica en torno al desarrollo de la competencia intercultural. La entrevista se analizó siguiendo los principios del análisis relacional (Deprez 1993; Ballesteros 2000), que permiten realizar una descripción rica en detalles, contextualizada y holística. Los datos de la clase observada se analizaron mediante una adaptación de los procedimientos de observación y análisis de clases desarrollados por el grupo *PLURAL* de la Universitat de Barcelona y el modelo de Calsamiglia *et al.* (1997), un método de análisis del discurso con el que examinamos la dimensión temática y ciertos elementos de la interlocutiva.

Resultados

Los datos analizados revelan que Amaia asume el paradigma de la competencia plurilingüe e intercultural. Hemos detectado en sus discursos una visión comprensiva y reflexiva de la dimensión cultural. Concibe la cultura como un sistema semiótico omnipresente en el aula («se manifiesta en todos los momentos y en cada gesto en las clases») que forma parte del contexto –desde el nivel micro al macro– («las clases...el barrio...la institución...la ciudad...el país») y que subyace en la acción comunicativa de los participantes («lo que impregna nuestros gestos y... actitudes», «no se puede desligar de nada de lo que hacemos») muestran que tiene una visión antropológica y etnográfica de las culturas. Estas percepciones gestan la creencia de que la cultura está en la pluralidad del aula, un espacio de encuentro que genera enriquecimiento cultural tanto para el alumno («cada estudiante...trae un bagaje cultural...que se va enriqueciendo con aportaciones de la cultura nueva»), como para el docente («todos tenemos esas aportaciones de contextos culturales...y de experiencias culturales diferentes»). La profesora reconoce la posición privilegiada de etnógrafos que tienen tanto ella como los alumnos sobre el terreno o en el aula y las posibilidades que les ofrece. En concreto, la de sensibilizarse y concienciarse de la diversidad cultural observando situaciones de multilingüismo y plurilingüismo («cuando trabajamos el uso...de la lengua siempre lo contrastamos con el de sus culturas y para hacer notar que el uso es diferente en cada cultura y ayuda mucho que sea un contexto multicultural»). Asimismo, señala su motivación en su actividad docente («me va muy bien porque me anima a hacerlo mejor») y le permite «aprender sobre la lengua», «mirar la lengua siempre como algo nuevo»; le permite, por tanto, observar la lengua desde un uso diferente del propio y en cierto modo se acerca a la visión que puede tener el alumno.

Sus prácticas son congruentes con dichas visiones, ya que incluye aspectos del entorno inmediato de los estudiantes. Entre estos, el «saber» (situaciones de multilingüismo/plurilingüismo en España) y el «saber ser», las actitudes hacia el otro, como son la aceptación, el respeto, la valoración y la sensibilidad al plurilingüismo y a la pluriculturalidad existente en la sociedad actual de Barcelona. Su práctica se



desarrolla desde el enfoque holístico, uno de los modelos de aprendizaje de la competencia intercultural, donde se asume que dicha competencia es una cuestión de actitud hacia otras culturas. Pretende desarrollar en el aprendiz el «saber ser», una especial sensibilidad y empatía hacia las diferencias culturales y la «conciencia cultural crítica» (Byram, 1997), que le ofrecerá una visión menos etnocéntrica de la realidad. Con dichas acciones se aproxima a la visión etnográfica de la cultura de Geertz (2001) y coincide con Barro *et al.* (2001), que buscan en la etnografía métodos de aproximación intercultural.

Conclusiones e implicaciones

Los resultados permiten afirmar que existe una tendencia que asume la relación indisoluble de lengua y cultura, y la explica desde una visión etnográfica con referencias a sus prácticas. La docente, por tanto, la concibe desde una perspectiva émica, es decir, desde dentro del contexto cultural y vinculada a los comportamientos y a las acciones tanto en la L2 como en los bagajes lingüísticos y culturales que aportan los alumnos al aula.

Las posiciones en el discurso revelan que la profesora sustenta su reflexión en una concepción constructivista del aprendizaje y en un modelo de enseñanza centrado en el hablante intercultural y en el valor del plurilingüismo. Basa el desarrollo de la competencia intercultural en una práctica de carácter etnográfico puesto que concibe la pluralidad del aula como un espacio de interacción idóneo en el que docentes y discentes pueden enriquecerse por medio de la socialización, la concienciación y la reflexión.

Constatamos que se favorece la conciencia de los beneficios que tiene la experiencia de aprendizaje de la LE en un entorno plurilingüe y pluricultural, asociado con la toma de conciencia de diversos modos de categorizar el mundo, con el desarrollo de la sensibilidad cultural del aprendiz, así como con el desarrollo de actitudes, de la capacidad mediadora y en una mayor motivación del profesor.

Podemos afirmar que el pensamiento del docente en relación con el fomento de la competencia intercultural se articula a partir de una concepción de cultura como un componente unitario en que confluyen distintos elementos (actitudes, saberes y habilidades) para llegar a desarrollar –por medio de la interacción, la reflexión y la comprensión entre los participantes– una conciencia y un espacio intermedio en el que todos puedan interactuar y, así, poder desarrollarse como hablantes interculturales.

Como principal implicación para la formación de profesores, destacamos que si no incidimos en el pensamiento de los docentes, no podremos construir la competencia intercultural desde el compromiso en la acción intercultural del aula. Es indispensable que los profesores se impliquen en su desarrollo y que la conceptualización que ello implica no se quede en un mero discurso profesional, sino que logren asumirla y explicarla desde la práctica del aula. Sólo así pasaremos de hablar de competencias clave del profesorado a promoverlas en el aula.

Referencias bibliográficas

- Bailey, K.M., Nunan, D. (1996). *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ballesteros, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso*. Tesis doctoral inédita dirigida por M. Llobera. Universitat de Barcelona.
- Barro, A., Jordan, S., Roberts, C. (2001). La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo. En M. Byram y M. Fleming (eds.) (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, 82-103 Cambridge: Cambridge University Press. [Ed. Original: 1998].
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do, *Language Teaching*, 36: 81-109.
- Burgess, R.G. (ed.) (1988). *Conversation with a Purpose: the Ethnographic Interview in Educational Research*, *Studies in Qualitative Methodology*, 1. Greenwich: JAI Press.



- Bruner, J. (1983). *In Search of Mind. Essays in Autobiography*. New York: Harper & Row.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Calderón, M. (2014). *Pensamiento y actuación de docentes de ELE en relación con la competencia intercultural en aulas plurales*. Tesis doctoral inédita dirigida por M. Llobera. Universitat de Barcelona.
- Calsamiglia et al. (1997). *La parla com a espectacle. Estudi d'un debat televisiu*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cambra, M. (2000). Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En Camps A. et al. (Eds.) *Recerca i formació en didàctica de la llengua*: 161-172. Barcelona: Graó.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in the language teaching, *TESOL Quarterly*, 33(2): 185-209.
- Deprez, Ch. (1993). L'entretien autobiographique ou la (re)presentation de soi: un exemple de dialogue a trois, *CALaP*, 10.
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. [Edición Original: 1973. The Interpretations of Cultures. New York: Basic Books, Inc.]
- Guilherme, M. (2000). Intercultural competence. En M. Byram (ed.). *Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*: 297-300. London: Routledge.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Llobera, M. et al. (1999). El discurso de los profesores: sus creencias sobre el concepto de lengua. Alcalá de Henares: *Comunicación en el XVII Congreso de AESLA*.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62: 307-332.
- Pike, K.L. (1972). Puntos de vista éticos y émicos para la descripción de la conducta. En A.G. Smith (comp.) *Comunicación y cultura 1. La teoría de la comunicación humana*: 233-248. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Watson-Gegeo, K.A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the Essentials, *TESOL Quarterly*, 22 (4): 575-592.
- Woods, D. (1996). Teacher Cognition in Language Teaching. *Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wragg, E.C. (1999). *Introduction to Classroom Observation*, 2ª edición. Londres: Routledge Falmer.

The translation of poetry as a didactic tool for multilingual teaching in Catalan as a Foreign Language: a proposal¹

Carme Calduch

University of Cambridge. United Kingdom

Aina Monferrer

Universitat Jaume I

Introduction

Since the rejection of grammar-translation methodology and the emergence of direct methods, translation has not been well regarded in the teaching of foreign languages (Hanauer, 2001:295). However, in the past decade, several authors acknowledge that translation can facilitate the learning of vocabulary, grammar and syntax, and strengthen written communication, through an activity of comparison of structures and ways of expressing ideas (Witte *et al.*, 2009; Leonardi, 2010, Cook, 2010).

The idea that languages enrich each other and that there is a constant process of transfer of linguistic knowledge is not recent. Already in the 1980's Cummins (1981) developed the concept of *Common Underlying Proficiency*, which explained that the L1 was a positive tool for the acquisition of the L2, since the cognitive, linguistic and metalinguistic foundations, once they are acquired in the L1, constitute a base for the learning of additional languages. In this climate of acceptance of the L1, it seems logical to revive translation as a classroom activity, as it is thought to facilitate the comparison between language structures, syntax and lexis, and it helps make students aware of the differences and similarities.

Furthermore, translation can be considered as a communicative activity, the “fifth skill” in language learning, as it is, in fact, a natural cognitive activity. Cook (2010) claims that it is a useful skill personally, socially and professionally because it is carried out constantly in real life; it provides educational insight into the nature of language and culture, and, “it helps in the safeguarding of student's L1 identities, ensuring that the learning of a new language is an addition and not a suppression of their L1” (Cook, *ibid*). It is expressed in this way in the Common European Framework of Reference for Languages:

Translation or interpretation, a paraphrase, summary or record, provides for a third party a (re) formulation of a source text to which this third party does not have direct access. Mediating language activities –(re)processing an existing text– occupy an important place in the normal linguistic functioning of our societies. (Council of Europe, 2001:14)

Apart from recognising the potential benefits of translation tasks in foreign language teaching, as already mentioned above, the use of literary translation in university classrooms –poetry in this particular

¹ This research has been developed in the framework of the project from Universitat Jaume I called “El discurs divulgatiu en català i en espanyol. Gèneres, estils i estratègies argumentatives en la gestió social dels coneixements” (PI1B2011-53).



case– could also be interesting, since it is a context in which the study of a language is closely related to Literary and Cultural Studies. With this in mind, combining language learning with the discovery of poetry and its authors seems suitable for students at university, so in addition to being a tool for language learning, poetry contributes to the literary education of students, since it is also important to understand the past and present of the culture they are studying, and it is fundamental for comprehensive training.

Some arguments in favour of using poetry in this context would be the following:

- A poem, due to its short length and its autonomous and full meaning, is an optimal textual genre to work in the foreign language classroom.
- Prototypically, poetry has a fixed external shape, where rhyme and rhythm are very important features. For this reason, poetry could be a good tool to allow L2 students to grasp the pronunciation and prosody of the new language.
- The importance of introducing poetry in the L2 classroom resides in the fact that it is a literary genre to which students are not normally exposed. This is because there is a tendency to think that poetry is always cryptic, quite old-fashioned and very difficult to understand. Although this can sometimes be the case, poetry is not always obscure and abstract, and the complexity of poetical texts does not reside in the genre itself, but in the poet's style. A good example could be the poetry of Pablo Neruda, in Spanish, or Vicent Andrés Estellés, in Catalan: full of expressivity, but linguistically accessible for foreign language students.

Based on the above, we designed a translation activity for the Catalan language classroom from the multilingual version of a poem by Vicent Andrés Estellés.²

Using translation for a plurilingual competence: teaching proposal

The aims of this teaching proposal are:

- To bring cultural and literary works closer to students, to have a more comprehensive approach to the language they study. To generate an interest towards the literary production of the Catalan language. In the case of Vicent Andrés Estellés, a poet translated into multiple languages, students can observe the repercussion and international notoriety of Catalan literature.
- To make the poetic text a familiar material to the students.
- To develop multilingual and interlingual skills: the proposal aims to increase students' awareness about the importance of transversal and cognitive strategies in language learning. This means to use the lexical and grammatical knowledge in the L2 to serve as a stepping stone for the acquisition of the L3.
- To enhance students' translational skills. Translation can help to develop awareness of language aspects such as semantic accuracies and inaccuracies, linguistic variation (colloquialisms and dialectalisms). This activity allows students to reflect upon the fact that *perfect* translation does not exist by observing the difficulty of expressing the exact same meaning in different languages.

The proposal has been developed in a 60 minutes lesson and it has been carried out in three different groups of 14 students each. Students are given several translations (in English, Italian, Spanish and French) of a poem, and they work in pairs in the back-translation into Catalan.

The lesson plan is as follows:

² This poem is available in the following link: <http://www.visat.cat/traduccion-literatura-catalana/cat/fragments/128/17/0/3/0/vicent-andres-estelles.html> [11-11-2014].



1. Each student reads individually the poem in the English version translated by Dominic Keown (2013:39). Then, as an activity involving the whole class, students think and comment about the topic of the poem.
2. Students form pairs in which they share at least one L2, (either Spanish, French or Italian). They read a second handout with different translated versions in Spanish, Italian and French.³ Using these versions, students will think about the possible translation problems or difficulties (for example, different semantic connotations among the translated versions).
3. The English poem is divided into seven parts. Each pair has to translate one part of the poem. Students write the translation of their part online, in a Google Docs' document.⁴ This allows them to see the translation options taken by their peers. It could be a good reference, for instance, when one word or structure appears repeatedly in the text (such as the cases of *pimentó* and *oli cru*), to see how another couple dealt with the translation of those terms.
4. In turns, each pair reads aloud the part that they have translated. There is a group discussion about the problems or difficulties that students have found when translating (e.g. difficulty finding the right equivalent, or maintaining, or not, the rhythm of a free-verse poem).
5. Finally, students are provided with the last handout, which contains the original poem by Vicent Andrés Estellés, and they read it individually while they are encouraged to reflect upon the following questions: Why are their versions of the poem (so) different from the original? Where specifically can these differences be found?

At the end of the lesson, students were asked to answer a questionnaire to assess the task.

Results

After reading the English translation of the poem, one student commented on the register, pointing out that if the translation uses words from Germanic etymology is to keep a colloquial tone. From this observation, she deduces that the original poem should also be colloquial.

In the back-translated versions we find several interesting language aspects about verb endings, vocabulary choices and syntax that will be commented in the next lines.

1. *Res no m'agrada tant*

We observe that the double negation from the original, *res no m'agrada tant*, is lost in all the back-translations. The double negation was only found in French: *rien au monde ne me plaît autant*. This can be because students associate the structure to Spanish, in which double negations are not grammatically correct: *nada me gusta tanto*. Also in Catalan this double negation is not compulsory.

2. *com enramar-me d'oli cru*

In this verse we find two lexical differences. In the first place, the verb *enramar* is back-translated by *amarar*, *adornar* and *arruixar*. We have noticed that in the first case *amarar* is translated from the Spanish *empapar*, and in the case of *arruixar*, students get this word from the translation of the French *arroser*. The choices in the back-translations do not match the semantic meaning of the original, but this is because none of the multilingual translations managed to do it.

³ In the following link, you can look up the second worksheet with the English, Spanish, Italian and French translations of the poem, given to students in the second step to rebuild the original poem in Catalan based on these texts: <http://ainamonferrer.com/?p=584> [23-12-2014].

⁴ In the same link, you can also look up the resulting back translations of the different groups, in comparison with the original poem, written in Catalan: <http://ainamonferrer.com/?p=584> [23-12-2014].



In this same verse, we also find one difference in the translation of *cru*. Despite the fact that all the Romance versions used *cru* (see *crudo*, sp; *crudo*, it; *crue*, fr), one of the groups used *verge*, using as a model the English version (*virgin*), probably because of the connotations of *crude (oil)* in English.

3. *el pimentó torrat, tallat en tires*

The three back-translations used two different words to refer to *pepper (pebrot and pebre)*. None of them coincides with the original *pimentó*. This is due to the fact that in the very quotidian semantic field of vegetables, there is an important geographical variation, and *pimentó* belongs to a specific dialect. These dialectological marks are lost in all the multilingual translations, so it is impossible for the students to reflect them on their back-translations.

4. *raone amb l'oli cru*

The verb *raone* is conjugated following the standard of occidental Catalan, again, this is a dialectological mark that is lost in the translations. When the students back-translated this verb, they all conjugated following the standard oriental Catalan (*converso* and *parlo*).

Two of the groups chose the verb *parlar (to speak)*, a verb with a wider meaning than the original *raonar*.

The other group chose *conversar (to discuss)*, which is closer to the original *raonar*, although there is still a semantic difference.

5. *mes no massa torrat, que el desgracia*

The three groups translated the connective word *mes* by *però*, which is the most common adversative conjunction. With this choice, students lose the archaic tone found in the original and that it is also in the Spanish version with the use of *mas*. The multilingual translations do not reflect this nuance.

6. *l'expose dins el plat en tongades incitants*

Tongades incitants is probably the most abstract concept in the original poem. This produces different interpretations in the translations, which opt for quite diverse semantic options: *cullerades incitants, tires temptadores* and *tires incitantes*.

In the French version there is a semantic mismatch with the word *cuillerées* that is transferred to one of the back-translations as *cullerades*.

In the other two back-translations, the concept *tongada* is lost. Students translate from the English *strip*, instead of using the Spanish version as a reference, which contained the word *tongada*.

7. *amb un pessic de sal*

Two of the semantic mistakes found in the back-translations are due to a lack of linguistic knowledge. The dictionaries often show several entries, but the lack of context can mislead the choice. This is the case of *una polsada de sel* and *un polsim de sal*. If students had checked the meaning of these two words in a monolingual dictionary, they would have realised that they do not work in this context.

Furthermore, these lexical mistakes were not expected, since in any of the multilingual versions (*un pizzico di sale, une pincée de sel, a pinch of salt*) the literal translation of these expressions would have led to the original *un pessic de sal*.

8. *cloc els ulls i me'l fot*

There are two words that need to be commented in this verse. *Cloc (to close)* is translated by *tanque (to close)* which is the most standard word for this action. The verb *cloure* belongs to a higher register,



causing an intentioned contrast with the end of the verse which is highly colloquial. This contrast was already lost in all the multilingual translations and that is why students opted by the most common option of the verb. Furthermore, the use of the verb *tancar* conjugated in the oriental variety (*tanco*) makes the back-translations more distant from original dialect.

The verb *fotre*, found in the expression *me'l fot*, has a very wide meaning, and it often works as an euphemism, or in this specific case it has a double meaning. Although these connotations were also found in the multilingual versions (see *me lo trinco*, *me lo divoro*, *me l'enfile*), the back-translations neutralise the double meaning, and translate only the one referring to *eating*.

One of the groups chose the most neutral expression, which is *me'l menjo* (*I eat it*). But the other two groups opted for the less common option *me'l cruspeixo*. Although the verb *cruspir-se* is the third entry after *endrapar* and *devorar* for the English word *gobble*, we think that students saw in this pronominal verb a most appropriate translation as it had a syntactical coincidence with all the options in the Romance languages.

Conclusion

After the task, students were asked to answer an evaluation questionnaire. Despite the shortness of the proposal, the experience has been rewarding. All students but one have positively evaluated the task. Students found especially interesting the fact of working with different languages and registers.

This translation task obliges students to follow a deductive reasoning to reconstruct the original poem based on the different versions. From these versions, they have to think about the choices made by the translators to deduce how the original version was written.

The students have quickly connected with the poem's sense and meaning and it has been possible to rise interlinguistic awareness. In other words, it has been underlined the idea that linguistic transfer is not always negative.

Multilingual translation activities, such as the one proposed, are useful for training the students' plurilingual and interlinguistic transfer skills, in order to encourage those positive interlinguistic relationships. Transfer occurs, in any case, unconsciously in the students' mind, but it is a matter of training students to make them aware of this cognitive process to optimize the language acquisition..

Referencias bibliográficas

- Andrés Estellés, V. (1974). Horacianes. *Les pedres de l'àmfora*. Obra completa, 2: 215-304. València: Eliseu Climent.
- Baker, P. (2006). Jumping the language barrier: the 'fifth skill'. *English Teaching Matters*, 7: 1-4.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., Jessner, U. (coords.) (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, 8-20. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching. An argument for Reassessment*. Oxford: OUP.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Bruxelles: European Union.
- Ferrer, C. (2009). Poesía en la clase de ELE: propuestas didácticas. *Marco ELE. Suplementos*, 9: 1-21. URL: http://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer_poesia.pdf [12/15/14].
- Hanauer, D. (2001). The task of Poetry Reading as Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 22: 295-323.
- Keown, D. (2013). *After the classics: selected poems of Vicent Andrés Estellés*, 39. Amsterdam: John Benjamins.
- Leonardi, V. (2010). *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition*. Bern: Peter Lang.
- Littlewood, W., Yu, B. (2011). First Language and Target Language in the Foreign Language Classroom. *Language Teaching*, 44: 64-77.
- Marco, E. (1977). *Veinte poemas de Vicent Andrés Estellés*, 43. Madrid: Dulcinea.
- Witte, A. et al. (eds.) (2009). *Translation in Second Language Teaching and Learning*. Frankfurt: Peter Lang.

La adaptación cinematográfica de la poesía española e hispanoamericana del siglo XX en una clase de Lengua y Literatura

M. Almudena Cantero Sandoval

IES Villa de Alguazas, Murcia

Montserrat Pena Presas

Universidad de Santiago de Compostela

Introducción

En la actualidad, los docentes de Lengua y Literatura en las etapas de Secundaria y Bachillerato nos enfrentamos continuamente a la dificultad que muestran los adolescentes para la comprensión poética. Junto al decreciente hábito lector en estas etapas y la falta de interés por ejercitar la lectura, el profesor se encuentra con un tipo de alumnado incapaz de conmovirse con un poema porque no llega a entender el mensaje contenido en él. Lejos de captar la imagen poética, los alumnos se pierden buscando la lógica de un argumento que a veces carece totalmente de racionalidad. Desmotivados, los chicos se alejan de la poesía calificándola de “aburrida” o “complicada” y relegan su lectura a una tarea académica. Solo leerán poesía en caso en que el profesor la explique en clase o la pregunte en un examen. Ante esta realidad, es nuestra función como profesores intentar acercar a los chicos al poema intentando que entiendan que su lectura puede conmovellos sin necesidad de comprender todo el texto, que pueden captar la imagen que el poeta pretende transmitir y empatizar sensorial y sensualmente con él y para ello usaremos como vehículo conductor el cine, en este caso una película del director argentino Eliseo Subiela titulada “El lado oscuro del corazón 2”.

Tal y como señalan Ambrós y Breu (2007:9):

Las imágenes fílmicas pueden competir de tú a tú con el logos. El cine supone vencer la imagen inmóvil, vencer el tiempo y vencer el espacio. El cine es como un punto de intersección de una serie de lenguajes fundamentales para el desarrollo del intelecto humano.

Con estos autores, pretendemos el desarrollo intelectual de nuestros alumnos usando el cine como instrumento de acercamiento al poema. Así, si con la poesía se pretende el reflejo simbólico de la realidad (manejamos la concepción tradicional e histórica de literatura como mimesis de la realidad que ya señalaba Aristóteles en su poética) incitaremos a nuestros alumnos a la reflexión y descubrimiento de la realidad y mensajes de poetas españoles e hispanoamericanos del siglo XX. En este caso, el poder de la imagen cinematográfica conducirá a la inmediatez en la conexión comunicativa entre el poeta y los alumnos y consecutivamente el cine será el instrumento de transmisión visual e intelectual de la poesía.





Cine y poesía. El lado oscuro del corazón 2

Señala Urrutia en su artículo sobre cine y poesía que

Si la poesía es un modo de descubrir la realidad y de reelaborar el texto en el que lo primordial es la mirada y no lo mirado, entonces podremos considerar la existencia posible de un cine poético, nada desdeñable y equivalente a ciertos poemas contemporáneos.

De eso se trata en este caso, de centrarnos en la mirada de los alumnos, de que sean ellos los que descubran los poemas recitados en el film. En "El lado oscuro del corazón 2", el director Eliseo Subiela transmite con la imagen una información que el espectador como receptor activo de la película es capaz de descodificar. Las explicaciones sobre los comportamientos del protagonista o lo que siente se hacen innecesarias con la introducción de imágenes unidas al recitado de un poema que desvela un mensaje y protagoniza el proceso cultural semiótico en el que se convierte la película.

Tan importante es esta unión que el resumen del argumento de la película podemos hallarlo en un poema de Oliverio Girondo que el protagonista (de mismo nombre) recita continuamente con la mirada perdida y casi fundiéndose en la mirada del espectador. Así, en la búsqueda de la mujer "que lo haga volar" Oliverio viaja desde Buenos Aires a Barcelona en donde tras el fracaso de un primer amor, encuentra otro, luchando contra las figuras alegóricas del tiempo y la muerte (también representadas en imágenes).

Los personajes de la película verbalizan sus sentimientos con poemas de Mario Benedetti, Alejandra Pizarnik, Eliseo Diego, Vicente Huidobro, Antonio Machado, o Federico García Lorca (todos poetas hispanoamericanos y españoles del siglo XX) que acoplan a sus gestos más cotidianos, a imágenes vitales ordinarias (mientras cocinan o caminan, por ejemplo). Se construye por tanto una interdiscursividad a partir de diversos textos como indica Vieira Posada (2012:32):

1. Poesía declamada sobre la imagen: intertextos.
2. Remake de las poesías mediante la representación actoral de la trama y las subtramas, al servicio de un argumento- la búsqueda de un amor ideal [...]
3. Música y canciones, diegéticas o extradiegéticas,

Estamos ante un lenguaje cinematográfico metafórico que transforma la visión del alumnado descubriéndoles que una metáfora no es un recurso exclusivo del ámbito literario. Si la definimos como una imagen, ésta tendrá perfecta cabida en el lenguaje cinematográfico y su reflejo será el símbolo. De ahí, el uso de múltiples símbolos en "El lado oscuro..." que construyen un argumento poético que al principio descoloca a los alumnos para ir atrapándolos durante el visionado de la película hasta llegar a descubrir y desarrollar- en su mayoría- el gusto por la poesía escrita en español en el siglo XX.

Los poetas

En "El lado oscuro del corazón 2" se realiza una pequeña antología poética de la poesía hispanoamericana y española del siglo XX que incluye desde el poeta argentino Oliverio Girondo, presente en casi toda la película porque uno de sus poemas es fundamental para entender la historia, pasando por el uruguayo Mario Benedetti versando las imágenes anunciadoras de un futuro cargado de optimismo y repleto de amor, incluyendo al poeta chileno Vicente Huidobro y a su Altazor para poetizar el vuelo de la amada funambulista y llegando hasta la poetisa argentina Alejandra Pizarnik, en cuyos poemas impregnados de angustia vital se ve reflejada la protagonista femenina del film.

De los poetas españoles destacan Antonio Machado, con sus Canciones y Federico García Lorca con sus pasionales y trágicas estrofas. La atmósfera lorquiana también queda representada en el personaje del muerte, un altivo hombre andaluz que parece salido del mismo Romancero gitano.

El cine en la escuela: una propuesta didáctica

Si bien es cierto que en nuestra propuesta intentábamos acercar a los chicos a la poesía a través del cine, en ningún caso supusimos que dicho acercamiento fuese fácil. En la sociedad de la inmediatez que viven nuestros alumnos consideramos complicado que se detuvieran en una película hilada mediante poemas y que requería un análisis formal de cada imagen para obtener una visión completa del argumento y a su vez de los poemas. Con Ruiz Rubio (1998:40) sabemos que nuestros alumnos de Segundo de Bachillerato

Suelen considerar que una película no requiere un análisis formal y que es suficiente una serie de explicaciones superficiales en torno a la acción y argumento para comentarla, por lo que carecen de una visión integradora de los componentes que convergen en el sentido y significación del film.

De este modo, los alumnos carecían de una Educación en Comunicación que les permitiese desglosar lo que veían y profundizar inmediatamente en los poemas. Sin embargo, dichas carencias fueron paliadas con las intervenciones del profesor en el visionado de la película.

Siguiendo a Ambrós y Breu (2007:40), el cine en el aula es un instrumento pedagógico y entre otras muchas pretensiones, debe poner en funcionamiento la memoria, el entretenimiento y la sensibilidad para captar el significado más profundo de la realidad, algo que se convierte también en un fin de la poesía.

En consecuencia, sin detenernos exhaustivamente en técnicas cinematográficas o narrativas, pretendimos que mediante nuestra propuesta el cine se convirtiese en vehículo narrativo e ilustrativo de los poetas del siglo XX (incluidos en la Programación Curricular de la Asignatura).

Propuesta didáctica

Nuestra labor de investigación se planteó para 30 alumnos de Segundo de Bachillerato de un IES de la Región de Murcia. El grupo se caracterizaba por una marcada heterogeneidad que nos permitió la formación a su vez de grupos muy diversos que enriquecían las actividades por sus diferentes puntos de vista. En cuanto a la *metodología*, tenía un claro carácter constructivista, que nos permitió modificar y adaptar actividades a las necesidades y conocimientos que manifestaba el alumnado.

Los *objetivos* específicos para Segundo de Bachillerato que nos marcamos en esta propuesta fueron: a) fomentar la lectura de la poesía hispanoamericana y española del siglo XX; b) el estudio de poetas hispanoamericanos y españoles del siglo XX; c) aumentar el interés por el cine como elemento poético y d) uso de las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje lector.

En todas las actividades creímos fundamental el desarrollo de las competencias oral y escrita; por un lado pretendimos trabajar, como señala Núñez Delgado (2001:62) "las carencias de expresión oral que tienen nuestros alumnos" e intentar corregirlas, y por otro lado, intentamos dotarles de los medios necesarios para que fuesen capaces de producir textos cohesionados y coherentes con los que mostraran el aumento de su interés lector.

Dividimos nuestro trabajo en ocho sesiones didácticas en las que los alumnos exponían en clase el trabajo elaborado previamente, ya fuese individualmente o en grupo, y asumían críticas y correcciones tanto de la profesora como del resto de compañeros.

SESIÓN INICIAL: Antes del visionado de la película, los chicos debían escribir sobre su película favorita, identificándola con una imagen que creyeran representativa de ese film y exponiendo los motivos de su elección.



Posteriormente, la profesora les daba a elegir entre tres poemas que se incluyen en “El lado oscuro del corazón 2” para los que ellos debían seleccionar una imagen libremente, (usando en la búsqueda Internet) explicando – como en el caso anterior- los motivos de su elección. Los poemas son : Canje de M.Benedetti; La leyenda del tiempo de Federico García Lorca y Espantapájaros de Oliverio Girondo.

SEGUNDA Y TERCERA SESIONES: visionado de la película con las interrupciones precisas de la profesora dando las explicaciones oportunas. Pretendimos evitar que vieran la película como los espectadores televisivos que admiten ser; quisimos que, como indican Ambrós y Breu (2007:21) se acercasen al film tranquilamente, de manera sosegada, y disfrutasen de sus imágenes y propuestas visuales, de sus ideas y de sus advertencias. Por ello les pedimos que identificasen el poema que habían elegido y recordasen la imagen con la que se asocia en la película; al finalizar la película, realizarían una exposición oral breve comparando la imagen que ellos habían elegido para el poema con la que había elegido el director. Debían concluir en dicha exposición qué imagen creían que se adecuaba mejor al texto.

CUARTA SESIÓN: comenzamos con las ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

los alumnos buscarían información sobre el director (a partir de una bibliografía proporcionada por la profesora) y como tarea en grupos de seis componentes organizados libremente por los alumnos, debían crear un blog cada grupo (en total cinco blogs) cuyo título coincidiría con uno de los poetas recitados en “El lado oscuro...” Como primera entrada del blog, elaborarían una biografía del poeta y una imagen que lo identificase (justificando teóricamente la relación entre cine y poesía a partir del artículo proporcionado por la profesora de Jorge Urrutia y anteriormente mencionado). Seguidamente, debían realizar un análisis métrico y de contenido de los poemas que de este poeta aparecen en la película e identificar el tema del poema con una imagen/símbolo que les pareciese significativo. ¿Qué metáfora (como recurso expresivo) del poema lo representa? (así trabajarían de nuevo con el concepto de metáfora en el cine). Como ejemplo de estos blogs señalamos: <http://alejandrapiarnik.jimdo.com/> y <http://elladomachado.blogspot.com.es/>.

QUINTA Y SEXTA SESIONES: los alumnos debían centrarse en el estudio de los personajes. Antes debían buscar información sobre las teorías literarias marxistas y psicológicas conducente a entender mejor a los protagonistas de la película y de la historia. Posteriormente, y eligiendo a un personaje de la película que recitase un poema del autor elegido explicaban: a) los motivos por los que creían que recitaba ese poema; b) describían al personaje y c) elaboraban una crítica fundamentada sobre la personalidad y actuación de dicho individuo.

A continuación, elegirían al personaje recitando el poema de otro autor y señalarían la vinculación existente entre los dos poemas que recita y las causas de dicha relación. Para acabar cerrando el blog con la escritura de un verso que hubieran seleccionado de todos los que recita el personaje, aquel que creían que es el que mejor lo define. Como ejemplo del trabajo realizado por los alumnos citamos el blog: <http://ladooscurodemariobenedetti.jimdo.com/>

SÉPTIMA SESIÓN: como creemos fundamental el uso de las nuevas tecnologías para acercar la lectura a los alumnos, incorporamos en este caso la red social Facebook para el intercambio de críticas cinematográficas. Los discentes explicaban si habían entendido mejor la película tras el trabajo realizado y concluirían, tras todo lo estudiado, si consideraban las imágenes fílmicas las adecuadas para contar los poemas. La dirección del muro de facebook creado para tal fin es: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100004513785836>. Finalmente, en un tuit (concluimos con la inclusión de la red social twitter) recomendarían – o no – “El lado oscuro del...” a un amigo.

OCTAVA SESIÓN: en ella realizamos la evaluación del trabajo con los alumnos. Se les pasó un breve cuestionario con el que valoraron de modo general la propuesta. Entre los resultados cuantitativos nos encontramos con que un 60% de los alumnos habían entendido mejor los poemas tras la realización de este trabajo, un 34% afirmaban seguir sin entenderlo y el resto se abstuvieron de opinar; en referencia a los resultados cualitativos, la mayoría de alumnos consideraban positivo el trabajo en grupos (si bien

creían que debían ser más reducidos) y casi todos calificaban como muy positivo el uso de internet y las redes sociales como instrumento de aprendizaje.

Propuestas de mejora

Tras el desarrollo de la propuesta, teniendo en cuenta las opiniones de los alumnos y pretendiendo dar continuidad a este tipo de trabajos, entre las propuestas de mejora del trabajo destacamos:

- a) que exista una mayor interacción entre los blogs para que los alumnos comenten el trabajo realizado por sus compañeros y aprendan también de él pudiendo crear un blog unitario.
- b) que se de mayor relevancia en la propuesta al trabajo individual.
- c) finalmente, que en otras dos sesiones de clase se vuelva a ver la película con los alumnos para comprobar si efectivamente, han entendido mejor los poemas.

Referencias bibliográficas

- Ambrós, A., Breu, R. (2007). *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Grau.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Colombia: ICFES.
- Colomer, T. (2000). Texto, imagen, imaginación. *Revista CLIJ*, 130. Barcelona: Torre de papel.
- Maranghello, C. (2005). *Breve historia del cine argentino*. Barcelona: Laertes.
- Martin, M. (2002). *El lenguaje del cine*. Madrid: Gedisa.
- Núñez Delgado, M.P. (2001). *Comunicación y expresión oral. Hablar, escuchar y leer en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Peña-Ardid, C. (2009). *Literatura y cine*. Barcelona: Cátedra.
- Ruiz Rubio, F. (1993). *Cine y educación*. URL: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/635416.pdf [04/08/14].
- Urrutia Gómez, J. (2006). *Cine y poesía*. URL: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1281072.pdf [05/10/14].
- Vieira Posada, G. (2012). *Cine y poesía en El lado oscuro del corazón*, de Eliseo Subiela. URL: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/folios/article/viewFile/15102/13180> [07/07/2014].
- VVAA (1998). El cine en las aulas. *Revista comunicar*. Andalucía: Comunicar.

La adaptación literaria como instrumento didáctico de aproximación de textos canónicos a lectores de primaria: Tramontana de Gabriel García Márquez

Martha Graciela Cantillo Sanabria

Antonio Díez Mediavilla

Universitat d'Alacant

Introducción

La innovación se convierte en herramienta esencial en el momento de dar respuesta a las exigencias educativas. Las actividades de innovación están al servicio de la necesidad de dar respuestas didácticas eficaces a los contextos cambiantes en los que se desarrolla la actividad educativa, aportando elementos de calidad, buena organización y planificación de programas de interés que promuevan el eficaz desarrollo curricular de todas las áreas.

En este sentido, (Sancho, 1992), presenta la innovación como procesos deliberados y sistemáticos que intentan producir cambios en las prácticas educativas; por su parte (García, 1995), afirma que la innovación es algo cotidiano, del propio quehacer profesional, vinculado a la preocupación por la educación y por el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, no existe una definición puntual aceptada generalmente sobre lo que se debe entender como innovación. Sea como fuere, debemos considerar que la innovación forma parte inherente de nuestro desarrollo profesional, teniendo claro que no debe estar motivada tanto por la insatisfacción sino por una actitud proactiva que empuje al docente a utilizar, ampliar, modificar y transformar sus recursos según las necesidades específicas y las posibilidades reales, en la búsqueda de la optimización del proceso enseñanza-aprendizaje.

La innovación implica que el docente adopte o integre nuevos recursos o herramientas en sus clases; adapte o personalice los mismos al contexto escolar; también que diseñe sus propios recursos para el aula y comparta o intercambie con sus compañeros los nuevos hallazgos o creaciones. En los últimos años, de manera especialmente significativa, desde los organismos internacionales de educación se han promovido estudios y proyectos que procuren dar respuesta a las exigencias educativas que demandan las nuevas generaciones. En este sentido podemos afirmar que el docente se ve llamado a una actividad constante de indagación en el espacio fronterizo de la innovación como necesidad inherente a la labor de dar respuesta adecuada a los nuevos retos de una sociedad cambiante y exigente en la que no solo los instrumentos o las herramientas, sino los propios principios de actuación educativa se están cuestionando de manera constante.

Nuestra propuesta se centra en la consecución de objetivos formativos para el alumnado de 4º curso de grado en la especialidad de Primaria, en relación con dos grandes ejes de actuación educativa:



- a) La aproximación significativa a la literatura canónica, en este caso la Literatura Latinoamericana en la figura del Premio Nobel recientemente fallecido, el colombiano Gabriel García Márquez, de manera que el grupo de alumnos que participan en el proyecto puedan conocer algunas de las obras fundamentales por él escritas y sean capaces de valorar su significado en el panorama actual de las letras hispánicas.
- b) Desarrollar estrategias de actuación lectora que les permitan adaptar un texto de narrativa breve de García Márquez, "La tramontana", para su representación como obra de guiñol, para alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria.

Como puede verse el reto tiene dos dimensiones confluyentes que nos interesa precisar. Por una parte pretendemos embarcar a un grupo de alumnos en la tarea de la lectura de literatura canónica contemporánea, lo que resulta, lamentablemente, una actuación infrecuente en esta etapa formativa del profesorado de enseñanza Primaria. Se trata de una propuesta ajena al marco formativo general del curso pero que consideramos de alta rentabilidad didáctica.

En segundo lugar pretendemos que el alumnado se cuestione la posibilidad de trasladar al ámbito educativo en el que van a trabajar, tercer ciclo de enseñanza primaria, un texto que, por su propia configuración, no se corresponde con lo que podríamos considerar el paradigma de texto literario cuya lectura se proponga en este nivel educativo. Ambas dimensiones se planifican como camino, como estrategia de aprendizaje que permita al alumnado conseguir objetivos relacionados tanto con el desarrollo de su competencia lectora, cuanto con la utilización práctica de los instrumentos necesarios para trabajar didácticamente con un texto literario.

El texto que se propone adaptar ha sido seleccionado previamente por nosotros, con el fin de garantizar aquellas características que de manera más eficaz podrían servir para conseguir los objetivos formativos que se perseguían. Se trata de un relato breve, "La tramontana", incluido en una colección de cuentos publicada en 1992 bajo el título general de *Doce Cuentos Peregrinos*.

Las tareas del alumnado se han iniciado, pues, en una actividad de prelectura centrada por una parte en el cuento y, por otra, en la aproximación al género teatral en el que se va a convertir la narración leída. Para ello se han manejado los instrumentos de información necesarios a fin de poder contextualizar el cuento dentro de la producción de García Márquez y ubicar la historia en su espacio de referencia (Cadaqués, Girona). Por otra parte, se han cuestionado los elementos que configuran la acción dramática dentro del espacio propio de la representación con muñecos de guiñol. El objetivo central de esta actividad de prelectura era establecer un instrumento que favoreciera una lectura condicionada del cuento por la finalidad explícita que se persigue.

El proceso de adaptación que constituye este objetivo implica necesariamente una serie de tareas que determinan su alcance y su función formativa en el ámbito del curso con el que trabajamos.

- a) Lectura del texto a partir de una intención pre-determinada. Esta tarea significa que el grupo se plantee la lectura desde una posición establecida de antemano: reconocer aquellos elementos que hagan posible su reconstrucción atendiendo a los parámetros de la representación guiñolesca. La actividad permitirá la reflexión metalectora, analizando el valor que alcanza en el proceso lector la determinación de una finalidad lectora que permita enfocar todo el esfuerzo cognitivo del proceso en una meta reconocible por el lector desde la actividad de prelectura.
- b) Puesta en común de elementos significativos del texto y su pertinencia como material para fundamentar la acción dramática.
- c) Selección de las bases del conflicto que permita la acción que resulten tanto fieles al texto original del García Márquez, como a las opciones lectoras del alumnado al que se desea dirigir el nuevo texto. Esta tarea permitirá trabajar al alumnado dos aspectos formativos convergentes: los elementos que configuran y definen el género teatral (aunque sea pensando en la modalidad



del guiñol) y la pertinencia de tomar en consideración las características que permiten definir el lector modelo al que se van a dirigir- el alumnado de 5º y 6º de primaria.

- d) Determinar los aspectos fundamentales del desarrollo de la acción, los espacios y el tempo dramático de la propuesta, así como la caracterización de los personajes, teniendo en cuenta el receptor modelo y sus caracteres específicos como receptor del texto que se va a trabajar.
- e) Producir el texto teatral en todas sus partes. Tarea que permitirá reconocer los elementos formales del género teatral y sus peculiaridades cuando se trata de texto pensado para representar como guiñol. En esta tarea deberán tenerse en cuenta del mismo modo las características específicas del receptor y los parámetros lingüísticos y de actuación teatral de los personajes en el desarrollo de la acción.
- f) Desarrollo del proceso de representación para el grupo asignado, con todos los elementos propios de dicha actividad. El desarrollo de esta tarea permitirá al alumnado de 4º de grado plantearse y resolver aspectos relacionados con una opción de trabajo en el aula que implica la utilización de herramientas muy significativas en el desarrollo de las actividades docentes en el aula de Primaria. No se trata solamente de que sean capaces de desarrollar la representación, sino de que esta tarea les permita reconocer los usos y utilidades de las actividades relacionadas con una propuesta innovadora semejante pero desarrollada por el alumnado del aula de primaria. Aprender haciendo es un principio básico de nuestro trabajo formativo.
- g) La utilización didáctica de esta representación como instrumento para presentar y conocer a su autor, como un escritor de reconocido prestigio. La posibilidad de convertir la representación en un homenaje a García Márquez se ve favorecida por el hecho de que uno de los protagonistas de "La Tramontana" es el propio escritor y que algunos de los personajes y el desarrollo de la propia acción permitirán ofrecer elementos fácilmente reconocibles en el entorno de la vida y la obra del escritor colombiano.

El enfoque innovador se centra en las características propias del grupo de los alumnos a los que va dirigida, los alumnos de 4º curso de grado y en la dinámica que se plantea en el desarrollo de las actividades que hemos descrito de manera sucinta. "Atacar un texto de literatura contemporánea para su lectura y análisis de componentes" no es una actividad contemplada en el desarrollo de las actividades formativas del curso; sin embargo se presenta como una opción tan sugerente como necesaria en el proceso de formación de los futuros maestros. En efecto, la lectura de textos de intención literaria debería formar parte inherente de la formación del maestro en tanto en cuanto constituye uno de los pilares fundamentales de la inserción del individuo en la sociedad en la que vive. Por otra parte, la literatura Latinoamericana tampoco suele incluirse entre los elementos habituales de trabajo literario por más que los escritores latinos siguen ocupando un lugar de indudable preeminencia en el panorama de las letras escritas en nuestra lengua. No se trata de una actividad que se incorpore al curso de manera sistemática, sino que, como ya se ha dicho, se trata de una propuesta para un grupo integrado voluntariamente por ocho alumnos del grupo.

Las actividades se han realizado siempre fuera del horario lectivo habitual y responden, pues, a una motivación extrínseca basada en la realización de una práctica complementaria que interesa por sí misma.

Por otra parte, La adaptación de un cuento como "La tramontana" para lectores o espectadores de tercer ciclo de Primaria¹ significa no solo un reto desde el punto de vista del género y su acomodación, sino también desde el punto de vista del contenido de la actuación que se va a representar. Por otra parte se pretende que la actividad de la representación del cuento sea un elemento dentro de una actividad más ambiciosa destinada a conocer al autor y acercar algunos de los componentes esenciales de su obra al

¹ En el sistema educativo que acaba de ponerse parcialmente en funcionamiento de la LOMCE, correspondería al segundo ciclo de los dos en que se organiza la Primaria. El hecho de que la puesta en marcha sea aún parcial y la esperanza de que este modelo tenga una exigua trayectoria nos animan a mantener el modelo propio de la ley anterior.



alumnado al que nos dirigimos. La propuesta innovadora no solo se centrará en el trabajo relacionado directamente con la representación del cuento, sino también en el diseño de una actividad didáctica relacionada con García Márquez y su significación como novelista y premio Nobel de Literatura.

Las actividades que hasta el momento ya se han realizado han alcanzado ya el penúltimo punto. En este momento se está trabajando ya el proceso de la puesta en escena de *"La tramontana"* en el espacio de una representación de guiñol. Está previsto que la actividad se implemente el día 6 de marzo de 2015, para conmemorar el 88 aniversario del nacimiento del escritor.

Referencias bibliográficas

- Márquez, G.G. (2006). *Doce cuentos peregrinos/Twelve Pilgrim Tales*: Random House LLC.
- García, M.V. (1995). *Moral de opción funda mental y de actitudes*. Madrid: Editores San Pablo.
- Sancho, J.M. (1992). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.

Tareas de sensibilización al francés como segunda lengua extranjera, utilizando las TIC en aulas de 5-7 años

María José Carrillo López

Universidad de Málaga

Antonia Navarro Rincón

Universidad de Granada

Introducción

En el sistema educativo español, los niños y niñas de edades comprendida entre los 5 y 7 años están escolarizados en etapas diferentes: unos cursan el último año del segundo ciclo de infantil y otros, primero de primaria. Actualmente y de forma transitoria, cohabitan leyes orgánicas en vigor que difieren en cada una de ellas: la Ley Orgánica de Educación (LOE) y la LOMCE. Sin embargo, siguiendo las directrices de la política europea, ambas otorgan gran importancia a las siete competencias clave esenciales para el bienestar europeo (BOE, 2014:19350), a las LE y a las TIC, señalando la necesidad de ampliar el horizonte lingüístico de los ciudadanos mediante el dominio de al menos dos idiomas además de la lengua materna (L1) y la de fomentar el uso de las TIC en un contexto pluricultural y plurilingüe en constante evolución.

La consolidación del lenguaje tiene lugar en la infancia que es un periodo propicio para el despertar a las lenguas o *l'éveil aux langues*, gracias a los beneficios que pueden derivarse a nivel cognitivo del aprendizaje de otros idiomas (*Ibid.*:19394). Muchas de las estrategias utilizadas en la adquisición de la L1 son idénticas a las que entran en juego en el aprendizaje de la LE (Ruiz Bikandi, 2000:61). La adquisición de la nueva lengua conlleva la realización de inferencias y deducciones de reglas, de comparaciones y de contrastes de los distintos códigos lingüísticos (*Ibid.*:19410). Implica el desarrollo de habilidades de comunicación (memoria auditiva, capacidad de escuchar) válidas para aprender muchas más y contribuye a enriquecer la comprensión de la diversidad social y la aceptación y respeto de las identidades culturales (*Ibid.*: 19394). Por estas razones, es conveniente aprovechar el momento en que están construyendo sus conocimientos en la L1, para trabajar paralelamente esos mismos contenidos en la LE siguiendo los principios metodológicos de la etapa educativa. Las TIC, al formar parte de la vida cotidiana de todos, resultan de gran ayuda en las tareas, ya que su utilización favorece la adquisición de nuevos significados en los procesos de aprendizaje de lenguas y sienta las bases de cara al posterior desarrollo de la competencia digital, mediante la cual se convertirán en ciudadanos activos en la sociedad en la que han de vivir.

La elección en el ámbito de las TIC de soportes (móviles, PC, pizarra digital interactiva, televisión, cámaras digitales) o de recursos (juegos, canciones, aplicaciones para móviles y PC, vídeos, fotos, cuentacuentos, web, *chat*) tiene que adecuarse a las tareas propuestas en estos niveles educativos, las cuales deben reunir una serie de requisitos relacionados con los planteamientos didácticos de la enseñanza y aprendizaje de la LE en edades tempranas en nuestro sistema educativo.

Ante la introducción del francés como LE2 en primero de educación primaria y teniendo en cuenta los aspectos señalados anteriormente, nos planteamos realizar una experiencia en este ámbito en la que participaron los estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria de Melilla, con el fin de seleccionar las TIC que se utilizarían en las tareas llevadas a la práctica en aulas con niños de estas edades.

Fundamentación teórica

Los maestros de niños y niñas de 5-7 años (que ya vienen cursado una LE1, generalmente el inglés, y que toman por primera vez contacto con el francés como LE2) se enfrentan a una situación que plantea nuevos retos y demanda, entre otros, planteamientos didácticos ligados a la utilización de las TIC. Estos profesionales desempeñan un rol fundamental a la hora de diseñar tareas "que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes" (*Ibid.*:19350).

Las propuestas didácticas que se establezcan, en primer lugar, han de partir de la legislación en materia de educación. La LOE, en vigor en educación infantil, impulsa el inicio del aprendizaje de la lectoescritura en el último curso de la etapa e igualmente refleja la conveniencia de un aprendizaje temprano de la LE, dejando su concreción curricular, como explicita el Real Decreto 1630/2006, en manos de las administraciones educativas que han de fomentar una primera aproximación a la misma a partir del "segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año" (BOE, 2007:475). Los aprendizajes de este ciclo se presentan "en tres áreas diferenciadas de las que se describen sus objetivos generales, contenidos y criterios de evaluación". Las lenguas extranjeras se incluyen en el área de conocimiento y experiencias denominada "Lenguajes: Comunicación y representación" (*Ibid.*:480) pero sin dejar de lado las otras dos "Conocimiento de sí mismo y autonomía personal" y "Conocimiento de entorno", debido al carácter globalizador de la etapa. Los contenidos de esta área se distribuyen en "Bloque 1. Lenguaje verbal". Con tres apartados: "Escuchar, hablar y conversar", "Aproximación a la lengua escrita" y "Acercamiento a la literatura". "Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnología de la información y la comunicación". "Bloque 3. Lenguaje artístico" y "Bloque 4. Lenguaje corporal" (*Ibid.*:1028- 1029)."

La LOMCE, en la asignatura específica de LE2 y en la troncal de LE1, apuesta por un currículo básico que organiza los contenidos, criterios y estándares en cuatro grandes bloques y "se estructura en torno a actividades de lengua tal como éstas se describen en el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: comprensión y producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos." (BOE, 2014:19394).

Por otra parte, las propuestas didácticas han de tener en cuenta las características evolutivas de la etapa en que se encuentra el alumnado de estas edades. Piaget la sitúa en el estadio pre-operacional (5-7 años), periodo en que se consolida el lenguaje y que está caracterizado por el egocentrismo, el sincretismo y el pensamiento fenoménico, irreversible y mágico. Las habilidades motrices (motricidad gruesa y fina), las conductas cognitivas, las capacidades sociales y la autonomía personal desarrolladas entre los 60-72 meses son descritas por Johnston y Johnston (1988:296-301). Estos autores encuentran capacidades previas a la lectura en ese periodo. (*Ibid.*:298).

En relación con la adquisición del lenguaje infantil, según Murado (2010:16), a los 5 años el niño "comprende alrededor de 2000 palabras en la L1; distingue una secuencia en el tiempo; puede realizar hasta una serie de tres instrucciones y mantener una conversación con soltura; sus frases llegan a tener ocho o incluso más palabras; usa su imaginación para inventar historias y es capaz de describir objetos."

Cabe destacar además de la edad, la importancia que tienen las características personales, tales como la inteligencia, personalidad, motivación, autoestima y confianza, en el aprendizaje de una segunda lengua. En los primeros momentos en la adquisición de lenguas es fundamental ofrecer un abundante *input* lingüístico y respetar los periodos de silencio por los que pasa el niño, cargados de una gran actividad.



En tercer lugar, los principios y orientaciones metodológicas para la enseñanza de la LE, entre los 5-7 años, hacen referencia a la actividad, al aprendizaje significativo, a la globalización y a la atención a la diversidad así como a métodos que fomenten la comunicación y la socialización mediante enfoques lúdicos, vivenciales y “abiertos a todas las vías sensoriales; es decir, se plantearán tareas en las que intervengan distintas modalidades: visual, auditiva, táctil” (Navarro, 1999:671). La “sensibilización” a la LE2 se hará vehiculando aprendizajes que resulten familiares a los niños/as, por haber sido trabajados en otras áreas y por tocar temas que llamen su atención. Los recursos materiales contribuyen enormemente a facilitar la expresión oral y la interacción en LE en estos niveles. Un ejemplo es la mascota que, como por ejemplo *Ratounet*, se encargará de presentar rutinas, consignas de clase y nuevo vocabulario. La metodología que está hoy en día presente en toda Europa y principalmente en secciones bilingües y plurilingües nacionales, según modalidades diferentes es *L'enseignement d'une matière intégrée au Français Langue étrangère (EMILE)*. Este enfoque no excluye el uso de otros métodos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera (enfoque comunicativo, por tareas/proyectos, respuesta física total, método activo) o materiales específicos para el aprendizaje de determinadas habilidades (*Manuel Phonique*).

En consonancia con la metodología activa, la LE se aprende haciendo cosas que requieran su uso. La motivación mediante el juego, la creatividad y la curiosidad impulsa al niño a realizar la actividad o tarea. En este sentido, son muy recomendables las aplicaciones de móviles y tabletas que despiertan el interés del alumnado, aportando un gran caudal lingüístico y respetando los ritmos individuales de aprendizaje de contenidos relacionados con los temas que mueven a hacer cosas en la lengua extranjera (los festivales, fiesta de cumpleaños de un compañero, etc.).

La tarea se convierte en el núcleo de las actividades de lengua. El *Marco europeo común de referencia para las lenguas* (MECRL) señala los aspectos a tener en cuenta en concreción de la misma, destacando además de las capacidades y características personales, otras como las condiciones y las restricciones específicas de la tarea y el nivel de dificultad en su realización. (MCERL, 2002:155-165).

Ya en el mundo anglosajón de la década de los 80, un gran número de propuestas didácticas para la LE reivindicaban la etiqueta de enfoques por tareas. La perspectiva adoptada por Estaire y Zanón (1990:57), denominada “enseñanza del lenguaje mediante tareas (ELMT)” recogía elementos compatibles de varias de ellas y una definición de tarea de comunicación (*Ibid.*: 63) identificable por ser

- i) representativa de procesos de comunicación de la vida real; ii) identificable como unidad de actividad en el aula; iii) dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje; iv) diseñada con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo, y v) orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información/significados.

Estos autores distinguían tres tareas-tipo: en un extremo del *continuum* se encontraban las tareas comunicativas y en el otro las tareas posibilitadoras. Entre ambos, las mixtas.

Frente a la estructura de una unidad didáctica basada en contenidos (con actividades de presentación, aprendizaje, ejercitación y revisión), otras planificaciones para la escuela primaria ponían énfasis en una estructura basada en actividades (de atracción, de creación y de explotación del ‘mundo’) cuya secuencia no debía entenderse como fija.

Para finalizar, las propuestas didácticas de francés LE2 han de contemplar el uso de las TIC. Los medios no difieren de los existentes en la actualidad en el mundo que rodea (ordenadores, tabletas, teléfonos móviles) o en el contexto educativo en que se desarrolla la docencia (pizarra digital interactiva, pantallas) pero la selección de recursos y aplicaciones existentes en la red y en el mercado para la sensibilización al francés LE2 va más allá de la relación suministrada por cualquier buscador aunque ésta pueda considerarse un adecuado punto de partida.



Descripción de la experiencia práctica

El anuncio de aplicación de la LOMCE en los cursos de primero, tercero y quinto de primaria en 2014-15, motivó la realización de la experiencia práctica que aquí presentamos. En ella participaron estudiantes de los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria de Melilla, matriculados en 2013 y 2014 en las asignaturas de francés y su didáctica.

Objetivos

El supuesto práctico demandaba la planificación de una sesión de francés LE2, en el marco de su unidad didáctica, dirigida a alumnos de infantil o de primero de primaria, a elección del estudiante. Ésta debía contemplar tareas adecuadas a las características del alumnado realizables mediante recursos TIC.

La puesta en común sobre los trabajos elaborados reveló que encontrar recursos y aplicaciones dirigidas a edades de 5-7 años, para tareas de francés LE2, no había resultado ser una labor rápida ni tampoco fácil, debido a que la mayor parte de las ofertas existentes estaban pensadas generalmente para nativos francófonos o un público de mayor edad. Otra cuestión que surgió en el debate hacía referencia a la motivación y al éxito de unos recursos TIC frente a otros.

Metodología

Con el fin dar una respuesta ajustada a las cuestiones planteadas acorde con los intereses de los niños y niñas, los estudiantes de grado con hijos de esas edades se ofrecieron a probarlos con ellos en casa para validar el listado consensuado en el debate, como paso previo a la determinación de aquellos que podían ser usados en las tareas que se llevaran a cabo en las aulas.

Resultados y discusión

En el planteamiento adoptado para el despertar a la LE2, se articuló en torno a distintos tipos de actividades. Las tareas finales de comunicación permitían el uso de múltiples recursos TIC y la interacción con compañeros de otros cursos, profesores y padres (grabar o fotografiar celebraciones, buscar música, elegir vestuarios o recetas...). La rúbrica "tareas posibilitadoras" englobaba distintos tipos de tareas previas a la tarea final de comunicación. Un primer grupo sirve para el establecimiento de rutinas (saludos, despedidas), consignas de clase o presentación de nuevo vocabulario, utilizando las TIC. Otro, para evaluar conocimientos previos y motivar hacia nuevos aprendizajes mediante recursos TIC usados en gran grupo y en la asamblea. Finalmente, un tercer bloque aglutinaba tareas de aprendizaje y ejercitación que pueden realizarse dentro y fuera del aula y en cooperación con la familia, preferentemente mediante el uso de aplicaciones para móviles y tabletas.

La selección de recursos TIC para francés LE2 en aulas 5-7 años

El material finalmente seleccionado por el éxito que tuvo entre los niños y niñas que lo usaron se orienta al juego y a la diversión mediante canciones y *comptines*, libros infantiles y vocabulario temático que permiten realizar todo tipo de tareas de sensibilización al francés LE2, en edades de 5-7 años. A continuación enumeramos los títulos seleccionados y direcciones para su localización.



Aplicaciones para móviles y tabletas

Con canciones y Comptines

Chansons pour enfants (pub)

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ch.youtube.child&hl=es>

Comptines et chansons

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.troptrop.comptinesetchansons>

Zoreil:Comptines pour enfants

<https://play.google.com/store/apps/details?id=air.com.editionsmilan.comptines.A001>

Comptines, Chansons enfantines

<https://play.google.com/store/apps/details?id=fr.alkeo.android.lyrics.comptines>

Comptines- Free

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.rznet.mfsfrite>

Comptines TV

<https://play.google.com/store/apps/details?id=fr.comptinestv.mobile>

Comptines et chansons

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.myway.comptinesetchansons>

My French Clipounets

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.akcs.mesclipounetsmobiles>

Canciones infantiles francesas

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ukxinhk.songsfr>

Comptines Chansons

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.icomptines.app&hl=es>

Con vocabulario temático

Aprender francés para niños

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.oman.french4kids&hl=es>

Mon premier livre de l'alphabet

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ilmasoft.mfb_fr&hl=es

Play and learn French

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.simri.Baraem2French001&hl=es>

Animales en francés

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.simri.Baraem2French001&hl=es>



Colores en francés

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.simplenobrand.android.colors.french&hl=es>

BabyBus. Apprendre les couleurs

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.sinyee.education.color_new.fr&hl=es

BabyBus Á l'école maternelle

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.sinyee.babybus.kindergarten.fr&hl=es>

Aprender el Francés

<https://play.google.com/store/apps/details?id=learn.french.com&hl=es>

Alfabeto francés y recuento

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.johnpointsmith.magicwaterfall_fr&hl=es

Francés para niños: Frutas y verduras

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.petralingua.french&hl=es>

Jeux éducatifs en français

<https://play.google.com/store/apps/details?id=air.JeuxEducatifs4FREE&hl=es>

ABC Français de Poisson Rouge

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.poissonrouge.vedidev.alphabetfr&hl=fr>

Le Château des Mots (Français)

<https://play.google.com/store/apps/details?id=interactica.les.mots&hl=fr>

Dictée Montessori La magie des mots

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.lescapadou.picturespellinglite>

Con libros infantiles

El sueño de Fredi

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.vienom.kb.fredi_demo&hl=es

Nini. Libro infantil Nini la mariquita

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.vienom.kb.nini&hl=es>

Tim | Libro infantil *Le secret de Tim*

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.vienom.kb.tim&hl=es>

Gotilde | Libro infantil *Gotilde y la ciudad gris*

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.vienom.kb.klecksy&hl=es>

Rocco. Libro infantil *El caballero Rocco*

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.vienom.kb.rocko&hl=es>



Conclusiones

El listado seleccionado no pretende ser exhaustivo, sino solo orientativo de ejemplos obtenidos mediante la experiencia práctica descrita, cuyo único fin es poder servir de referencia y ayuda a los maestros de infantil y primaria que busquen dar respuestas en la era digital a niños y niñas de 5-7 años que debutan en francés LE2.

Referencias bibliográficas

- BOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación. (BOE núm. 106 de 04/05/2006).
- BOE (2007). Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de segundo ciclo de Educación infantil (BOE núm. 4, de 04/01/2007).
- BOE (2008). Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. (BOE núm. 5 de 05/01/2008).
- BOE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295 de 10/12/2013).
- BOE (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. (BOE núm. 52 de 01/03/2014).
- Estaire, S., Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo, en *Comunicación, lenguaje y Educación*, 7-8: 55-95.
- Jhonston, E.B., Jhonston, A.V. (1996). *Desarrollo del lenguaje*. Buenos Aires: Panamericana.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Centro Virtual Cervantes.
- Murado Bouso, J.L. (2010). *Didáctica de inglés en educación infantil. Métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa*. Vigo: Ideas propias Editorial.
- Navarro Rincón, A. (1999). Enseñanza del francés y dificultades de aprendizaje: una aproximación multisensorial a la comprensión lectora de textos adaptados, en A. Romero y otros (eds.) (1999). *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*, 669-675. Granada: GEU.
- Ruiz Bikandi, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.

De la canción a la connotación

Manuela Casanova Ávalos

Universitat Jaume I

Introducción

La connotación es un fenómeno lingüístico-semántico que puede estudiarse a partir de muchos tipos de textos. En esta ocasión utilizaremos las canciones, que merecen ser consideradas como poemas musicalizados. La música, hoy en día asociada a las nuevas tecnologías, forma parte indiscutible de la vida cotidiana de nuestros jóvenes y llama su atención y su interés. Las canciones son textos cercanos a los alumnos y son muestra de textos orales monologados, al igual que la conferencia o el discurso, por ejemplo. Comparten, mayoritariamente, la exposición y la argumentación. Se presentan unos hechos, casi siempre de amor y desamor, y detrás de ello una serie de significados connotativos. La canción es un género textual de siempre, podemos afirmar, que se renueva con los nuevos estilos musicales y las imágenes de los videoclips. Nos valemos, pues, de lo que nos ofrece el mundo audiovisual, predominante en la actualidad, en la enseñanza de lengua.

En esta comunicación mostramos una experiencia llevada a cabo en el aula con los alumnos de primero del grado de Magisterio. Aprovechamos la oportunidad que nos proporciona internet para presentar las canciones y sus vídeos con la finalidad de exponer el fenómeno lingüístico de la connotación, cómo viene expresada y su relación con los estudios de Lingüística. Este será el punto de partida para tratar algunos aspectos de la Semántica: la connotación y la denotación, los cambios semánticos y sus causas, principalmente debidos a las metáforas y las metonimias.

El hecho de abordar estos fenómenos en el léxico de las canciones ya ha sido experimentado en las clases de español para extranjeros no solo con el objetivo de recabar y aumentar el léxico, sino también para el acercamiento a la cultura de la lengua que se quiere aprender. Nuestra aportación consiste en explicar cómo unos hechos lingüísticos pueden explicarse a partir de unos textos apreciados por los alumnos y aplicarse en las clases de Lengua Española para conseguir conocimientos lingüísticos. El hecho de trabajar con canciones atrae al estudiantado y les crea expectativas. No cabe duda de que es una excelente herramienta de motivación.

Objetivos de la experiencia

Las metas que pretendemos conseguir se resumirían del modo siguiente:

- Acercarnos a través de una actividad a la teoría lingüística.
- Reconocer los valores secundarios de las palabras dependiendo del contexto. Aprender conceptos como connotación y denotación, contexto y situación, cambio semántico y sus causas.



- Advertir que los recursos habituales de la connotación son la metáfora, la metonimia, la comparación, las imágenes. Y mediante ellos se obtienen los cambios de significado de las palabras.
- Observar esas metáforas a través del lenguaje visual (vídeos musicales). Por tanto, relacionar el lenguaje oral y el lenguaje visual (comunicación verbal- comunicación no verbal).
- Practicar la lengua oral en el comentario en clase del significado de los lexemas que aparecen en las canciones.
- Combinar las nuevas tecnologías en la enseñanza en las clases de lengua (internet, aula virtual, vídeos musicales).

Metodología

Los pasos seguidos en esta experiencia se podrían enumerar así:

1. En primer lugar, pedimos a los alumnos, reunidos en grupos, que busquen canciones en las que la letra les diga algo, que lean entre líneas para extraer de esos textos un valor secundario al dicho por las palabras que aparecen de forma explícita en las canciones. Todos, unos con mejor suerte que otros, presentaron canciones que respondían a la petición.
2. En segundo lugar, nos remitían las letras de las canciones para que creásemos un documento general con todas ellas. Este era subido al aula virtual para que los alumnos fueran analizando todos los textos.
3. El día de la práctica, aparece en pantalla la letra de la canción escogida y el grupo que la ha propuesto explica al resto de la clase el porqué de su elección, indican el valor general que les ha sugerido el texto y comentan las palabras que consideran fundamentales para el cambio de significado, es decir, explican y analizan las connotaciones que han encontrado.
4. Los compañeros de curso van preguntando aclaraciones y comentan algún otro caso no visto por sus compañeros.
5. Escuchamos la canción y ponemos el videoclip. A continuación, se debaten las relaciones entre el significado de la letra de la canciones con las imágenes. Se van estableciendo las conexiones o vínculos entre el lenguaje oral y el lenguaje visual, en muchas ocasiones icónico.
6. En último lugar, se realiza un PowerPoint donde se recoge la teoría correspondiente a la práctica.

Resultados

Sorprende la cantidad de canciones presentadas por los grupos y la actitud positiva ante la actividad. Entre ellas podemos citar las siguientes: *No importa que llueva* de Efecto pasillo, *Cuando los ángeles lloran* de Maná, *Mujer de las mil batallas* de Manuel Carrasco, *El Dorado* de Revólver, *Solo le pido a Dios* de León Grieco, *Jueves* de La oreja de Van Gogh y *Princesa* de Joaquín Sabina, entre otras. La mayoría de ellas tratan del amor y el desamor, como decíamos anteriormente, y tras esa temática se encuentra lo que los alumnos han apuntado como el hilo fundamental del texto. Al estudiar las palabras, paso a paso van contestando a estos interrogantes: qué quiere decir tal palabra, qué método lingüístico se ha utilizado, a qué fenómeno lingüístico se refiere y cómo se define.



Solo nos vamos a detener en dos de todas ellas: *Comiéndote a besos* de Rozalén y *El parto* de Melendi. En la primera de ellas analizamos también el videoclip como ejemplo de la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje visual e icónico.

Comiéndote a besos

Fueron cuatro los segundos que pasaron
hasta que pude encontrarte entre los rostros congelados
y pasó una eternidad al mirarte

[...]

Fue tu rostro, fue tu aroma, despertando mis hormonas,
lo que me obligó a cerrar la mente y respirar, y controlar la activación.

Y mi razón se convirtió en buscarte entre las calles, en los parques, tiendas, bares;
en sonrisas y destellos de cristal.

Quien la siguió la consiguió y esta historia comenzó a brillar.
Y un buen día te atreviste a confesarme que tenías tanto miedo
a que yo supiera de tu realidad y no comprendes...

CORO

Que no es tu signo positivo en que invierte en conflictivo
las cosas del querer.
Que eres tú quien me revuelve, que eres tú quien me enamora,
tú quien me convierte en la mejor persona.
Y si tengo que gritarte lo que siento:
te digo que te quiero con tu suerte, con tu mierda,
con pasado, con presente, con o sin enfermedad.
Y tú no ves que quiero seguir comiéndote a besos...

Y es que el miedo que yo tengo es simplemente
no poder saborearte lo suficiente.
Es dejarte escapar, es vivir sin apostar
por quien juega con la mano más potente;
son tus ojos, no tu sangre, los que arrastré a mi cama,
cada noche y cada día al despertar...
Y es tu sexo, no tu sangre, el que se adentra protegido
entre los huecos más oscuros de mi intimidad, y no comprendes...
Que es tu risa, no tu sangre, quien contagia de alegría,
las esquinas, los rincones de mi vida.
Que eres tú, que no es tu sangre quien invade de felicidad mis días.

CORO

[<https://www.youtube.com/watch?v=-O6WGdkOFOU&list=RD-O6WGdkOFOU>]

La canción cuenta el comienzo de la historia de amor entre dos jóvenes, uno de ellos infectado con el virus VIH que no importa a la otra persona. Los datos que nos indican tal enfermedad: *signo positivo, con o sin enfermedad, son tus ojos no tu sangre, el que se adentra protegido*. La sociedad, hasta ahora, se apartaba de aquellas personas contagiadas por el sida, como si fueran individuos desahuciados y apestados, de ahí el miedo del joven a revelar su enfermedad: *Y un buen día te atreviste a confesarme que tenías tanto*



miedo a que yo supiera de tu realidad. A lo que responde la joven que te quiero con tu suerte, con tu mierda, con pasado, con presente, con o sin enfermedad...

Ese sería el hilo conductor de la historia, pero nos interesan los cambios de significado de las palabras, las connotaciones de las mismas observando el contexto. He aquí las que propusieron los miembros del grupo: *rostros congelados*, *despertando mis hormonas*, y *mi razón se convirtió, tu signo positivo, con tu mierda...*, estableciendo las significaciones secundarias siguientes:

Rostros congelados igual a una multitud que no dice nada, no demuestra sentimiento alguno, no tiene vida, como algo congelado, que normalmente envuelve a una persona en una sociedad capitalista y consumista como la actual; *razón* entendida como objetivo; *signo positivo* en contraposición a signo negativo, es decir, si en un análisis de sangre aparece o no el virus del sida, *positivo* en este caso es signo de una enfermedad maldita; *mierda* con el sentido de la enfermedad del virus, etc.

En el videoclip, de forma figurada, se muestra una simbología espectacular de la historia planteada en la canción, pero sobre todo de lo que representa el sida en nuestra sociedad, mucho más comprensible con esta enfermedad en la actualidad. Los símbolos se suceden durante el vídeo: es una deportista de gimnasia rítmica que baila con un balón rojo (primer símbolo: el color rojo, el lazo rojo, representa la lucha contra el sida) en un gimnasio oscuro (la sociedad todavía tiene aprensión ante esta enfermedad, la oscuridad siempre da temor, el miedo a la muerte) pero con los laterales llenos de minúsculas lucecitas (ya comienza a vislumbrarse esperanzas ante la cura del VIH). La cantante aparece vestida de negro con una flor roja en el pelo, canta sentada y en ciertos momentos realiza gestos que representan lo que dice la canción al igual que la danza de la protagonista del vídeo.

En el segundo ejemplo, nos encontramos con Melendi y su canción

El parto

Ha roto aguas mi genio,
estoy pariendo una idea.
Nervioso del pensamiento,
en la salita de espera.

Voy a tener que doparme,
pa acelerar este parto.
Mi epidural es el humo,
de la risa de un cigarro.

La comadrona es María, la cirujana es Juana,
aunque es difícil pillarlas porque andan siempre liadas.
Y soy el doctor, que anda por los pasillos.
Y aunque ellas no se den cuenta
las tengo más que caladas.

Ya aprieta fuerte que ya asoma la cabeza.
Es una idea redonda casi perfecta.
Y fijo que sale sana,
menudas son María y Juana.
Llevan asistiendo partos,
desde Sin Noticias de Holanda.

Entre otras apreciaciones, podemos comentar, en primer lugar, la comparación entre el parto de un bebé y la génesis de una canción: *Ha roto aguas mi genio; estoy pariendo una idea; ya asoma la cabeza, es una idea redonda, casi perfecta*. Es interesante el juego de palabras entre *La comadrona es María, la cirujana es Juana;*



menudas son María y Juana, es decir, María y Juana, “marijuana”, haciendo referencia a la marihuana, droga que se necesita para componer una canción, y a la que se hace alusión en más ocasiones: *cigarro*, *humo*, *liadas*, *caladas*. Estas últimas en este paralelismo: *Aunque es difícil pillarlas porque andas siempre liadas* (se refiere a la comadrona María y la cirujana Juana que siempre están ocupadas y los cigarrillos que se fuman liados); *las tengo más que caladas* (ya sabe de qué pie cojean y chupada que se da a un cigarro). Más adelante encontramos que María y Juana *llevan asistiendo partos* (composiciones) *desde Sin noticias de Holanda*, título del primer álbum de Melendi.

Tras todo ello se hallan las llamadas metáforas lingüísticas. Descubrimos lexemas que pierden su significado denotativo y adquieren otros connotativos. Muchos sentidos se logran a partir de datos concretos de la realidad objetiva y del conocimiento que se tiene del mundo que nos rodea. Son producto de la percepción de la mente y de la experiencia vivida. Las palabras o las expresiones, según la opinión de Lakoff y Jonson (1980), están llenas de valores que cambian según la visión humana, las metáforas que “impregnan el lenguaje cotidiano son reflejo de esquemas metafóricos del pensamiento” (García, 2002:18).

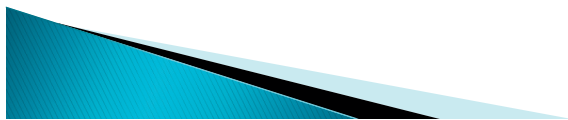
Descubrimos cómo los alumnos saben encontrar perfectamente los cambios de significado de las palabras y sintagmas que aparecen en las canciones, las metáforas de las que hablábamos, los dobles sentidos, los valores secundarios, lo que en definitiva les está “diciendo” el texto. El problema, a partir de ahora, es definir unos conceptos desde un punto de vista lingüístico, que de otra manera ya han sido estudiados en cursos anteriores, es decir, pasar de la práctica a la teoría. Observamos que tienen interiorizadas las nociones pero que no alcanzan a reflejarlas de forma teórica. Y ese es otro propósito: ayudar a los alumnos a conseguir la teoría lingüística del tema propuesto: la diferencia entre connotación y denotación, los cambios semánticos y sus causas. Y todo relacionado también con la cohesión léxica (Marimón, 2008), en las equivalencias referenciales basadas en las relaciones pragmáticas (relaciones fundamentadas en el conocimiento del mundo compartido por los interlocutores, en este caso cantante y alumno, emisor-receptor; y relaciones basadas en la metáfora y metonimia). Al mismo tiempo, estos fenómenos y esa simbología también se analizan desde una perspectiva literaria. La connotación goza de gran importancia en el lenguaje poético, el poeta utiliza lexemas con sentidos subjetivamente adheridos.

El resultado de todo el proceso anterior llega a plasmarse en un PowerPoint que resume el objetivo último de la actividad. Se recomienda a los alumnos manuales básicos, aunque no respondan a las nuevas investigaciones, para estudiar la Semántica: Ullmann (1980), Fernández, Hervás y Báez (1989), Gutiérrez (1989), Lyons (1980), Baylon & Fabre (1994) entre otros. Los estudiantes no entran en disquisiciones ni teorías complejas sobre la Semántica porque no es objetivo de este curso (Iranzo *et al.*, 1986). No obstante, iniciamos al alumnado en el análisis de la semántica pragmática con Schieben-Lange (1987) o M^a Victoria Escandell (1996, 2004), observando cómo el contexto situacional y extralingüístico son fundamentales para hallar el significado y correcta interpretación de las palabras y frases de los textos. Las obras de Otaola (2004) o García Murga (2002) ayudan a presentar las diversas teorías semánticas. Al mismo tiempo, también las canciones son ejemplos indiscutibles para estudiar la metáfora y los signos simbólicos desde el punto de vista literario. Fundamentales serán, pues, Amorós (1974), Lázaro Carreter (1990), Bousoño (1976) o García Berrio (2004). La fuerza poética de la metáfora se constata en su capacidad de aumentar el significado normal o denotativo de forma sugerente, con tensión expresiva y creatividad.

Sirvan de ejemplo de ese PowerPoint que comentábamos las pantallas siguientes, pertenecientes a diversos grupos de alumnos, y recogen, de forma escueta, algunos conceptos fundamentales sobre la temática planteada.

EL CAMBIO SEMÁNTICO

- ▶ Llamamos cambio semántico a las transformaciones o modificaciones de los significados de las palabras a lo largo de la historia de una lengua. Este afecta a las relaciones entre significado y significante, por una parte, y a las relaciones entre significado y referente, por otra.
- ▶ Los cambios semánticos se deben a la
 1. Transferencia del significante por:
 - Semejanza entre los significados: metáfora
 - Contigüidad entre los significados: metonimia
 2. Transferencia de significado por
 - Semejanza entre los significantes: etimología popular
 - Contigüidad entre los significantes: elipsis



CONTEXTO Y SITUACIÓN

- ▶ Las palabras adquieren el significado correcto en el acto de comunicación. Para interpretarlo es preciso tener en cuenta:
 - El contexto lingüístico en que aparecen.
 - La situación extralingüística en que se utilizan.

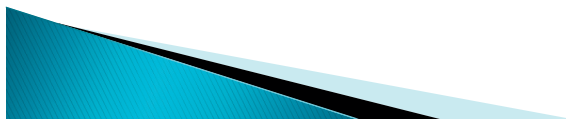
Aún en el caso de que no se trate de palabras con varios sentidos, hay que tener presente el contexto y la situación para captar todos los matices semánticos de las palabras.





CONNOTACIÓN Y DENOTACIÓN

- ▶ Es necesario distinguir la denotación de la connotación cuando se considera el problema de la significación.
- ▶ Denotación: significado de una palabra tal como este se presenta fuera de cualquier contexto. Es el núcleo significativo que todos los hablantes damos a una palabra y es el que definen los diccionarios como significado objetivo.
- ▶ Connotación: Conjunto de evocaciones que se añaden al valor denotativo de la palabra. Será el conjunto de significados que subjetivamente el hablante añade a las palabras.
- ▶ En lingüística se denomina connotación a aquel sentido de una palabra que se ocupa de expresar el valor secundario que ostenta la misma como consecuencia de su vinculación con una referencia concreta. Es decir, la connotación ejerce una acción de contextualización, que le aportará al significado estricto del concepto, una intención que está ligada a la subjetividad del emisor o receptor, según corresponda.



Conclusiones

La experiencia es muy satisfactoria. No cabe duda de que uno de los secretos de la enseñanza es la motivación del estudiante y se consigue con este tipo de textos, las canciones.

Al aprendizaje se llega mediante:

1. El empleo de las nuevas tecnologías: internet –youtube-, PowerPoint, aula virtual.
2. La búsqueda del material y la realización del trabajo en grupo.
3. La metodología inversa a la habitual: partir de la práctica para llegar a la teoría, del texto a la teoría.
4. La conexión de dos tipos de lenguajes, el visual (la imagen) y el oral (la palabra).
5. Se llega al conocimiento de aspectos semánticos de forma progresiva. Desde un punto de vista lingüístico se designa connotación a ese significado secundario o sugerido por la palabra en el contexto en que se emplea, como consecuencia de su vinculación con una referencia concreta. Es el hablante el que dota de valores adicionales a los significados literales, lo que demuestra que la asociación entre la expresión o el significante de una palabra y su significado es flexible y amplia.
6. Y sobre todo, la elección del tipo de texto seleccionado es fundamental para atraer la atención del alumnado y realizar la actividad con interés y amplia participación. Las canciones no solo sirven en la enseñanza del español como lengua extranjera, también son útiles para reconocer fenómenos lingüísticos en los hablantes de español.



Referencias bibliográficas

- Amorós, A. (1974). *Subliteraturas*. Esplugues de Llobregat: Ariel.
- Baylon, C., Fabre, P. (1994). *La semántica (con ejercicios prácticos y sus soluciones)*. Barcelona: Paidós.
- Bousoño, C. (1976). El símbolo, en *Teoría de la expresión poética*, 260-361. Madrid: Gredos.
- Escandell, M^a.V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Escandell, M^a.V. (2004). *Fundamentos de Semántica composicional*. Barcelona: Ariel
- Fernández, A., Hervás, S., Báez, V. (1989). *Introducción a la Semántica*. Madrid: Cátedra.
- García, A. (2004). *Crítica literaria: Iniciación al estudio de la literatura*. Madrid: Cátedra.
- García, F. (2002). *El significado. Una introducción a la Semántica*. Muenchen: Lincom Europa
- Gutiérrez, S. (1989). *Introducción a la Semántica funcional*. Madrid: Síntesis.
- Iranzo, A.I., Milla, F., Olartua, P. (1986). *Lengua española para formación del profesorado*. Madrid: Playor.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press (Versión castellana, *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra. 1995)
- Lázaro Carreter, F. (1990). *De poética y Poéticas*. Madrid: Cátedra.
- Lyons, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Teide.
- Marimón, C. (2008). *Análisis de textos en español. Teoría y práctica*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Otaola, C. (2004). *Lexicología y semántica léxica. Teoría y aplicación a la lengua española*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Quilis, A., Esgueva, M. (2004). *Lengua española*. Madrid: Centro de Estudio Ramón Areces.
- Schlieben-Lange, B. (1987). *Pragmática lingüística*. Madrid: Gredos.
- Ullmann, S. (1980). *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Madrid: Aguilar (1^a ed. 1962).

Les propostes de les guies didàctiques de literatura catalana: anàlisi diacrònica d'un corpus editorial i perspectives de futur*

Laia Climent

Vicent Salvador

Universitat Jaume I

Límits i contextos de l'educació literària avui

La qüestió essencial que es planteja en aquesta comunicació, sota la forma externa de l'anàlisi d'unes guies didàctiques de literatura catalana, no és altra que la de les possibilitats i els límits de l'*educació literària* (un sintagma de semàntica complexa que implica dos conceptes controvertits com són el de literatura i el d'educació). Podríem desglossar la qüestió en diversos aspectes: a) ¿es pot (i, si és així, per quines vies) "ensenyar" la literatura, és a dir, fer-ne un "objecte ensenyable", com postulen els teòrics i practicants de la didàctica?; b) on es clou el recinte de la literatura digna d'aquest nom, la dels valors estètics i vitals, i s'enceta el món de la literatura "derivada", la dels succedanis comercials, els productes juvenils fabricats *ad hoc* o les adaptacions didàctiques?; c) quina relació s'estableix entre l'educació literària del jovent i el gust per la lectura de qualitat, l'acreixement de la capacitat crítica i la gestió de les pròpies emocions i de les pròpies actituds? Òbviament, aquestes preguntes han de situar-se en el context d'aquesta segona dècada del segle XXI, amb els canvis sociotecnològics que (em)marquen avui tant el fet literari com els processos educatius (Lemke, 2009; Salvador, 2013; Simone, 2011).

La primera pregunta (a) implica necessàriament la consideració de les diverses metodologies d'ensenyament, des de la presentació d'una història de la literatura fins a l'ajut envers la comprensió adequada dels textos, sobretot els que estan distanciat en el temps i/o en l'horitzó cultural dels alumnes. La història de la literatura (de la literatura en *la seua* sèrie històrica particular o bé de la literatura en *la història*) és una tasca educativa de primer ordre, que pot contribuir a la construcció d'una identitat col·lectiva d'ordre nacional (la figura poètica d'Ausiàs March, el valor històric de la Renaixença, la significació del *Tirant lo Blanc* o de la poesia de Salvador Espriu...) i, més enllà, pot contribuir a aprendre a estudiar els objectes culturals en la seua dimensió històrica, a través d'una temporalitat que els fa inactuals però no obsolets ni incomprensibles. Es tractaria, doncs, de fomentar en els alumnes un sentit de la historicitat dels fenòmens culturals.

Pel que fa a l'ensenyabilitat de la lectura interpretativa dels textos, la cosa és més difícil, i sovint xoca amb les inèrcies dels "comentaris de text" hieràtics, automatitzats per la rutina d'aplicar plantilles prefabricades que no ajuden a descobrir el sentit i el valor finals dels textos o que fins i tot fan avorrible la lectura literària, que hauria de ser, abans que res, una experiència plaent (Salvador, 2011). El treball del comentari reclama, en canvi, flexibilitat i atenció a l'especificitat de cada text i al seu valor educatiu.

* Aquest treball s'inscriu en el marc del Projecte d'Investigació "El discurs divulgatiu en català i en espanyol: gèneres, estils i estratègies argumentatives en la gestió social dels coneixements" (Fundació Bancaixa-Castelló /UJI PI 1b 2011-53).

La segona pregunta (b) remet al concepte de paraliteratura i a la frontera que separa la literatura de qualitat (tot i que aquest concepte conté sempre una dosi de subjectivitat irreductible) respecte de subproductes d'avui merament comercials, condimentats a posta per al gust d'un públic juvenil d'acord amb les modes actuals difoses pels *media* i que sovint abusen de la coartada de la transmissió de pautes cíviqes o políticament correctes (per exemple, l'anomenada "psicoliteratura". Convé denunciar, si més no, la tendència a *abaratir* el nivell dels continguts i la tensió estilística dels textos estudiats, a partir d'una desconfiança sistemàtica en la capacitat dels alumnes per captar els valors literaris. Carlos Ceia (1999:51) descriu així fa uns anys la tendència observable en un bon sector del professorat de literatura: "O pior que podemos esperar desta situação é quando o professor se convence que tem de baixar o grau de complexidade do seu ensino para chegar até à suposta ignorância dos seus alunos." L'opció per la bona literatura i els recursos del professorat diligent i entusiasta poden, sens dubte, produir un efecte insospitat en uns alumnes que són capaços, més sovint que no es pensa, de fascinar-se davant el joc literari.

Tanmateix, és clar que els ensenyants han de disposar d'uns materials i metodologies auxiliars que els ajuden a fomentar amb èxit aquesta fascinació, a través d'una graduació de les dificultats dels textos i d'unes estratègies que faciliten la comprensió d'aquests i la seua adequada contextualització. És aquí on entren en joc les guies didàctiques i qualsevol altre recurs d'ordre verbal o audiovisual que coadjuve a l'operació. Aquests instruments didàctics han anat canviant al llarg dels anys i, certament, han anat aprofitant algunes aportacions de les noves tecnologies, que en part excedeixen l'àmbit de la docència i se situen en l'esfera del que podem anomenar aprenentatge extern: els recursos de què l'alumne o l'alumna disposen fora de l'aula i de la supervisió dels docents, com ara wikipèdia, bases de dades *on line*, *youtube*, intercanvi de missatgeria, xarxes socials, etc. que circulen per la xarxa. Es tracta, és clar, d'un nou capital que no pot ser ignorat en la docència actual (entre altres coses, permet la relació corporativa fora de l'aula entre els alumnes del grup i els d'altres grups externs), però que no tenen els mitjans d'identificació i de certificació que correspon als mètodes clàssics d'ensenyament. Raffaele Simone confronta l'*endopaidéia*, on les fonts del coneixements són bàsicament rastrejables amb l'*exopaidéia*, que presenta una notable manca de *traçabilitat*: "Non se ne dà alcuna certificazione, la loro tracciabilità è bassissima o nulla." (Simone, 2012:170).

Pel que fa a la tercera qüestió (c), la de l'educació personal i crítica a través dels ensenyaments literaris, ens trobem amb la màxima complexitat. Efectivament, la funció de la literatura en l'ensenyament és plural: abasta des del desenvolupament de les capacitats lingüístiques fins l'educació estètica, sociohistòrica i fins i tot personal (l'educació de les emocions). Eagleton, conspicu representant de l'enfocament marxista de la literatura matisa de manera intel·ligent el que podríem anomenar la funció política d'aquesta educació, que ell entén en un sentit íntegre i personal: "La función política de las obras literarias no es conducir a un público teatral iracundo hasta el ayuntamiento, sino protegernos del fascista que llevamos dentro." (Eagleton, 2013:139)

Òbviament, aquesta és una empresa ambiciosa –com ha de ser la meta de tot ensenyament–, però ací ens limitarem a una faceta concreta i modesta: la revisió de la utilitat i l'evolució d'unes guies didàctiques.

Un examen de guies didàctiques concretes

Així doncs, analitzarem les guies didàctiques de la col·lecció de literatura per a l'ensenyament mitjà: El Grill –iniciada l'any 1988–. L'estudi d'aquesta col·lecció de llarga durada de l'editorial Tres i Quatre que conté més de 70 títols ens permet visualitzar amb facilitat l'evolució de la didàctica de la literatura en català. Cal tenir en compte que les obres d'aquesta col·lecció no han estat creades expressament per al jovent, sinó que en gran part són productes per a adults que han estat reconvertits, tot canviant el seu format per abaratir costos i incloent-hi unes guies didàctiques i uns glossaris.

Tot i que estudiarem les guies didàctiques d'EL GRILL com a proposta una única de l'educació de la literatura, cal tenir en compte que l'autoria és molt diversa i que en cada guia didàctica s'hi pot apreciar



el tarannà de cada professor o professora que l'ha generada. També, cal palesar que cada llibre té una dificultat diferent i que no tots van adreçats al mateix nivell educatiu. Així, la variació del nivell de les guies didàctiques està molt condicionada per la variabilitat del nivell de comprensió de les obres literàries.

Per tal de mostrar un panorama tan divers hem triat obres molt diferents. Sense abandonar els altres títols, ens hem centrat en les guies didàctiques de: *La mort d'Ivan Íltx*, de Tolstoi, amb propostes didàctiques del 1989 i tractant un tema transcendent; *La corona valenciana*, una obra detectivesca amb propostes del 1993; *Europa Europa*, les aventures terribles d'un jueu supervivent (propostes del 1996); *Borja papa*, novel·la històrica sobre Alexandre VI i la seua filla Lucrècia (propostes del 2007); i *Mimas*, de ciència-ficció amb propostes del 2009.

Aquesta col·lecció s'inicià en el 1988 amb *Mademoiselle Fifi* però és un any més tard quan l'editorial aposta per afegir propostes didàctiques en els llibres. *La mort d'Ivan Íltx* és el primer llibre que conté una guia de lectura.

En totes les guies de lectura trobem una preocupació per la **comprensió lectora** que es tradueix en la formulació de preguntes de comprovació, de l'estil de "quina era la professió d'un personatge concret" com ara en *Mimas*, amb l'objectiu de verificar-ne la lectura. L'alumnat, així, no incorpora cap reflexió pròpia. Aquestes preguntes solen situar-se al principi de les guies per tal d'iniciar amb bon peu els exercicis posteriors més complexos.

Ens trobem sovint amb una voluntat de treballar la **narratologia**, i en concret el tipus de narrador que apareix. Totes les guies didàctiques consultades mostren una preocupació a l'hora de palesar aquest tema, tot i que no es pretén aprofundir ja que en cap guia sobrepassa l'espai d'una sola pregunta.

En les obres històriques, s'hi inscriuen clarament les preguntes i/o activitats sobre la **contextualització de l'obra**. En *Borja papa*, per exemple, la guia didàctica s'esplaia amb les activitats sobre la Roma i la València de l'època. Si en les obres històriques es planteja la necessitat de revisar l'etapa històrica sobre la qual es basa la narració, en d'altres es proposa recórrer **geogràficament** alguns indrets del nostre territori. Algunes d'aquestes propostes eren lògiques en relació a la història contada, com ara en *Europa Europa*, però d'altres com *La corona valenciana* aquesta proposta d'activitat ha estat incorporada de manera menys justificada. Aquí doncs es veu la preocupació de l'autor de les guies perquè l'alumnat s'introdueix en els coneixements que troba essencials conèixer més enllà de l'obra literària. Podríem dir que aquesta necessitat didàctica respon sovint a l'interès, en el període d'elaboració de les propostes, per fer conèixer el seu territori als habitants del País Valencià.

Si continuem analitzant la qüestió territorial i pensem la nostra atenció en una obra de ciència-ficció com *Mimas*, ens adonem que la preocupació per la pedagogia sobre el context històric i geogràfic desapareix per tal de potenciar molt més l'apartat de narratologia. Així per exemple, tot i que existeix alguna pregunta sobre l'espai on transcorre la història, l'autora de les propostes didàctiques pretén reflexionar majoritàriament sobre els límits del gènere narratiu.

Com ja hem comentat, les obres no han estat escrites específicament per al jove, però sovint les propostes treballen la temàtica, si aquesta té un interès especial per a l'alumnat. Així, s'aprofundeix en la **temàtica** quan les obres permeten parlar de la mort, del sexe, les dones, els nazis, etc. Aquestes temàtiques són aproximades a l'alumnat mitjançant preguntes sobre l'època actual. És important palesar que es tracta la temàtica des d'obres de qualitat que no pretenen rebaixar el nivell literari, sinó induir l'alumnat a la comprensió. La temàtica és justament una qüestió delicada en l'ensenyament literari, ja que sovint s'han triat obres de qualitat discutible amb la coartada de suscitar debats a classe o proposar altres activitats. El valor literari es troba gairebé sempre en obres que no han estat pensades per facilitar el nivell de la lectura ni el de la comprensió; és a dir en obres que apunten directament al valor estètic. El repte rau a conjuminar el valor literari amb l'interès actual de la temàtica en obres de certa complexitat, allunyades de les possibles simplificacions maniquees.



Si fins aquí hem estudiat com les guies didàctiques aposten per activitats sobre la comprensió i la contextualització de les obres, ara veurem com aquestes també es preocupen per apropar els llibres estudiats a l'alumnat de manera eficaç. S'hi plantegen doncs, generalment, unes activitats que permeten connectar les obres amb els interessos de l'alumnat. Aquest tipus d'exercici fa entendre que la literatura és una xarxa de textos i que un text no s'acaba al final de la història contada o de la reflexió presentada sinó que escampa els seus tentacles travessant temps i espais. Com bé explica Itamar Even Zohar en la seua teoria dels polisistemes:

La teoría literaria estándar supone teóricamente un "lector" como aquella entidad para la que se produce literatura. No obstante, sería altamente inadecuado pensar los modos en que la literatura funciona del lado del usuario, esto es, para sus "consumidores", sólo en términos de "lectura". Esto es debido no a que a lo largo de la historia gran parte del consumo de textos se haya llevado a cabo mediante la audición, sino a que el "consumo", como la producción, no está necesariamente confinado, ni siquiera ligado, ni a la "lectura" ni a la "audición" de "textos". El "consumidor", como el "productor", puede moverse en variados niveles como participante en las actividades literarias. (Even Zohar, 2011:38).

Aquesta aproximació del text cap a l'experiència vital de l'alumnat es resumeix en les qüestions sobre les **opinions personals**. Unes qüestions insuficientement treballades, potser perquè en els anys noranta la preocupació per l'expressió personal de l'alumnat no era considerada una activitat imprescindible, mentre que en l'actualitat l'aprenent assolix un paper primordial i proactiu en la interpretació de l'obra.

Finalment, hem de dir que per l'estructura proposada per les guies didàctiques de la col·lecció El Grill implica la incorporació d'un glossari com a annex. Aquesta part apunta clarament a una manera de transmetre la informació que encara prescindia de la facilitat de la consulta per internet, on es minimitza la velocitat de consulta de definicions de vocabulari.

Per tant, fins aquí podem dir que al llarg de vint anys les guies didàctiques han fet un esforç per treballar la lectura acurada del text tot tractant la comprensió lectora, la narratologia i la contextualització històrica i literària. També, però, han incorporat activitats per tal d'apropar alguna part de l'obra a la vida dels/les estudiants/tes així com també s'hi ha mostrat un interès especial per estimular la construcció i l'expressió les opinions pròpies.

Aquestes guies didàctiques responen a un interès dels anys noranta i principis del 2000 on els centres educatius i les llars familiars no estaven tan dotats de material informàtic. Actualment les xarxes socials en general estan molt presents en la vida de l'alumnat i poden servir com a elements didàctics. També cal dir que les nocions de competències d'escriptura i d'anàlisi s'han posat a l'ordre del dia. L'editorial Tres i Quatre pretén contribuir a construir noves generacions d'alumnes que conreen la seua mirada crítica, la seua capacitat d'anàlisi i alhora la seua capacitat creativa. Aquests tres pilars permetran generar un alumnat autoreflexiu, gràcies a la creació, i alhora un alumnat amb una mirada cap al món enriquida i conscient, gràcies a les activitats d'anàlisi.

A tall de conclusió

Sens dubte l'evolució de les guies didàctiques d'obres literàries, com les que ací hem comentat de manera merament il·lustrativa, és un indicatiu rellevant de l'evolució dels canvis produïts en l'ensenyament de la literatura i, des d'una perspectiva més àmplia, en el complex mecanisme de l'educació literària, que implica no només modificacions metodològiques sinó atenció als canvis de l'entorn socioeducatiu i dels seus protagonistes. En aquest nova era de l'educació, el professorat esdevé l'acompanyant d'un alumnat proactiu. Per tant, la funció d'acompanyant del professorat exigeix un canvi important en les guies didàctiques. Trobem interessant potenciar un tipus d'activitats creatives sense ni molt menys donar l'esquena a les activitats tradicionals, també necessàries per desenvolupar les potencialitats del fet literari. Cal incidir doncs en la creació, ja que la producció de textos literaris –i no pas solament



argumentatiu – permet l'autoconeixement del qui els escriu, però també l'enfrontament al fet literari de ple. El ben cert és que la màxima comprensió de les estratègies literàries solament s'obté mitjançant la seua integració i posteriorment la reutilització d'aquestes estratègies en la realitat creativa de cada alumne, tot respectant-ne, doncs, les particularitats individuals.

Referències bibliogràfiques

- Borràs, L. (ed.) (2005). *Textualidades electrónicas*, Barcelona: Ediuoc.
- Ceia, C. (1999). *La literatura, ensina-se?* Lisboa: Colibrí.
- DD.AA (2006). *L'escriptura i el llibre en l'era digital*, Barcelona: KRTU - Generalitat de Catalunya, 2006.
- Eagleton, T. (2013). *El acontecimiento de la literatura*, Barcelona: Península.
- Even Zohar, I. (2011). *Polisistemas de cultura*, Tel Aviv: Universitat de Tel Aviv.
- Lemke, J. (2009). Multimedia genres and transmedia transversals, *Semiotica*, 173 (1-4): 283-297.
- Parodi, Giovanni, et al. (2010). *Saber leer*, Madrid, Santillana
- Salvador, V. (2013). El comentari de textos com a mecanisme educatiu en l'era digital, dins *Figures i esbossos. Estudis sobre literatura valenciana contemporània*, Alacant: Institut Alacantí de Cultura Juan Gil-Albert.
- Salvador, V. (2011). Lectura analítica i ensenyament: el comentari de textos, dins Anna Camps (ed.), *Llengua Catalana i Literatura. Complements de formació disciplinària*.1: 117-142.
- Simone, R. (2011). *El monstruo amable. ¿El mundo se vuelve de derechas?*, Madrid: Taurus.
- Simone, R. (2012). *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*, Milano: Garzanti.

Analysis of how Sancho and Caliban use “*ínsula*”/“island” in *Don Quixote* and *The Tempest*. Proposal for application in the didactics of European baroque literature

Marta Conejero-López

Universitat Politècnica de València

Introduction

This analysis of how Sancho and Caliban use “ínsula”/“island” in *Don Quixote* (1605 & 1615) and *The Tempest* (1611) results from admiring and studying Cervantes, Shakespeare and the 17th century years when both authors wrote their masterpieces. This study will try to highlight a) how and when Sancho and Caliban show verbal and pragmatic effectiveness and b) coincidences vs. differences within 1605-1615 cultural considerations. Preliminary research results about these characters' language were presented in the April 2014 Aesla Conference (Sevilla-Spain): “Linguistic negativeness in 17th century literature”. Although “negative language” is also present below, it does not determine or restrict the current focus: how the very specific nouns, “ínsula”/“island” (of Sancho and Caliban) are essential to teach European baroque literature. A key background question is that Cervantes and Shakespeare are not normally included in traditional European baroque literature courses. This paper gives students reasons to believe that, in Western Europe, 17th century literature can only be fully understood if the two genií are considered as fundamental baroque authors. A pragmatic approach with multidisciplinary references will help students evaluate cultural and verbal questions.

Spanish undergraduates studying European baroque literature will understand 17th century cultural implications; this study invites them to scrutinise selected Cervantes and Shakespeare lines beyond the semantic analysis; it will be combined with and enhanced by a pragmatic explanation of “ínsula”/“island”. Last-year university students will see a picture of contextual implications that determine *Don Quixote* and *The Tempest* word choice and other linguistic aspects.

Methodology and materials

This study proposes activities for a 40-hour higher education seminar: 20 hours to study general questions about European baroque literature (origin, main Italian, German, French, Spanish and English authors, other than Cervantes and Shakespeare), 10 hours to study *Don Quixote* and 10 hours to study *The Tempest*. Reading *Don Quixote* and *The Tempest* before the seminar starts is a must. The main objective for students is to learn why and how “ínsula”/“island” are essential nouns to understand European baroque literature. The following strategies are designed for Spanish students with a B1+ level of English; presumably, all last-year undergraduates have this level.

Literary texts measure their success in terms of a) cultural aspects and b) purely verbal and pragmatic questions. Cervantes and Shakespeare cultural details in common are abundant; verbal and pragmatic



coincidence is less frequent but also significant between the two genii. And there are differences in their communication strategies. In order to study *Don Quixote* and *The Tempest*, students will follow four steps in each case to learn coincidences and differences.

Don Quixote

Materials for steps 1, 2, 3, 4. Part 1, Chapter 7.

Iba Sancho Panza sobre su jumento como un patriarca, con sus alforjas y su bota, y con mucho deseo de verse ya gobernador de la ínsula que su amo le había prometido. [...]

Dijo en esto Sancho Panza [...] señor caballero andante, que no se le olvide lo que de la ínsula me tiene prometido, que yo la sabré gobernar por grande que sea. A lo cual le respondió Don Quijote: [...] fue costumbre muy usada de los caballeros andantes antiguos hacer gobernadores a sus escuderos de las ínsulas o reinos que ganaban; y yo tengo determinado de que por mí no falte tan agradecida usanza [...]

Step 1.

After reading part 1 of *Don Quixote*, students will:

- a) focus on part I to study Sancho's cultural aspects vs. pragmatic questions;
- b) bear in mind that Sancho gets his "ínsula" in part II (chapter 45);
- c) study that, until the 17th century, a novel is an objective or neutral description of facts/anecdotes and characters. In line with Keith and Rupp (2007) *Don Quixote* is its author's way of satirising chivalric romance;
- d) evaluate the extent to which Cervantes creates an exaggerated version of the cinquecento artistic rules;
- e) observe if there is truth or only sarcasm in "Iba Sancho Panza sobre su jumento como un patriarca [...]";
- f) see if Cervantes drifts away from the typical narrative style, if he switches to a subjective speculation, still narrative, but more baroque;
- g) give their opinion about "como un patriarca", and
- h) weigh speculation elements and emotional loads, which reach their peak with a totally subjective sequence "con mucho deseo de verse ya gobernador de la ínsula que su amo le había prometido".

Cervantes's descriptions have to be understood culturally, and seen as compatible with "Iba Sancho Panza sobre su jumento [...] con sus alforjas y su bota". Although shocking, because "jumento", "alforjas", "bota" are low-class elements: "jumento" being a type of horse which looks like a donkey, and "alforjas, bota", accessories in which a squire/servant carried food and wine for him and his knight-errant/master.

Pragmatics can help students see the communication context beyond the cultural aspects (above). These unveil the author's personal and cultural circumstances (a top priority in many literature courses). The key question in this paper is to put culture, verbal elements and pragmatics together, to show students the writer's communication strategy. Example: "con mucho deseo de verse ya gobernador de la ínsula que su amo le había prometido" is the last purely narrative sequence that precedes Sancho Panza's first reference to the "ínsula". Cervantes prepares the reader to understand the "ínsula" is vital for Sancho



Panza (evident in the description of how much and how urgently Sancho wishes to be the governor of the island: “con mucho deseo de verse ya gobernador”); this conjecture implies some truth only because Cervantes is the omniscient narrator: he knows everything about all the characters (feelings, circumstances...). In *Don Quixote*, Cervante’s narration is not impartial (evident when reading “con mucho deseo de verse ya gobernador”): the author goes beyond facts, which is very baroque. The simplicity of purely factual 16th century artistic works is taken to a more mature phase by Cervantes and Shakespeare in *Don Quixote* and *The Tempest*. A “chiaroscuro” or black vs. white contrast gives language richer and more flexible resources to engage novel-readers and/or theatre-goers; knight-errant vs. squire or master vs. servant stories have outstanding communicative effectiveness. Today, the two masterpieces chosen in this paper are still successful from all points of view: cultural, pragmatic, verbal and even commercial.

Step 2.

Sancho’s provocation: a key pragmatic issue. Verbal vs. pragmatic considerations.

Students examine the squire’s provocation:

Dijo en esto Sancho Panza a su amo: mire vuestra merced, señor caballero andante, que no se le olvide lo que de la ínsula me tiene prometido, que yo la sabré gobernar por grande que sea.

Two imperative verbs, positive imperative+negative imperative, more appropriate for a master (not for a servant or squire), are among Sancho’s first words in his first conversation with Don Quixote about the “ínsula”. This example shows how pragmatics can be combined with the verbal approach (Bach, 2004); students have a global view of the squire/knight-errant interaction. The Sancho Panza/Don Quixote communicative context is very baroque, and theatrical: both readers and Don Quixote see and read the provocation and have to “say something” or send a reply after Sancho Panza’s positive imperative+negative imperative+future verb sequence.

Step 3.

What will Don Quixote say? Iconic language analysis and pragmatic aspects of Don Quixote’s reply.

A lo cual le respondió Don Quijote: has de saber, amigo Sancho Panza, que fue costumbre muy usada de los caballeros andantes antiguos hacer gobernadores a sus escuderos de las ínsulas o reinos que ganaban [...] ellos algunas veces, [...] esperaban a que sus escuderos fuesen viejos, y ya después de hartos de servir, y de llevar malos días y peores noches, les daban algún título de conde [...]

Readers and Don Quixote receive the same message: it is essential not to forget the “ínsula”. Thanks to the examples given to students in this paper, they can learn a) that the knight-errant Cervantes defines is ready for a inversion of linguistic roles; b) that Cervantes lets Sancho provoke Don Quixote with a negative imperative and also allows Don Quixote to accept his squire’s provocation; c) a very baroque knight-errant communicative role is constructed: Don Quixote is willing to make his promises sound true. Sancho’s will get his “ínsula” soon. This is a key innovation introduced by Cervantes. Although words are not new, there is an innovative context. The knight-errant/squire context defines Sancho’s surprising linguistic authority; students will evaluate the extent to which there is a master/servant role inversion triggered by Sancho’s use of “ínsula” and by this noun’s emotional weight (Unamuno, 1966).

Step 4.

Final activity and conclusions.

Round-table: Students will a) review Gombrich’s *Story of art*; b) try to apply and adapt the author’s ideas to the specific case of Cervantes and his *Don Quixote*; c) evaluate political-personal questions and determine if they are impossible to separate in the 17th century.



Instructor questions: i) Bearing in mind what Gombrich explains about European baroque art, is the “ínsula” a mere political issue or a personal one? ii) How could the “ínsula” be defined?

Predictable conclusions/set of answers students will probably produce: European baroque texts tend to use emotional and subjective elements (general). Cervantes creates a rich literary interaction thanks to the “ínsula” (specific).

The Tempest

Materials for steps 1, 2, 3, 4. Act I, scene ii.

Caliban

“I must eat my dinner. This island’s mine, by Sycorax my mother [...]. The rest o’ the island.”

Prospero

“Thou most lying slave [...]. The honour of my child.”

Step 1.

Students scrutinise cultural aspects vs. verbal and pragmatic points in Caliban’s lines, focusing on:

- a) verbal past vs. present contrast in Caliban’s first lines using “island”; b) how this opposition strengthens the Caliban vs. Prospero conflict from two perspectives: i) verbal, “I must eat my dinner [...]. This island’s mine [...] vs. takest, camest, strokedst, madest; ii) pragmatic, as a logical result of the political ownership-of-the-island issue, “This island’s mine, by Sycorax my mother, Which thou takest from me”. Step 3 will bring students back to these lines (what is political vs. what is personal).
- b) Gombrich’s *Story of art* section about baroque art; students compare the Caliban vs. Prospero verbal contrasts to the visual/cultural contrasts used by 17th century artists (Caliban: [...] The fresh springs, brine-pits, barren place and fertile: [...]). Like a chiaroscuro painting, Caliban shows the reader some essential contrasts which define the communicative context: “the bigger light, and the less”, “day and night”, “barren place and fertile”. Students will work in pairs to list and analyse verbal elements that could be compared to visual ones.

Final task: short discussion about the extent to which Shakespeare’s language visual power in *The Tempest* is like the many chiaroscuro baroque paintings.

Step 2.

Further verbal vs. pragmatic considerations. Caliban provokes Prospero.

“[...] Cursed be I that did so! [...] The rest o’ the island.”

Imperative verbs make Caliban’s lines pierce strongly through Prospero. Students evaluate Caliban’s language to determine a) if it communicates emotional pain, b) how it constructs a negative language master vs. servant context; c) the power of exclamations and plosive consonants in the servant’s provocation (“Cursed, toads, beetles, bats reinforces, king, keep”); d) if a communication combat starts with Caliban’s “This island’s mine, by Sycorax my mother” (second sentence in the play); e) how the past tense is used by Caliban (above) to emphasise his review of painful experiences (Graf, 2004).

Last activity: i) to examine the magnitude of Caliban’s pain (caused by his unfair master); ii) to write a headline summarising the verbal/personal conflict and explaining how negative the Caliban- Prospero



context is, and how different from the Sancho-Quixote healthy “master/servant” relationship (“No promised island for Caliban” is a sample headline the instructor will use in case students do not find headlines easily).

Step 3.

Prospero’s reply; iconic language and pragmatic approach.

Prospero:

“Thou most lying slave [...] The honour of my child.”

A pragmatic exam of these lines (above) should help students discern how a) negative words correspond to a negative context (and viceversa): “lying slave-not kindness-Filth as thou art”; b) the Caliban/Miranda conflict increases the context complexity (being personal, it should not be mixed with the political question about the island). Students will be invited to weigh i) the extent to which personal matters must always be kept away from political issues, even in literature; ii) if Shakespeare is creating a better baroque theatre play with this personal/political mix, and with Prospero’s iconic language which sends a negative message (Pérez Gállego, 1982).

Step 4.

Round-table activity: Students read Gombrich’s *Story of art* and use this author’s main ideas about baroque features. They will apply and adapt these ideas to Shakespeare and *The Tempest*. A predictable conclusion is that the more emotional and shocking the text becomes, the better picture of European baroque style it gives.

Final step

Debate about *Don Quixote* and *The Tempest*; “ínsula/island”; Sancho, Caliban.

Both works are compared; similarities and dissimilarities are classified. Students write a table and gather data about Sancho, Caliban, their corresponding words and the two baroque authors. A debate based on data gathered follows. Half of the students defend that Cervantes and Shakespeare are relevant and fundamental to understand European baroque literature; they give reasons using examples from steps 1, 2, 3 and 4 above; the “ínsula/island” conflict has to be included in their examples, plus a brief comment about the extent to which Spanish and English have special weight in 17th century Europe. The other half will defend the opposite idea: European baroque literature can be studied and understood ignoring Cervantes and Shakespeare.

After evaluating facts and opinions, a logical conclusion should be that pragmatic similarities and verbal contrasts are so powerfully used by Sancho and Caliban that they create a visual impact. Most readers and theatre-goers would admit that *Don Quixote* and *The Tempest* leave unforgettable iconic memories that will make one remember the key European baroque literature characteristics, better than any written explanation. Scrutinising “ínsula”/“island” and their contexts immerses students in a thorough-reading activity that will broaden their view of literature; by analysing linguistic aspects, literature unveils its secrets. The perspective proposed gives students clues to weigh literature as word sequences that writers transform into specialised texts.

Conclusions

Literary discourse can be contemplated from various angles; history and each author’s personal/cultural context will give baroque literature students a first perspective. The linguistic angle and, within linguistics, the pragmatic point of view was followed in this paper. When exploring nouns, verbs, adjectives and all



the communication elements in *Don Quixote* (1605, 1615) and *The Tempest* (1611), students see they are universal and timeless. The critical thinking techniques described above help undergraduates examine baroque language in detail and learn the pleasure of contrasts: an “ínsula”/island is given to Sancho (“ínsula *Barataria*”) and taken from Caliban (“Which thou takest from me”). A “chiaroscuro” game is played by Cervantes and Shakespeare; any person (regardless of their educational level) can understand and enjoy the two masterpieces thanks to both authors’ use the linguistic chiaroscuro: “*días [...] noches*”, “day and night”, thus strengthening the “ínsula”/“island” coincidence.

Sancho and Caliban define their authors’ pragmatic use of language for literary purposes and show key contrasts between *Don Quixote* and *The Tempest*; novel versus theatre play are among those, together with Spanish versus English (two clearly opposed languages). Still, there are more coincidences than contrasts in our examples. The two works share a pragmatic weight which could mean there was linguistic harmony between Spain and England in the first 15 years of the 17th century. Both countries had similar communicative intentions and cultural contexts. They both used the noun “ínsula”/“island” to provoke literary interaction. Sancho and Caliban teach students of European baroque literature these ideas.

References

- Bach, K. (2004). Minding the gap, in C. Bianchi (ed.) *The Semantics/Pragmatics Distinction*, Stanford, CA: CSLI Publications.
- De Cervantes Saavedra, M., de Castro, D.A. (1875). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Imprenta y Librería de Gaspar.
- Gombrich, E.H. (2011). *The Story of Art: Pocket Edition*. London: Phaidon.
- Graf, S. (2004). Is he a monster? Caliban in W. Shakespeare’s *The Tempest*. *English Language and Literature Studies*. Tübingen: GRIN Verlag.
- Pérez Gállego, C. (1982). *El lenguaje escénico de Shakespeare*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Shakespeare, *The Tempest*. URL: <http://shakespeare.mit.edu/tempest/full.html> [12/14/14].
- Unamuno, M. (1966). *Vida de Don Quijote y Sancho*. Madrid: Espasa-Calpe.

Autoeficacia docente percibida y percepción de competencia comunicativa en lengua extranjera (inglés) del profesorado de áreas no lingüísticas en contextos educativos plurilingües

Cynthia Couriel

Grup Elcis. Universitat de València

Introducción y marco conceptual

La profesión del docente exige un nivel de renovación constante ya que “el oficio se ejerce en contextos inéditos, ante públicos que cambian, en referencia a programas revisados, que se supone que se basan en nuevos conocimientos, incluso nuevos enfoques o nuevos paradigmas. De ahí la necesidad de una formación continua” (Perrenoud, 2004:183).

Los docentes de todos los niveles somos conscientes de esta situación y encontramos en los planes de formación continua una herramienta para hacer frente a los nuevos retos. Como afirman Borko y Putnam (1995:61) cuando estos programas dan “apoyo a los profesores en sus esfuerzos por integrar nuevas concepciones y estrategias de enseñanza en sus programas de formación continua, entonces los profesores pueden expandir y elaborar su base de conocimientos profesional y pueden comenzar a enseñar en maneras fundamentalmente distintas”.

A pesar de esta demanda vertiginosa de cambio procedente del exterior, las modificaciones dentro de la realidad escolar exigen un cierto tiempo y es verdad que “a pesar de las nuevas tecnologías, de la modernización de los currículos y de la renovación de las ideas pedagógicas, el trabajo de los enseñantes evoluciona *lentamente*” (Perrenoud, 2004:184). Un ejemplo de estas exigencias de cambio en el sistema educativo español son los programas plurilingües y el desarrollo de nuevas competencias y metodologías específicas que éstos demandan a los docentes. La preparación adecuada del profesorado es uno de los factores considerados como importantes para mejorar la competencia lingüística de los estudiantes en dichos programas (Hoyos, 2011).

En el caso de la presente investigación, la idea inicial es medir la autoeficacia percibida de los docentes de áreas no lingüísticas en LE antes y después de realizar el itinerario formativo que marca la Conselleria d' Educació de la Comunidad Valenciana en sus cursos de competencia comunicativa en inglés dirigida al profesorado. Con ello pretendemos arrojar cierta luz sobre si el profesorado percibe que su paso por esta formación aumenta su competencia comunicativa en LE y le prepara para enfrentarse a la realidad plurilingüe desde una perspectiva lingüística y metodológica. Nuestra investigación se centra en el profesorado de educación infantil y primer ciclo de educación primaria, puesto que son los primeros alcanzados por el calendario de implantación.



El plurilingüismo en Europa

A pesar de que la idea de una escuela plurilingüe para todos parece haber aparecido recientemente, esta tendencia viene gestándose en el marco Europeo desde hace varias décadas y es en ésta última cuando han comenzado a llevarse a cabo estudios en profundidad y acciones concretas para poder materializar estas propuestas.

Uno de los estudios que resultan de mayor utilidad para contextualizar nuestro proyecto es el de “Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa” publicado por la Red Europea de Información en Educación Eurydice en el que se muestra la realidad de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de los países miembros. Las publicaciones actualmente existentes son de 2005, 2008 y 2012. Como aspectos más relevantes de los datos ofrecidos en las mismas se puede decir que una de las tendencias a nivel europeo ha sido la aparición de la obligatoriedad del estudio de una lengua extranjera en primaria y la inclusión de una segunda lengua extranjera como optativa al menos durante algún momento de la educación secundaria. Otro, es la de un inicio cada vez más temprano en la introducción de la 1ª LE y el aumento de número de años que se estudia. Asimismo, se observa un cambio en el perfil del profesorado de LE en nuestro país debido a la mayor demanda de profesionales capaces de vehicular áreas en una LE. Esto va a suponer nuevos perfiles de formación y el diseño de programas e itinerarios que permitan obtener cualificaciones en LE. Creemos que uno de los indicadores clave que puede arrojar información de utilidad para el diseño y la modificación de estos itinerarios formativos será el de autoeficacia percibida de profesores de áreas no lingüísticas para vehicular asignaturas en LE.

Autoeficacia percibida

Las creencias en torno a la autoeficacia son interesantes en el ámbito en el que nos movemos, en tanto en cuanto son indicadores de la cantidad de esfuerzo que las personas invertirán en una actividad, el tiempo de perseverancia frente a los obstáculos y el nivel de resiliencia ante situaciones adversas. A más autoeficacia percibida, mayor esfuerzo, persistencia y resiliencia (Pajares, 2002). Esto puede determinar el grado de éxito de un programa de formación a largo plazo como es el itinerario de competencia comunicativa en inglés ofertado por la Conselleria de Educació de la Comunitat Valenciana.

En el contexto del aula, no sólo nos interesa el conocimiento y la competencia real de los docentes sino qué son capaces de hacer con estas destrezas.

Una autopercepción competencial baja en cuanto a las habilidades lingüísticas, por ejemplo, puede hacer que el profesor cambie totalmente el enfoque metodológico deseable para compensar estas carencias. Muchas veces aunque la competencia esté certificada, los docentes no se sienten preparados para vehicular su área en LE. Los factores responsables pueden ser múltiples y variados. Aunque tampoco son objeto de nuestra investigación, insistimos en la importancia de tenerlos en cuenta a la hora de llevar a cabo actuaciones y modificaciones en la formación para poder ofrecer itinerarios que satisfagan las necesidades reales de los implicados en la escuela plurilingüe.

Perfil del profesorado plurilingüe en la Comunidad Valenciana

Actualmente en España todas las comunidades autónomas poseen algún tipo de plan plurilingüe en marcha. Las LE llevan varias décadas presentes en el currículum de nuestro país, sin embargo la preocupación por el desarrollo de la competencia comunicativa es relativamente reciente. Este nuevo enfoque plurilingüe está estrechamente ligado a un cambio metodológico en la enseñanza de LE, principalmente de tipo AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas). Muchas de las comunidades autónomas bilingües llevan años utilizando AICLE con la L1 y la L2, pero para la incorporación de una LE y para el resto de comunidades no bilingües esta metodología resulta una novedad y supone nuevos retos. No se trata sólo de cambios en lo referente al currículum sino de una nueva forma de entender el proceso de



enseñanza que implica tanto a alumnos, como a familias y sobre todo al profesorado que ve un reto ante sí para el cual debe estar preparado. El reto es aún mayor si tenemos en cuenta que esta situación se topa con una realidad bastante cruda, que no es exclusiva de la coyuntura económica actual, el “hacerlo mejor con menos” (Perrenoud, 2004:185).

Es el caso de la Comunidad Valenciana, cuyo currículum oficial es bilingüe desde los años '80. Tras algunas experiencias plurilingües piloto en 2012 se aprobó para todos los centros escolares un programa plurilingüe en valenciano (PPEV) y un programa plurilingüe en castellano (PPEC) los cuáles irán implantándose progresivamente hasta el curso 2020-2021 en el que abarcarán todas las etapas no universitarias.

Sin duda esta situación ha generado un gran descontento entre el sector docente, que se siente poco respaldado por las administraciones. La sensación de imposición se combina con la falta de retribución a un esfuerzo que va más allá del requerido por el puesto y que parte casi siempre de la buena voluntad, vocación y amor de los docentes hacia su profesión. Además, las voces del sector son desoídas por parte de las administraciones educativas a pesar de ser ellos los verdaderos expertos en los procesos de aprendizaje y en las necesidades reales de los centros

Esta situación influirá en la percepción de autoeficacia del profesorado en programas plurilingües con las consecuencias que ésta puede tener en la práctica docente. Es en este punto en el que pretendemos anclar la presente investigación.

Metodología de la investigación

En nuestra investigación trabajamos con un tipo de diseño pre experimental de grupo único del que obtuvimos dos conjuntos de datos dependientes. Optamos por un diseño pre test /post test para una única muestra. Los datos ofrecidos proceden de docentes de infantil y primer ciclo de primaria participantes en el itinerario formativo en cualquiera de sus modalidades que durante el curso 2013/2014 prestaron servicio en 3 centros de educación infantil y primaria de la Comunidad Valenciana. Buscamos sujetos con un nivel de competencia medio-bajo en LE, pero que aun así, según los criterios de Conselleria cumplen con los requisitos para formar parte de un programa plurilingüe. Nuestro propósito es sacar a relucir que los estándares fijados por Conselleria no son suficientes desde un punto de vista competencial para vehicular una asignatura en una lengua extranjera.

El diseño del estudio consta de tres fases:

Fase 1: Selección de la muestra según unos criterios definidos, a saber : a) Estar participando o tener que participar en los próximos cursos en el programa plurilingüe del centro vehiculando ciertas áreas en inglés; b) Poseer un nivel de inglés máximo de B2; c) No haber completado la totalidad del itinerario formativo ni tener ya el certificado de capacitación en inglés; d) No haber realizado estancias de formación en el extranjero en los últimos 5 años o haber vivido en el extranjero (países de habla inglesa) por períodos superiores a 6 meses. Una vez seleccionada la muestra se pasan los instrumentos que forman parte del pre test (cuadro 1)

Fase 2: Participación de los docentes en los itinerarios formativos que ofrece la Conselleria d'Educació de la Comunidad Valenciana para mejorar la competencia comunicativa en inglés.

Fase 3: Recogida nuevamente de datos con los instrumentos del post test

En total hemos trabajado con una muestra cualitativa de 20 participantes seleccionados según los criterios del estudio. A todos se les administró el cuestionario y las 2 escalas.

Cuadro 1. Secuencia e instrumentos de recogida de datos.

Grupo	Secuencia de registro		
Muestra de profesores de infantil y primaria inscritos en algún curso del PFCL	Pretest	Intervención	Postest
	Cuestionario (parte 1) Escala competencia (parte 2) Escala autoeficacia (parte 3)	Período formativo en el PFCL	Escala competencia (parte 2) Escala autoeficacia (parte 3)

En nuestra búsqueda de un instrumento de medida adecuado para nuestra investigación realizamos una revisión de la literatura con la esperanza de hallar algún estudio afín al nuestro que hubiese utilizado una escala que sirviese a nuestros propósitos. Finalmente encontramos una escala ya validada para medir la autoeficacia en competencia comunicativa (CCQ). Ésta pertenece al trabajo de investigación *"Self-perceptions of communicative Competence: exploring self-views among First year students in a Mexican university"* de María Dolores López González de la Universidad de Nottingham, el cuál fue propuesto para su tesis doctoral en 2010. Este estudio nos resultó de interés puesto que la autora afirma encontrarse con un problema similar al nuestro: la dificultad a la hora de hallar una escala que mida la autoeficacia percibida. La otra escala utilizada es la Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario de Leonor Prieto (2007). Una vez revisados los ítems, vimos que éstos son aplicables a cualquier nivel educativo y que cubrían de manera satisfactoria nuestra necesidad. Así pues, partiendo de estas dos fuentes principales elaboramos un instrumento de medida que combina las ligeras adaptaciones que realizamos de la CCQ y de la escala de Autoeficacia Docente. Optamos por no eliminar ítems para no comprometer la validez de constructo de las mismas.

Se entregaron en papel y por vía electrónica un total de 35 cuestionarios, de los cuales recibimos completados 21. Uno fue descartado por no cumplir con los requisitos por lo que nos quedamos con 20 para el estudio.

Resultados

No podemos presentar resultados concluyentes ya que la investigación se encuentra en la primera fase, pero hasta el momento hemos obtenido datos de la muestra reducida cualitativa con la que estamos trabajando. Se trata de una población docente relativamente joven, la media de edad se sitúa en $\bar{X} = 38,75$ aunque la $\sigma = 6,851$ nos indica que los datos poseen cierta dispersión. Nuestro sujeto más joven tiene 29 años mientras que el de mayor edad 54. El 85% de los sujetos tiene certificado un nivel B1 o inferior mientras que un 80% percibe su nivel como B1 o inferior. Observamos que hay una gran correspondencia en nuestra muestra entre el nivel certificado y el nivel percibido.

Tal y como establecimos en nuestra hipótesis de partida, esperamos que exista un aumento en la percepción de autoeficacia y competencia tras la realización del itinerario formativo, aun así creemos que este incremento no será lo suficientemente acusado como para que los docentes se sientan plenamente capacitados para vehicular áreas no lingüísticas en una lengua extranjera.

Conclusiones e implicaciones

Somos conscientes de que la muestra que hemos seleccionado tiene un nivel bajo y que es probable que se cumplan nuestras previsiones debido a esta condición previa. Esto sin embargo no lo consideramos un sesgo, puesto que se trata de evaluar a través del constructo de autoeficacia el éxito de los itinerarios formativos existentes en la actualidad y, de alguna manera, abrir una brecha más en el debate de si son suficientes o no y si están siendo bien implementados ante la creciente y acelerada exigencia de



las administraciones para que el profesorado adquiriera una competencia lingüística (y metodológica) elevada en poco tiempo en la nueva realidad plurilingüe de los centros.

El docente ha de sentirse capaz de comunicarse de manera fluida en LE en todas las situaciones que puedan surgir en el aula y los alumnos han de recibir un *input* de una cierta calidad. Los límites que fija la Conselleria no son suficientes para conseguir este propósito en docentes que no hayan tenido una extensa formación previa en LE. El aprendizaje de lenguas diferentes a la materna es un proceso que requiere un tiempo y una práctica determinados. En nuestra opinión se necesita una competencia en comunicación lingüística elevada (como mínimo equivalente a un nivel C1 del MECR) para poder vehicular con confianza y profesionalidad un área no lingüística.

Tal y como menciona Pajares, la idea de Bandura de que cualquier tipo de intervención para ser válida necesita implantar en el sujeto un juicio personal de capacidad está en el núcleo de nuestra investigación, en tanto en cuanto entendamos como intervención el itinerario formativo exigido como requisito a los sujetos del estudio para obtener la capacitación en lengua extranjera. Si el juicio personal de capacidad, o percepción de autoeficacia en relación con el objeto de la investigación (que es la competencia comunicativa en inglés en contextos donde se deben vehicular áreas no lingüísticas en LE en los niveles de educación infantil y primaria) no aumentan tras la formación, podremos decir que ésta no es válida y que necesita modificaciones. Esta idea es de gran relevancia puesto que en la coyuntura socioeconómica actual, la optimización de los recursos es básica. Las diferentes autoridades políticas y educativas insisten en los recortes, pero a su vez están intentando desarrollar programas formativos a gran escala. Es lógico pensar que los recursos limitados han de ser invertidos de manera óptima, por tanto creemos que nuestro estudio puede arrojar cierta luz con datos científicos, más allá de los rumores de descontento, y verificar o descartar la popular idea entre los docentes de que este plan formativo no es suficiente para cumplir con las exigencias de la cada vez más presente escuela plurilingüe.

Aunque no se hayan completado todas las fases de esta investigación y de momento se haya realizado sólo a una muestra cualitativa reducida, este proyecto ha sido diseñado para ser aplicado a gran escala en la Comunidad Valenciana o en otros contextos, con las adaptaciones necesarias.

Defendemos la utilidad de esta investigación sobre todo si se inserta en un programa más amplio en el cuál se realicen otros procesos de recogida de información que permitan ir regulando, mediante el *feedback* de la comunidad educativa, la aplicación de estos programas y su ajuste a las necesidades reales en distintos niveles de actuación: desde un centro concreto hasta incluso abarcar una comunidad autónoma. De esta manera los datos obtenidos pueden ayudar a adaptar los programas de formación a las necesidades reales del profesorado y de los programas plurilingües.

Referencias bibliográficas

- Borko, H., Putnam, R.J. (1995). Expanding a Teacher's Knowledge Base: A Cognitive Psychological Perspective on Professional Development, en Guskey, T R & Huberman, M (eds.), 35-65. New York: College Press, Columbia University.
- Hoyos Pérez, M.S. (2011). El desafío de los programas plurilingües en España. *Cuadernos Comillas*, 2: 37-50. URL: http://www.cuadernoscomillas.es/pdf/ccom2/3_desafio_programas_plurilingues_mhoyos37-50.pdf [6/2013]
- López González, M.D (2012). *Self-perceptions of communicative competence: exploring self-views among first year students in a Mexican university*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía. University of Nottingham. URL: <http://etheses.nottingham.ac.uk/1340/> [10/2013].
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. URL: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> [10/2013].
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.

Carmen Martín Gaité y la animación a la lectura: su experiencia, sus reflexiones y su eco en la web

Raúl Cremades

Universidad de Extremadura

Introducción

La lectura constituyó una inagotable fuente de placer para la escritora española Carmen Martín Gaité (1925-2000) durante toda su vida. Un placer que se hacía mucho más intenso cuando podía ser compartido. Para ella tan natural era leer como dialogar sobre lo leído. En el ensayo *El cuento de nunca acabar* (1983), subtítulo *Apuntes sobre la narración, el amor y la mentira*, Carmiña –como la llamaban sus familiares y amigos más cercanos– desgrana sus ideas esenciales sobre la lectura y sobre aquellas circunstancias y prácticas que la facilitan o la dificultan. Se basa principalmente en su propia experiencia, pero también en la de tantas personas –profesionales de la escritura o lectores de a pie– a las que fue conociendo a lo largo de su vida. Asimismo, se enriquecen sus reflexiones con el contacto con estudiantes de diversos niveles y distintos países en sus actividades docentes o divulgativas de sus obras. En los distintos apartados de este texto se desgranarán y matizarán algunas de las conclusiones y principios básicos que la vida y la obra de Martín Gaité aportan sobre la animación a la lectura. Para ella, la creación literaria no debía desentenderse de sus potenciales receptores, tal como explica Uxó (1998:427) al expresar una idea básica de la literatura de Martín Gaité: “El objetivo final de un buen narrador debe ser encender en el lector bien la curiosidad argumental (¿qué va a suceder?), bien la curiosidad interpretativa (¿qué significado tiene lo que está sucediendo?), y a ser posible las dos”. (Uxó 1998:427).

Conectar la literatura con la vida

Para Carmiña la literatura siempre fue parte de su vida. Durante su infancia, lectura era sinónimo de fantasía y libertad. Uno de los momentos más agradable de cada día era el intercambio nocturno de cuentos con su hermana Anita: las luces apagadas, la casa en silencio, y las niñas contando historias en voz baja; algunas inventadas, otras basadas en narraciones leídas por ellas o escuchadas a los adultos. La imaginación desbordante de Carmen dejaba fascinada a Ana, que en tantas ocasiones prefería seguir escuchando a su hermana antes que contar sus propias historias (Cremades y Esteban, 2002).

Más adelante, durante la adolescencia, Carmiña jugaba con su grupo de amigos a escenificar pasajes de algunas de las aventuras que habían leído en las novelas juveniles más exitosas del momento. Se disfrazaban y daban vida a aquellos textos llenos de heroísmo e ingenuo romanticismo.

En sus años de juventud en Madrid, tras acabar la licenciatura de Letras en Salamanca, las lecturas también estaban conectadas con la vida de cada día a través de los interminables diálogos con sus compañeros de lo que sería la Generación de los 50 o del medio siglo. En las tertulias literarias, tan frecuentes en la época, tenían la oportunidad de escuchar a escritores consagrados hablar sobre sus propios libros. Por otro lado, para aquellos jóvenes que habían comenzado su vida adulta en plena posguerra española,

la lectura era también una forma de rebeldía personal y social, ya que el Régimen franquista prohibía muchos libros por considerarlos perjudiciales para el patriotismo o la moral. Una de las actividades más gratificantes para esos jóvenes era buscar y “traficar” con obras de autores censurados, tanto españoles como extranjeros. Eran lecturas con un sabor especial: el de la ansiada libertad.

Nunca consideró Carmen la lectura como algo distinto o alejado de la propia vida. Sus libros eran sus amigos, como expresa en estas líneas de *El cuento de nunca acabar*: “Con los libros pasa lo mismo que con las personas, que unos empiezan a hablarte de otros y se va tejiendo, y ampliando una red de conocidos de amigos y de amigos de conocidos, a los que se acaba conociendo por curiosidad o por azar” (Martín Gaité, 1988:48).

Además de la amistad con los libros, a medida que la autora salmantina fue ganando seguidores también cultivó el contacto directo con sus lectores, pero no a todas horas ni de forma invasiva, sino en momentos especiales, como en su esperada cita anual con la Feria del Libro de Madrid, donde cada vez que publicaba una nueva obra se dedicaba a firmar ejemplares a los lectores que hacían largas colas delante de su caseta. Otro modo de contacto con sus lectores era a través del correo postal:

Carmen recibía muchísimas cartas de entusiastas que vibraban con su obra y le expresaban su admiración. Responder agradecida a todas esas cartas era para ella una agradable ocupación que procuraba cumplir con prontitud, aunque le llevara no poco tiempo, del que nunca andaba sobrada (Cremades y Esteban, 2002:301).

Humanizar a los autores

En 1983 Martín Gaité terminó, en colaboración con Víctor García de la Concha, un guion para una serie de televisión sobre la vida de Santa Teresa de Jesús. Durante los meses previos leyó con tal intensidad la obra de la santa de Ávila, que llegó a identificarse con ella y a sentirla muy cercana, casi como una amiga. Tanto que incluso escribía asiduamente en sus cuadernos un diálogo imaginario con ella. Algo parecido le pasó con Melchor de Macanaz –al que a veces se refería de forma coloquial como mi muerto– cuando dedicó varios años a investigar las vicisitudes de este político español de los siglos XVII y XVIII. El resultado fue la publicación en 1970 de su obra *El proceso de Macanaz. Historia de un empapelamiento*.

La autora salmantina siempre procuró no identificarse con lo que denominaba la *jerga gutenberg*, es decir, ese lenguaje usado por cierto tipo de escritores que más que acercarse a sus lectores, parecía que querían marcar las distancias o delimitar los terrenos de cada cual. Una jerga que deja a no pocos lectores fuera del sagrado recinto de la literatura más valorada por los críticos canónicos, al margen de una prosa escrita por seres casi mitológicos, que no parecen de carne y hueso, como ella misma lamenta (Martín Gaité, 1988:143):

Los autores de esa prosa excelente que nos recomiendan en la infancia como medicina provechosa pueden venir retratados en los libros de literatura, pero los sentimos tan irreales como estatuas en un parque, personajes, no personas, tardamos mucho tiempo en relacionar esas miradas desvaídas de la foto con la idea de que aquellos ojos de verdad estuvieron un día abiertos sobre el mundo que transformaron en literatura. Nos lo presentan como artífices de un producto cultural cuyo ejemplo encoge y desalienta, no como seres de carne y hueso que tuvieron una infancia y un duro aprendizaje como el nuestro, no se nos cuenta si se desesperaban o no, de qué hablaban con sus hermanos y sus amigos, cómo era su colegio o cómo hicieron para aprender a escribir de esa manera ni por qué esa manera es buena y no son buenas otras. Desaparecen sus rostros y sus vidas detrás de esas filas de palabras que acertaron a colocar unas detrás de otras en la combinación precisa.

Tal como expresa en su certera reflexión, Carmiña echa de menos –igual que tantos lectores, sobre todo niños y jóvenes, que se acercan por primera vez a los libros– un conocimiento más profundo no de los fríos datos biográficos de los autores, que sí encontramos en los manuales de literatura, sino de



los hechos más sencillos de su vida cotidiana, de sus motivaciones y dificultades para escribir, de su ambiente familiar...

En opinión de Carmen Martín Gaité, para animar de verdad a la lectura es preciso, por tanto, transformar esas "estatuas de parque" o figuras de museo en que se han convertido muchos autores para sus potenciales lectores, en seres humanos con mirada viva a pesar de no habitar ya entre nosotros.

El hecho de humanizar a los autores literarios conlleva una valoración de las circunstancias en que vivieron y escribieron sus obras. Más allá del nominalismo imperante en los clásicos manuales de literatura, Martín Gaité aboga por una educación literaria que indague en las motivaciones de los creadores para así despertar la curiosidad por sus textos. De este modo lo explica con dos ejemplos concretos (Martín Gaité, 1988:265):

Los problemas derivados de si el transcriptor del Cantar del Mío Cid fue o no Per Abat ocupan un espacio tan largo en los manuales de literatura como el comentario del texto en sí. Esto lo rechazan los estudiantes, pero es porque suele estar contado sin intriga ni pasión. Como expediente de acercamiento a la historia misma es totalmente legítimo. [...] Si yo cuento bien cómo me encontré con la historia de Macanaz, encenderé la curiosidad por leer el libro, que nació de mi propia curiosidad por enterarme de un asunto que no entendía.

Intriga y pasión son los ingredientes que Carmiña añadiría a los manuales literarios. Ella es la primera que lleva a la práctica estas ideas sobre la apropiada contextualización de las obras literarias. ¿Cómo? Explicando en los prólogos o introducciones las circunstancias en que fueron comenzadas, hablando de los amigos que le sugirieron ideas o ayudaron en el proceso, o narrando los imprevistos y dificultades que fue superando hasta su conclusión. En el caso que ella misma comenta, la introducción a *El proceso de Macanaz*. Historia de un empapelamiento resulta un excelente recurso de animación a la lectura del libro. Es una forma certera de despertar la curiosidad y dejar bien abiertas las puertas del texto. Una sincera invitación a recorrer un capítulo tan intrigante como desconocido de la Historia de España, ya que cuando nos acercamos al proceso de creación de una obra, percibimos la pasión que ha movido a un determinado autor a escribir, algo que no nos deja indiferentes (Cremades, 2004:129).

Eco en la web

Se presentan en este apartado algunas webs con iniciativas inspiradas en la figura de Carmen Martín Gaité o dedicadas a promover su legado literario, así como una de las pocas entrevistas concedidas por la autora a una cadena de televisión, que también está disponible en la red.

La página de Carmen Martín Gaité

Aunque su última actualización data de diciembre de 2003, este especial sobre Carmen Martín Gaité de la revista *Espéculo* (editada por la Universidad Complutense de Madrid) ha estado activo desde 1998. Son más de cinco años en los que su directora, Emma Martinell, profesora de la Universidad de Barcelona, además de ofrecer una entrevista con la propia autora, ha conseguido reunir artículos que abordan aspectos generales como la recepción de la obra de Martín Gaité en diversos países (Francia, Alemania, Italia y Estados Unidos), o revisiones críticas de estudios sobre su obra, como la de Carlos Uxó (1998). La revista *Espéculo* también ha publicado en 2014 un número monográfico sobre Carmen Martín Gaité con el subtítulo de "Nuevas perspectivas", coordinado por Mercedes Carbayo-Abengózar.

Carmen Martín Gaité: hacia la magia

Creado en 2008 por David González Couso, es en la actualidad la web activa más completa sobre la autora salmantina. Además de ir destacando en el cuerpo del blog las novedades más significativas



relacionadas con Martín Gaité, tiene un apartado de bibliografía muy exhaustivo desde su creación hasta el momento presente.

Cuadernosdetodo

Es un blog personal, creado por una lectora de Carmen Martín Gaité llamada Paula Figols, que explica así su relación con la autora en el apartado “Algo de mis cuadernos”:

Un día leí a Carmen Martín Gaité, y me enamoré de sus historias y su manera de contarlas. Soñaba con encontrarme con ella en un largo viaje en tren. Nos tocaría en asientos contiguos y tal vez me hubiera atrevido a confesarle mi admiración. Un día decidí empezar un blog y tomé prestado el nombre de sus diarios: Cuadernos de todo. Y ahí sigo, con ganas de compartir historias y vencer al pudor.

Agrupación cultural Carmen Martín Gaité

Esta agrupación cultural, que cuenta con la colaboración de la Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de El Boalo –municipio madrileño donde la familia Martín Gaité solía pasar las vacaciones veraniegas– organiza cada año el Certamen Literario de Narrativa Corta “Carmen Martín Gaité”.

Entrevista de Joaquín Soler Serrano a Carmen Martín Gaité

Esta entrevista está grabada en 1980, tras una estancia de cinco meses de Carmen Martín Gaité en Nueva York. A la autora salmantina no le gustaba la exposición pública más allá de la presentación de sus libros. Sin embargo, en esta ocasión explica durante una hora lo que significa para ella la escritura y también la importancia de sus primeros años salmantinos en su vida actual.

Conclusiones

En la casa salmantina donde Carmiña pasó su infancia, en la céntrica Plaza de los Bandos, se respiraba amor por la cultura, y en concreto por la lectura. Junto a los ratos de risas y juegos en el cuarto de atrás, también había momentos de tranquilidad que invitaban a la lectura. Sus padres –especialmente su padre– supieron poner en práctica los secretos básicos de la animación a la lectura en el ámbito doméstico:

- No forzar a leer. Las dos hermanas, Carmen y Ana, tenían libertad para elegir aquellos libros que más les interesaban, así como para no terminarlos y sustituirlos por otros.
- Aprendizaje por imitación. Su padre solía sentarse casi todas las tardes a leer plácidamente en el salón de su casa.
- Conversar sobre los libros leídos. Los comentarios sobre sus lecturas eran habituales temas de conversación en la familia Martín Gaité.
- Sugerir lecturas adecuadas. A medida que las dos hermanas iban creciendo, su padre solía recomendarles libros adecuados a sus gustos y a su edad.
- Responder a las dudas. Las preguntas que las niñas planteaban a sus padres antes, durante y después de la lectura de cualquier tipo de libro siempre eran respondidas con paciencia y naturalidad.

Muchos años después Carmiña trató de poner en práctica estas estrategias con su hija Marta. No siempre le resultó fácil, pero experimentaba una gran satisfacción cada vez que podía conversar con



Marta sobre los libros que estaban leyendo o el trabajo creativo que tenía entre manos. Desde luego, Carmen era consciente de que la experiencia lectora es algo muy personal; lo que un individuo siente y descubre al leer un libro resulta único e irrepetible. Por eso siempre defendió la libertad plena del lector, la inconveniencia de forzar a la lectura o de empecinarnos en un texto con el que no logramos conectar (Martín Gaité, 1988:256):

A veces una novela «no te entra». Sólo si estás un poco en blanco, si has logrado desembarazarte del acoso de tus propios argumentos, darles cierto plazo de vacación. La compañía que te ofrecen los libros no es tan inmediata como la que te ofrecen las personas de carne y hueso, aunque ésta pueda ser luego más inconsistente y de pacotilla. Pero el cuerpo lo que te suele pedir es el remedio más fácil. Se requiere un esfuerzo y un entrenamiento para dar el salto hacia esa órbita de los libros que inyectan el consuelo de una forma más lenta y comprometida. Darlo depende de que estemos en forma o no.

También sabía Martín Gaité que el placer de la lectura no siempre es inmediato, y que no todo el mundo está entrenado o dispuesto a realizar el esfuerzo necesario para acceder a la “órbita de los libros”. Para ella la libertad del lector y el respeto a sus opiniones, deseos, posibilidades y circunstancias eran aspectos esenciales para despertar la pasión por la lectura. Una pasión que Carmiña vivió como una gran satisfacción y un profundo consuelo.

Referencias bibliográficas

- Agrupación cultural Carmen Martín Gaité. (2014). URL: <http://accarmenmartingaité.blogspot.com.es/> [08/09/2014].
- Cremades, R. (2004). Animación a la lectura a través del acercamiento al proceso de creación literaria, en Rettenmaier, M., Barbosa M. y Rösing, T. (eds.), *Leitura, identidade e patrimônio cultural*, 123-136. Passo Fundo: Universidade.
- Cremades, R., Esteban, A. (2002). *Cuando llegan las musas. Cómo trabajan los grandes maestros de la literatura*. Madrid: Espasa Calpe.
- Figols, P. (2014). *Cuadernosdetodo*. URL: <https://cuadernosdetodo.wordpress.com/algo-de-mis-cuadernos/> [08/09/2014].
- González Couso, D. (2014). *Carmen Martín Gaité: hacia la magia*. URL: <http://hacialamagia.blogspot.com.es/> [08/09/2014].
- Martín Gaité, C. (1988). *El cuento de nunca acabar*. Barcelona: Anagrama.
- Martín Gaité, C. (1970). *El proceso de Macanaz. Historia de un empapelamiento*. Madrid: Editorial Moneda y Crédito.
- Martinell, E. (coord.) (2008). La página de Carmen Martín Gaité. *Especulo*. URL: https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/cmgaite/cmgaite_inde.htm [08/09/2014].
- Soler Serrano, J. (1980). Entrevista a Carmen Martín Gaité en el programa *A fondo* de Televisión Española. URL: <http://vimeo.com/73410486> [08/09/2014].
- Uxó, C. (1998). El lector y la información narrativa en *La Reina de las Nieves* de Carmen Martín Gaité. *Anuario de Estudios Filológicos*, XXI/1998, 425-440.
- Uxó, C. (1998). Revisión crítica de los estudios sobre la obra de Carmen Martín Gaité. URL: http://www.ucm.es/OTROS/especulo/cmgaite/c_uxo1.htm [27/08/2014].

El portafolio electrónico: Un trabajo 'con vistas'. Alternativas para evaluar y reflexionar en los cursos de lengua

Bàrbara Cuenca

Paula Lorente

Institut des langues vivantes de l'Université de Louvain.

Tipos de aprendizaje y uso de *ePortfolio*

Hoy en día se reconoce que la formación no viene tan solo impuesta por las instituciones, sino que el aprendizaje se realiza gracias al bagaje de experiencias y conocimientos acumulados por el individuo en diferentes etapas de su vida y en diferentes contextos de aprendizaje. El concepto de *Aprender a lo largo de la vida* (ALV, en adelante) va poco a poco afianzándose y, además, se considera aprendizaje también aquel que se realiza fuera de los programas de formación¹. Es a partir de estos principios, que admiten que el aprendizaje es algo en continuo movimiento y que se realiza no solo en las aulas, que hemos implantado el uso de un portafolio electrónico o *ePortfolio* en cursos de ELE.

El portafolio, ya sea tradicional o electrónico, es una herramienta de recopilación y clasificación usada a menudo para destacar aquellas muestras o evidencias, que son representativas por algo para el autor. Siguiendo a García (2000:4) podemos decir que en el portafolio se realiza:

- Una reflexión deliberada del alumno para lograr un objetivo en concreto.
- Una selección de trabajos que permite analizar el progreso del trabajo del estudiante.
- Una relación entre reflexión y selección de trabajos con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El portafolio sigue un procedimiento didáctico que consigue aunar teoría, práctica en el aula y personalidad de los estudiantes (Alsina y Esteve, 2009:5). De ahí que esté ampliamente extendido y reconocido que el portafolio es una de las herramientas formativas que facilita una evaluación global de muchos procesos a la vez (González y Pujolà, 2007:291).

Si nos centramos en la enseñanza de lenguas, observamos que hay un aumento de propuestas para poner en marcha esta herramienta. En 2005 surgió una enfocada a mejorar la formación lingüística del estudiante de LE, el *Portafolio Europeo de las Lenguas* o PEL (Consejo de Europa, 2005) para determinar la competencia comunicativa del estudiante. Las características del PEL buscan una unificación en cuanto a la evaluación de competencias lingüísticas, así como la adopción de un enfoque metodológico activo, al promover la comunicación como un proceso cognitivo inmerso en una concepción socioconstructivista del aprendizaje. A día de hoy encontramos una versión electrónica del portafolio con la incorporación de las herramientas tecnológicas en el aprendizaje, el *ePortfolio* que surge en paralelo a herramientas de gestión del curso basadas en sistemas LMS tales como Moodle, Toledo, Lectrio, etc. A diferencia de

¹ La UNESCO clasifica en tres los grupos de aprendizaje: formal, no formal e informal. Ver <http://www.mecd.gob.es/mecu/aprendizaje-vida.html>.



estas herramientas, las plataformas de *ePortfolio* son gestionadas casi exclusivamente por los alumnos y es el estudiante quien construye su propio espacio, lo organiza y lo comparte con otros estudiantes de forma autónoma. Este espacio personal del estudiante que es un *ePortfolio* se puede ir construyendo y diseñando, según las preferencias del mismo, con la idea de mostrar su trabajo de la forma más adecuada. El estudiante crea *páginas* o *vistas* donde puede presentar su trabajo. Estos espacios elaborados por el estudiante pueden compartirse de forma privada (sólo visibles para el estudiante), pública (visible para todos los usuarios de la plataforma) o semiprivada (visible para los miembros de un grupo en concreto).

Esta combinación entre red social y carpeta del alumno es lo que convierte al *ePortfolio* en una herramienta de fácil acceso, combinable con las tareas habituales de un curso de lenguas y potenciadora de los espacios de interacción del estudiante.

Una propuesta evaluativa diseñada para el aprendizaje

La implantación del uso de *ePortfolio*² ha servido para desarrollar una propuesta evaluativa en cursos de ELE que quiere incidir en la importancia de no excluir la evaluación del proceso de aprendizaje, pues «la evaluación es entendida como un acto de comunicación entre las partes implicadas con el que se busca ante todo mejorar el proceso de lo que está siendo objeto de evaluación y, en consecuencia, el producto resultante del mismo» (Weiss, 1991). Bajo esta óptica, diseñamos una evaluación para cursos de ELE en los que la evaluación no se corresponde sistemáticamente a la realización de exámenes, aunque tampoco los excluye, pero que insiste fundamentalmente en la necesidad de programar una evaluación auténtica, entendida esta como la evaluación del progreso del alumno y que utiliza actividades y tareas que integran los objetivos del aula y los currículos (Kohonen, 2000) para alcanzar una coherencia pedagógica entre los vértices del triángulo formado por docencia, aprendizaje y evaluación, pues “la coherencia pedagógica entre docencia y evaluación no es un término a debatir, sino un enfoque a priorizar” (Puig Soler y Figueras, 2013:37). Buscando esa coherencia evaluativa, nuestra propuesta se ha centrado en cursos de enseñanza reglada (Universidad de Lovaina, UCL) para estudiantes francófonos de Lenguas y Literaturas Modernas.³ En los cursos se ha trabajado con el *ePortfolio*. La evaluación del curso corresponde, por un lado, a las tareas que se realizan al final de cada una de las unidades de los libros de clase *Abanico* (Chamorro *et al.*, 2011) y *Bitácora 3* (Sans *et al.*, 2010) y, por otro lado, a exámenes a finales de curso. En cuanto a la metodología de los cursos y, según lo anteriormente dicho, también en cuanto a su evaluación, hemos querido insistir sobre la importancia de la práctica colectiva y cooperativa en el aula de las actividades de expresión oral y escrita (Cassany, 2005) que favorecen un clima positivo para el aprendizaje que, en definitiva, como ya decía Stevick (1980:4) insisten en la importancia del carácter social del aula. El *ePortfolio* incide en ese carácter social del aula, pues los trabajos se comparten entre los miembros de un mismo grupo.

Descripción y secuenciación de las tareas

La tipología de las tareas que los estudiantes debían realizar dependía del nivel y del libro utilizado en los cursos. En cambio, la secuenciación era la misma para todos los cursos. En los párrafos siguientes pasamos a resumirla.

1°) La consigna

Se le propone al estudiante una consigna doble (oral y escrita) por cada una de las tareas. Siguiendo a Bajtín (2003:274) las consignas redactadas pretendían definir el contexto de comunicación y seguir criterios adecuados para representar una adaptada unidad de evaluación (ver tabla 1).⁴

² Hemos usado la plataforma de la Universidad *ePortfolio@UCL*.

³ Cursos del *Institut des langues vivantes* de la Facultad de Letras de la UCL de niveles de B1 a C1 con 170 estudiantes.

⁴ Hemos incluido un ejemplario de una tarea oral y escrita (nivel B2), así como de parrillas. <http://bit.ly/1IU0kFb>.

**Tabla 1.** Elementos tenidos en cuenta a la hora de la redacción de las consignas de las tareas.

• Una consigna eficaz debe ser...	precisa informativa acotada motivadora portadora de significado adaptada al nivel requerido
El contexto de comunicación dado en la consigna debe responder a las siguientes preguntas	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién habla? • ¿A quién va dirigida? • ¿De qué se habla? • ¿Cómo se habla? • ¿Con qué objetivo? • ¿En qué soporte?

2°) Los modelos

Se proporcionan dos modelos (escrito y oral) realizados por el profesor o tutores o incluso por otros estudiantes de años anteriores para conseguir que el alumno tenga una clara noción del objetivo de aprendizaje y del nivel de consecución del mismo que se espera de él. Al comparar su actuación con la que se espera que produzca podrá tomar conciencia de su trabajo.

3°) Las parrillas de evaluación

Se proporcionan y explican en detalle a los alumnos las parrillas, especificando los criterios de evaluación y el objetivo de aprendizaje. Cada tarea obtendrá una nota, tras haberse realizado las dos tutorías. Pero para la evaluación final del curso y siguiendo el protocolo de los portafolios, el estudiante debe poder elegir entre sus muestras (ver Esteve y Arumí, 2005), es decir, a final de curso, el estudiante debe escoger tres tareas orales y tres escritas para evaluación final.

Las parrillas deben ser muy parecidas, esto evitará problemas de comprensión por parte de los estudiantes o de los profesores (homogeneidad de criterios). También debe quedar claro que la banda 2 de las parrillas (en gris en el *Ejemplario*) es lo que se considera un resultado aceptable para cada criterio. Hay dos tipos de parrillas, unas de autoevaluación y otras para el profesor. Las primeras son para evaluar logros y carencias en el trabajo grupal e individual.⁵ El estudiante en la tutoría reflexiona sobre su actuación y, por ello, al final (ver parrilla 2 del *ejemplario*) se le pide, siguiendo a Cassany (2005:64), que anote tres puntos positivos de su actuación y tres puntos en los que debería mejorar para la próxima tutoría. El otro tipo de parrillas son las del profesor. Los criterios de evaluación del profesor estarán claramente expuestos en el material que disponga el alumno (parrilla 3 y parrilla 4 del *ejemplario*), aunque de forma sintética respecto al material que el profesor utilice, en el que se precisarán las bandas analíticas de cada uno de los valores de 0 a 3 por cada uno de los criterios. El estudiante tiene que alcanzar el resultado 2 en, al menos, tres de los cuatro criterios propuestos. La nota de corte en la evaluación sumativa del profesor será de algo más del 50%.⁶ El profesor deberá proporcionar una nota final sobre las tareas en la que se tendrá en cuenta las parrillas de autoevaluación del estudiante (30%) y las parrillas del profesor (70%).

4°) Las tutorías

Tras la realización de las actividades de la tarea por parte de los alumnos, los estudiantes tendrán una tutoría. La tutoría pretende analizar de manera individualizada el trabajo del alumno y contrastarlo

⁵ La primera parrilla del *ejemplario* concierne a todo lo relativo al trabajo cooperativo y al proceso de composición de la expresión escrita y la segunda focaliza sobre lo que el estudiante, de manera individual, cree que ha aprendido y lo que aún necesita mejorar. El estudiante tiene que llevar las parrillas de autoevaluación a las tutorías y discutir las con el profesor. En ambas parrillas el estudiante tiene que alcanzar el resultado 2 en al menos 3 de los 4 criterios propuestos y tener un resultado mínimo de 7/12 o 8/15.

⁶ A pesar de que no es lo habitual que en los cursos de lenguas la nota de corte se sitúe en el 50%, sino en un porcentaje mayor (60% en los DELE, por ejemplo) no nos parece suficientemente justificado el variar esta nota respecto a la mayoría de evaluaciones de otras materias. Por eso proponemos un 7/12 o un 8/15.



con las parrillas de autoevaluación; se evidencian también los logros conseguidos (*feedback*) y se intentan encontrar vías para hacer mejoras (*feedforward*), ya que se le da al estudiante la posibilidad de autocorregirse. Se intenta realizar un compromiso entre ambas partes (profesor y alumno), anotando y firmando, como si se tratara de un contrato pedagógico (ver parrilla 2 del ejemplario). La parrilla quedará en posesión del alumno, pero este deberá venir con ella, de nuevo a la segunda tutoría para que se pueda trabajar a partir de lo que entonces se acordó.

Evaluación del *Institut des Pédagogie et Multimédia*

La implantación de la metodología y evaluación por *ePortfolios* durante el curso académico 2013-2014 explicadas en esta comunicación fue analizada por medio de un cuestionario⁷ a 34 estudiantes realizado por el *Institut de Pédagogie et Multimédia* de la UCL (IPM, en adelante) en uno de los cursos de nivel B2.1. Según los resultados del informe realizado a partir de los datos del cuestionario,⁸ los estudiantes consideran eficaces para su aprendizaje los dispositivos utilizados y sienten que han mejorado.⁹ Valoran positivamente el uso de consignas claras, de los modelos y herramientas propuestas... Con todo, consideran que las plataformas no son de fácil uso y las tareas toman bastante tiempo. También algo más de un 40% no consideran que el uso de las plataformas permite progresar en las competencias lingüísticas (gráfico 2: Q35, Q49), aunque este dato es contradictorio con otros que se encuentran en el mismo gráfico (por ejemplo, Q42, Q54) y, sobre todo, con el sentimiento de mejoras lingüísticas que casi el 80% de los estudiantes siente haber conseguido (gráfico 5: Q2, Q3, Q4, Q5).

En resumen, podemos destacar que:¹⁰

- 69% de los estudiantes han apreciado el uso de las dos plataformas *Moodle.UCL* y *ePortfolio@UCL*.
- 97% afirman que las actividades propuestas están en concordancia con los objetivos del curso.
- 94% admiten que las consignas fueron explicadas de manera clara, que las tareas permiten concretar la materia vista en el curso y que los modelos de las tareas permiten comprender lo que se espera de ellos. 88% juzgan que esos modelos son útiles para las tareas que hay que realizar.
- 84% consideran que la utilización de *Moodle* y *ePortfolio* permiten desarrollar su autonomía.
- 70% piensan que las actividades propuestas son un verdadero valor añadido en los cursos de lenguas.

En lo que se refiere a la valoración de los conocimientos adquiridos tras el curso, el informe destaca que:

- 79% de estudiantes están satisfechos con las competencias/conocimientos adquiridos.
- 82% cree haber mejorado su expresión escrita y 79% su expresión oral.
- 76% piensa poder desenvolverse mejor en español.

En general resaltan puntos como la originalidad de las tareas, la posibilidad de practicar la lengua y el ambiente que se ha creado en el grupo-clase. Pero tan solo el 34% de los estudiantes piensan que las parrillas de autoevaluación de las tutorías les ha permitido progresar en los problemas encontrados y tan

⁷ <http://bit.ly/1wR1Q9L>.

⁸ Informe realizado por Thérèse Bouvy, consejera pedagógica del IPM.

⁹ Gráfico 2 y gráfico 5 <http://bit.ly/12VhCm8>.

¹⁰ « Synthèse et conclusions ». <http://bit.ly/12PZ4Ut>.



solo el 29% las ha encontrado útiles. Así pues, a la excepción del uso de las parrillas de autoevaluación,¹¹ podemos decir que, en general, el uso de *ePortfolio@UCL* es positivo.

Conclusiones

En esta propuesta didáctica y evaluativa, hemos intentado mostrar, por un lado, que la evaluación puede presentarse unida al proceso de enseñanza-aprendizaje, recuperando la imagen de la evaluación como el proceso de sentarse junto al alumno¹² y trabajar de manera conjunta con él en busca de nuevos conocimientos (Kyralli, 2000). El profesor guía el proceso de evaluación y aprendizaje y es el responsable último de dar información válida y fiable sobre los logros y carencias obtenidos. Finalmente, cabe destacar que nuestra propuesta sigue muchos de los puntos propuestos por el *Assessment Reforme Group*¹³ para llevar a cabo una evaluación formativa: es una propuesta integrada en la planificación del curso; ayuda al alumnado a saber cómo mejorar (tutorías); las tareas son centrales en la práctica del aula; anima a la autoevaluación; promueve el compromiso hacia los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación; reconoce los logros. Por todo ello, consideramos que el uso de *ePortfolios* puede abrir nuevas vías para llevar al aula una evaluación pensada para el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Alsina, A., Esteve, O. (2009). ¿Cómo aprender competencias profesionales durante la formación inicial de maestros? Algunas aportaciones desde el aprendizaje realista. *Actas del II Congreso Univest 2009*. Girona: Universitat de Girona. 1-14. URL: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1952/136.pdf?sequence=1> [12/10/14].
- Bajtín, M. (2003). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cassany, D. (2005). Expresión escrita en L2/ELE. *Cuadernos de didáctica del español/LE*. Madrid: Arco Libros.
- Cassany, D. (2005). *Didáctica en el aula. En Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Chamorro, M.D., Lozano, G., Martínez, P., Muñoz, B., Rosales, F., Ruiz, J.P., Ruiz, G. (2010). *Abanico*. Barcelona: Difusión.
- Consejo de Europa (2005). *Portafolio europeo de las lenguas (PEL)*. URL: <https://europass.cedefop.europa.eu/es/documents> [12/05/14].
- García, E. (2000). *Algunas aplicaciones del portafolio en el ámbito educativo*. Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua. México. URL: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_47/nr_507/a_7050/7050.pdf [12/03/14].
- Esteve, O., Arumí, M. (2005). La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante: dos experiencias en las asignaturas de lengua alemana y de interpretación simultánea. URL: <http://www.xtec.cat/fadults/formacio/semi/autoapre/evaluacion.pdf>. [12/06/14].
- Figueras N., Puig F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- González, V., Pujolà, J.T. (2007). El uso del Portafolio Reflexivo del Profesor (PRP) para la autoevaluación en la formación continua. *Actas del XVIII Congreso ASELE*, 290-298. URL: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0290.pdf [13/12/14].
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kohonen, V. (2000). La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras, in J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, 295-309. Cambridge: CUP.
- Sans, N., Martín Peris, E., Conejo, E., Garrido, P. (2013). *Bitácora 3*. Barcelona: Difusión.
- Stevick, E.W. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Weiss, J. (ed.) (1991). *Évaluation : problème de communication*. DelVal: Cousset, Suisse.

¹¹ En el curso académico 2014-2015 insistimos en la importancia de la reflexión del estudiante. A finales de curso comprobaremos si la percepción de los estudiantes respecto a las parrillas de auto-evaluación es diferente.

¹² El término *Assesment* proviene del latín *adsedere* o "sentarse junto a".

¹³ <http://www.assessment-reform-group.org/AssessInsides.pdf> (*Assessment Reform Group. Assesment for Learning. Beyond the Black Box*).

Creencias de los estudiantes de Grado en Filología Española y del Máster de Profesorado de Secundaria sobre la enseñanza de la Lengua y la Literatura en las facultades y en los centros de Secundaria

Antonio Díez Mediavilla

Jaime Mas Ferrer

Luis Felipe Güemes Suárez

Universitat d'Alacant

Análisis general de datos

Una de las grandes barreras que se interponen entre los alumnos de ESO y Bachillerato en lo referente a los estudios de nuestra área, Lengua y Literatura, es la implementación de modelos y enfoques didácticos que responden solo a una parte de lo dispuesto en los currículos de ESO y Bachillerato. Se priorizan los contenidos conceptuales y se soslaya, o lo que es peor, se dan por supuesto los modelos de actuación didáctica que siguen respondiendo a una concepción teórica de la Lengua y la Literatura exenta de una dimensión práctica. Este problema, del que vienen alertando algunos especialistas en didáctica desde los años 80 del pasado siglo, queda constatado en la opinión de los que serán futuros docentes y de los que ya se están formando específicamente a tal efecto mediante la realización de un máster que encierra planteamientos didácticos de enfoque comunicativo.

Es bien conocido que la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE)* de 1990 en su Sección primera, Artículo 18 dispone para la Educación Secundaria Obligatoria que "La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades: a) Comprender y expresar correctamente en lengua castellana y, en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos." Sin embargo, a pesar de que el Real Decreto hace especial hincapié en el desarrollo de las cuatro destrezas (comprensión auditiva y expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita), hemos podido comprobar que, por un lado, el nuevo plan de grado de Filología Hispánica no oferta asignaturas enfocadas a la enseñanza/aprendizaje de estas, por otro, probablemente consecuencia de lo anterior, que los futuros docentes siguen considerando la Lengua y la Literatura como un objeto de estudio en sí mismo y no como un instrumento de uso. Esto crea una situación paradójica pues, si bien somos conscientes de la importancia que tiene el que los alumnos de ESO y BACH acaben su formación siendo capaces de desenvolverse de forma oral y escrita, no somos capaces de proponer actuaciones didácticas que propicien el desarrollo de las mismas. En este sentido, a la afirmación propuesta en la encuesta "los alumnos no saben leer y/o no comprenden lo que leen", una aplastante mayoría (93%) respondía que estaba de acuerdo, sin embargo, a la hora de proponer un modelo de actuación didáctica para evaluar la comprensión lectora la mayoría de los encuestados o no sabía o no contestaba o proponía técnicas clásicas de revisión centradas en la calificación de exámenes.

Más alarmante aún resultaba observar los datos de las preguntas sobre la enseñanza/aprendizaje de la escritura, especialmente, los de la pregunta “¿crees que es tarea del profesor de Enseñanza Media enseñar escribir al alumnado de ESO y BACH?”, de la que casi un 50% se desentendía diciendo que “eso era tarea del profesor de Primaria”. A otras sobre los componentes esenciales que se deben enseñar en la materia de Lengua, observábamos que se mantenía el viejo cliché por el cual se entiende que escribir bien es escribir sin errores ortográficos y que el que conoce la sintaxis es capaz de redactar de forma suficiente. Ahora bien, esta respuesta era indirecta ya que la gran mayoría (75%) no contestaba al cómo sino al qué, es decir, confundían enseñar a escribir con escribir de modo correcto.

Los preconceptos de nuestro alumnado universitario tiene, sin duda, una doble raíz: por un lado, una corriente social de opinión reforzada por la divulgación de los informes PISA que ha puesto el acento en las carencias de nuestro alumnado sin atender al origen de tal situación; por otro, su propia formación que está asentada en dos pilares: una concepción historicista de la Literatura y, por lo tanto, de su enseñanza y otra normativa de la Lengua. El actual plan de estudio de grado, muy lejos de aplicar los nuevos enfoques comunicativos y las teorías de la recepción, sigue apostando por presentar marcos históricos, corrientes y autores pasando muy por encima del estudio de las obras en sí mismas. Llama la atención sobre este último aspecto que no se tengan en cuenta los presupuestos didácticos de especialistas como Mendoza (2001:49) que señalan que:

Desde la perspectiva didáctica, el interés de las teorías de la recepción se concreta en una mayor atención al mismo proceso de lectura (analizado en sus aspectos cognitivos y de meta-lectura), así como en el efecto resultante del acto de tal lectura, es decir, la comprensión, y más específicamente, la interpretación. Según estos planteamientos, ahora ya no resulta tan evidente que la centralización de iniciativas y actividades didácticas deban plantearse exclusivamente en torno a los rasgos del texto; más bien habrá que diseñarlas y elaborarlas en función del lector, de la actividad de lectura y de análisis que realiza en su acto receptor/lector. La recepción literaria personal está condicionada por los conocimientos y las referencias culturales del individuo, así como por el tipo de concepción del hecho literario (ya sea como muestra y resultado del conjunto de conexiones entre producciones artísticas, ya sea como resultado de la caracterización inmanente) que asuma el lector.

Sin embargo, en lo que se refiere a la enseñanza/aprendizaje de la Literatura, nuestros alumnos siguen considerando el comentario de textos como una herramienta útil para la formación lectora. No obstante, hemos podido constatar que no existen asignaturas diseñadas a la enseñanza del mismo. Los alumnos afirmaban haber aprendido esta técnica en Bachiller y, sobre todo, centrada en el comentario de textos lingüísticos. Las pocas excepciones estaban representadas por un 5% de alumnos que confundían la asignatura de Teoría de la Literatura con el aprendizaje de dicha técnica. Dejando un lado esta salvedad, los alumnos apuntaban a la necesidad de implementar una asignatura específica en este sentido. Otras dos asignaturas que están exentas de los planes de estudio y que los alumnos consideraban necesarias son la Literatura Universal y la LIJ (86%). En cuanto a la LIJ, el alumnado se mostraba consciente de la necesidad de conocer y manejar un tipo de literatura que le es más próximo al alumno de ESO y de BACH. En lo que respecta a la Literatura Universal, se consideraba necesario el conocimiento de esta para la formación integral del docente.

En Lengua, se continúa apostando por la presentación de teorías lingüísticas y por el reconocimiento de los elementos sintácticos que constituyen la oración como un elemento clave de la formación. Tanto es así, que los encuestados entienden que la posesión de unos conocimientos que, obviamente, superan a los de sus alumnos les capacita para la enseñanza de la Lengua, es decir, los futuros docentes apuestan por la cantidad y no por la capacidad didáctica del docente. Esto no debe resultarnos extraño ya que, como se ha señalado, nuestro alumnado universitario piensa que los alumnos de Primaria ya deben llegar a Secundaria sabiendo escribir (aunque a la pregunta de si llegan en esas condiciones respondan que no en un 87% de los casos), por lo que la nueva etapa formativa debe abundar exclusivamente, según ellos, en conocimientos de índole académica.



No obstante, los alumnos denunciaban la ausencia de asignaturas que les formaran en la enseñanza de lo que ellos entienden por enseñar Lengua. Aquí se abría un curioso abanico de respuestas: por un lado, un 95% de los alumnos no entendía el concepto “didáctica”, que en muchos casos confundía con el de “pragmática”; por otro, los que afirmaban que sí habían estudiado asignaturas de didáctica de la Lengua confundían a estas con asignaturas de Lingüística General. Las únicas excepciones estaban representadas por aquellos alumnos que enfocaban su formación hacia la enseñanza de ELE, aunque desconocemos el contenido y el enfoque de dichas asignaturas que, suponemos, ha de ser necesariamente conversacional. Finalmente, hemos tenido la oportunidad de constatar que, a pesar de que muy pocos de ellos consideren necesaria la formación didáctica, el nuevo Máster de Educación Secundaria se ha constituido en una especie de isla donde los graduados piensan ampliarán aquellos saberes que les serán necesarios en su ejercicio docente. En este sentido, un 80% de los encuestados afirmaba realizar el estudio de grado para dedicarse en un futuro a esta tarea; el resto, se decantaba por la corrección/edición de textos o, algunos, por la investigación (3%).

Sin duda, las dos grandes destrezas perjudicadas son la expresión y la comprensión oral, lo que refleja lo alejado que están los planes de estudio, no solo de los nuevos enfoques comunicativos, sino por lo dispuesto en el Real Decreto 1631/2006 en el que se disponen los siguientes objetivos específicos para la materia “Lengua castellana y literatura”:

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

Muy pocos de los encuestados señalaban a la necesidad de incorporar asignaturas específicas en grado para formarse en la enseñanza de la oralidad, sus componentes y sus formas de desarrollo. Algunos creían suficiente la formación recibida en la asignatura de fonética y fonología, la cual proponían llevar a las aulas de ESO. Lo cierto es que la oralidad no es tratada desde una perspectiva didáctica en el nuevo grado y, al igual que en el antiguo, el estudio de esta se limita al análisis de sus componentes más pequeños o la transcripción fonética de oraciones. Las estrategias propuestas por los encuestados para el desarrollo de la oralidad se circunscribían a los tan traídos y llevados debates, a los cuales muy pocos añadían la apostilla “dirigidos”. A la pregunta concreta “¿crees que se puede trabajar la oralidad con los textos literarios?”, los que contestaban (más o menos, un 50%) recalcan que a través de la dramatización y/o el recitado de estos, pero sin especificar de qué manera, lo que nos lleva a pensar que, más que haberlo aprendido durante su formación universitaria, se limitaban a repetir modelos recibidos a través de su formación primaria y secundaria. Muy pocos (un 15%) señalaban la necesidad de formar a los alumnos en distintas situaciones de interacción social y no todos percibían que el desarrollo de la competencia oral sea tarea del profesor de Secundaria, ya que, según ellos, los discentes ya desarrollan la oralidad con su grupo de pares, su familia, etc.

El tema de la enseñanza de la escritura no ofrece resultados más halagüeños. Como hemos dicho al principio de este artículo, los alumnos de grado y máster suelen confundir enseñar a escribir con escribir bien. Los resultados arrojan aún más luz sobre esta cuestión. Los estudios de grado no contemplan asignaturas para la enseñanza/aprendizaje de la escritura. A pesar de que se declara en un elevado tan por ciento que los alumnos que llegan a la ESO ya deben saber escribir, los mismos que hacen tal afirmación apuntan a la necesidad de una asignatura que les enseñe a escribir, lo que genera una nueva situación paradójica. Además, se entiende que los elementos esenciales para el desarrollo de la escritura están centrados en la ortografía (escribir sin errores ortográficos) y muy pocos apuntan a la necesidad de la adecuación, cohesión y coherencia textual (un 35% de los casos aproximadamente). Se posee una conciencia ortográfica que apunta, exclusivamente, a la aplicación de la normativa en la reproducción léxica y no a la necesidad de generar textos adecuados, cohesionados y coherentes a través de las fases de revisión y reelaboración de los textos. En suma, un alto porcentaje de los encuestados fiaban su desarrollo como escritores competentes al conocimiento de la sintaxis y al número de lecturas

realizadas, por lo que es previsible que reproduzcan este modelo una vez llegados a la enseñanza con lo cual el ciclo tiene visos de perpetuarse.

Un artículo de esta extensión no permite la reproducción pormenorizada de todos los datos obtenidos en las encuestas. Algunos de estos conllevan un interés y complejidad que su análisis supondría la redacción de numerosas páginas. Por esta razón, vamos a concluir este artículo con una reproducción epigráfica de los puntos más importantes de la encuesta divididos en dos bloques: el primero referente a la formación de los docentes y el segundo referente a los preconceptos de los estudiantes de grado y máster.

Formación de los docentes

1. Un tanto por ciento muy elevado de los estudiantes de grado (80%) estudia con la finalidad de llegar a ser docentes.
2. No existe formación didáctica específica para ninguna de las destrezas y solo una parte del alumnado considera necesario que exista.
3. Los alumnos señalan mayoritariamente que su formación es básicamente teórica, aunque algunos dicen trabajar con textos, sin señalar si este trabajo radica en la lectura o en la descripción de obras. En lengua, esta percepción teórica de la carrera varía gracias a asignaturas como ELE.
4. No existen asignaturas que den cuenta de la Literatura como fenómeno universal y provean al alumnado de elementos de comparación y, sobre todo, de enseñanza, a pesar de que el *currículum* contempla la asignatura de "Literatura Universal" como optativa. Podemos decir lo mismo de la LIJ, a pesar de la importancia que se da en el *currículum* a la selección de textos adecuados a la edad del discente. En ambos casos, los alumnos demandan en un alto tanto por ciento (90%) asignaturas que les formen en los dos campos.
5. Con respecto a la implementación de herramientas para el análisis e interpretación de textos, los alumnos afirman que se trabaja el comentario, pero sin una formación específica para desarrollarlo o enseñarlo. Asimismo, apuntan a la necesidad de la existencia de una asignatura en este sentido.
6. Con respecto al aprendizaje de la escritura en el grado los alumnos identifican aprender a escribir con escribir con frecuencia y leer con leer libros exclusivamente.
7. Se detecta una fuerte presencia de los estudios de pragmática y una insistencia en el estudio del español como lengua extranjera con fines laborales.
8. La evaluación se fundamenta en la teoría. El alumnado muestra cierto malestar con el número de prácticas que debe realizar y que achaca a la implantación del "Plan Bolonia".
9. En conclusión, hay una distancia aplastante entre lo que se estudia y la cualificación profesional de enseñante de lengua y literatura.

Preconceptos de los estudiantes de grado y máster

10. Tanto el alumnado de máster como el de grado entienden que aprender lengua es aprender gramática y normativa.
11. Tanto el alumnado de máster como el de grado entienden que aprender Literatura es conocer autores, obras, épocas, movimientos, etc.



12. El alumnado identifica saber lengua con conocer la sintaxis y la ortografía. El conocimiento de estos dos componentes, asegura, según ellos el dominio de la escritura y la oralidad.
13. La ortografía se reduce a los grafemas, las tildes y los signos de puntuación, aunque, en algunos casos, se añade como coletilla de coherencia, cohesión y adecuación. Por otro lado, se confunde enseñar a escribir con escribir bien.
14. Los encuestados convienen en que se debe enseñar a escribir y a leer al alumnado que llega a la ESO porque lo hace mal preparado y no porque sea su deber como docentes.
15. Antes de llegar al ejercicio docente, los encuestados piensan que “los alumnos de ESO y Bachillerato leen mal” y que la única solución posible es buscar textos adecuados y motivadores para la lectura placentera.
16. No existe percepción didáctica por parte de los encuestados del desarrollo de las competencias comunicativas ni conocimiento de los enfoques comunicativos.
17. Asimismo, se desconocen los principios de la teoría de la recepción y sus aplicaciones didácticas en los procesos de lectura.
18. El alumnado muestra un desconocimiento total de los procesos lecto-escritores como instrumento básico de trabajo en el aula.
19. No se explicita la diferencia entre competencia lectora y competencia lecto-literaria.
20. Los planteamientos de los encuestados apuntan a una manifiesta distancia entre las creencias del nuevo profesorado y el contexto didáctico en el que nos movemos desde hace un par de décadas.

Referencias bibliográficas

- Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) 1/1990, de 3 de octubre de 1990, BOE del 4/10/90.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria BOE 5/01/2007.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Universidad de Castilla-Mancha, Cuenca.

Algunos interrogantes en torno a la comunicación virtual

Beatriz de Ancos Morales

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

Introducción

El propósito de estas líneas es plantear algunos interrogantes sobre la comunicación virtual interpersonal a través de las nuevas tecnologías (chat, SMS, what's app), tras haber observado el uso que los alumnos que tenemos en las aulas, *nativos digitales*, hacen de ellas. En particular nos centraremos en la autenticidad del acto comunicativo en sí, y si realmente podemos afirmar que hay una comunicación plena en estas situaciones comunicativas específicas.

Partimos de la idea de **comunicar** como una actividad humana, un fenómeno social por el que los seres humanos no solo realizan una mera transmisión de palabras, sino que inician un proceso de construcción de relaciones sociales, de crecimiento y enriquecimiento personal. Al iniciar un acto comunicativo, el interlocutor activa una serie de implicaciones e inferencias en las que interviene toda la persona, difíciles de conocer cuando la modalidad de comunicación es "no presencial". Ante todo, es necesario subrayar la dimensión dialógica, interpersonal de la comunicación. Constatamos que la sobreabundancia informativa sobrevenida con el desarrollo tecnológico ha hurtado, en cierta medida, el sentido de la verdadera comunicación entre los seres humanos. Es más, como afirma el profesor norteamericano Neil Postman (1994): "Se ha cortado el vínculo entre la información y las necesidades humanas."

Comunicar, además, no es lo mismo que **conectar**, mantener un contacto verbal con otro; es decir, que **estar conectados no significa siempre establecer una comunicación con los otros**. Por tanto, no todo uso del lenguaje supone comunicación.

He formulado tres interrogantes sobre nuestra comunicación virtual -amparada a veces en la distancia y el anonimato- que cuestionan nuestra "competencia comunicativa" (en este lenguaje de competencias dominante en el mundo educativo):

1. ¿Cuál es verdadera identidad de nuestro interlocutor?
2. ¿Estamos ante un acto de comunicación descontextualizada?
3. ¿Existe empobrecimiento del idioma que usamos?

El esquema ya clásico de la comunicación ofrecido por R. Jakobson resulta simétrico, simplista y mecanicista y no cuenta con el anclaje psicológico y social del hecho de comunicar. La Pragmática arroja nueva luz sobre el acto de comunicación interpersonal, bajo la influencia de la antropología cultural, entre otras áreas de conocimiento; estudia el significado de las palabras usadas en el acto comunicativo y los principios regulares que guían los procesos de interpretación lingüística de los comunicadores / interlocutores (entre ellos el principio de cortesía, de cooperación y el de relevancia), distinguiendo el **nivel situacional** y el **nivel discursivo**. (cf. Leech, 1998)



Para comunicar con otro no basta con saber descodificar el mensaje que produce. Necesito **interpretarlo** –no solo mediante el dominio del código / idioma- sino también mediante la intencionalidad del hablante y el contexto. Es el “significado contextual”. Necesito conocer lo dicho y lo implicado mediante inferencias), a partir de un **contexto compartido** por los interlocutores.

El significado contextual ayuda a conocer **el valor de verdad** de un enunciado. Dice Georgia Green que hablar, escribir y más aún comunicarse son actos de fe en el lenguaje y en el propio hablante. Asumo que lo que me dice el otro es cierto generalmente sin comprobarlo (*He estado enfermo toda la semana*). En los ejemplos: *¡Qué rica estaba la sopa!* (ironía) *Juan se está poniendo morado* (está en una comilona), *Parece que la sopa de verdura está un poco sosa, ¿no?* (educadamente pide un salero durante la cena o el cocinero está probando la sopa en la cocina) o *Te mato como no vengas* (una amigo íntimo que te reclama) el hablante quiere decir algo más allá del significado literal de sus palabras; la Pragmática nos ayuda a descubrir el verdadero significado. Pues bien, en los intentos de comunicación virtual es difícil reconocer la intencionalidad del interlocutor, y por tanto, la **veracidad de su mensaje**. Lo definitivo, pues, no es el significado de las palabras, sino el significado que le dan los hablantes (cf. Reyes, 2003)

Por último, no podemos eludir hacer una consideración sobre **el canal** en la comunicación virtual. Se anulan las diferencias en el trato entre interlocutores que respetaríamos, tal vez, en una comunicación cara a cara. Ciertas habilidades sociales básicas llegan a perderse, como captar ciertos detalles del diálogo o reconocer el contexto emocional de algunas conversaciones. Se pierde, en ocasiones, el llamado “principio de cortesía”: tacto, generosidad, aprobación, modestia. Entonces nos preguntamos: ¿ganamos o perdemos en competencia discursiva / comunicativa?

Primer interrogante: la identidad de mi interlocutor

Podemos reconocer la identidad de nuestro interlocutor en dos maneras diferentes: su identidad personal y su identidad de posicionamiento social. Esto significa que la comunicación verbal por parte de los interlocutores está ligada a una serie de **atributos personales**, que provienen de factores tales como la profesión, condición social, edad, relación familiar, origen geográfico, nivel de instrucción...; y a *la posición* que ocupa la persona en un campo discursivo (el empresario y sus trabajadores, el superior y sus súbditos, el profesor frente a sus alumnos). Con el uso de las N. tecnologías la identidad puede quedar en el anonimato o no considerarse como condicionante de la producción del mensaje.

Cada interlocutor posee pues, una identidad psico-sociolingüística y debe reconocer que en toda comunicación se establecen unas **reglas de situación** y unas **reglas de posicionamiento**; dicho de otra manera: “dónde estoy y con quién estoy hablando”. En el análisis del discurso se habla de “imagen” o “elaboración de la imagen” del interlocutor, que se inserta en un eje bien horizontal (entre iguales) donde marco la proximidad o lejanía de mi interacción verbal por razones de conocimiento, relación afectiva y situación en que me encuentro, o bien en un eje vertical (jerárquico). En la comunicación virtual puede suceder que esta imagen del otro se deforme o degrade, perjudicando el desarrollo del acto comunicativo (cf. Calsamiglia y Tusón, 2004).

El principio de cortesía me indica que cada interlocutor debe asumir unos roles situacionales en una situación de comunicación determinada, que exige, a su vez, una **modalidad de enunciación** determinada.

En la comunicación virtual la relación entre la situación y la posición de los hablantes no es biunívoca. Es evidente que si no coinciden emisor y receptor en sus respectivas “formaciones imaginarias” pueden producirse incomprensiones, malas interpretaciones o simplemente “disfunción comunicativa”, es decir, la comunicación no se llevará a cabo de forma adecuada (cf. Charaudeau y Maingueneau, D. 2005)

Comunicar a través de las N. Tecnologías facilita, en cierto modo, el falseamiento de la realidad y de nuestra identidad como interlocutores, más aún si no existe conocimiento personal previo de la persona ni de cuál es su verdadera intencionalidad comunicativa.



Cada uno de los interlocutores debe poseer la “metacompetencia comunicativa”, es decir, una capacidad de adaptación al interlocutor, el cual tiene una identidad psico-sociolingüística determinada y me obliga a realizar un reajuste comunicativo, si quiero cumplir con el objetivo básico de mi comunicación: **ser entendido**. Esto supone al tiempo una competencia cultural en los hablantes. Cuestiones:

¿Qué tipo de relación estoy estableciendo con mi interlocutor virtual? ¿Qué imagen le doy de mí? ¿Qué imagen tengo yo de él a través de sus mensajes? ¿Hay “trasparencia comunicativa”?

Añado un apunte más sobre este tipo de acto comunicativo digital: el caso de **ruptura de la comunicación como acto dialógico**, es decir, como interlocución entre dos personas porque no se respeta el principio de cooperación entre los hablantes, ni tampoco el de cortesía. Se produce cuando el receptor presencial deserta de ser un interlocutor pasivo / activo dentro del acto de habla para convertirse, de pronto, en un emisor / interlocutor de un segundo acto comunicativo en el que considera más apremiante participar con su aparato. Es el caso de los usuarios de móviles y otros dispositivos en una comunicación ya iniciada, por ejemplo, una conferencia, una clase, una conversación con un amigo o familiar. Se produce, entonces, una especie de “esquizofrenia comunicativa”, que produce dispersión, disipación y el vivir atrapado en el vertiginoso ritmo de la técnica, en la inmediatez impulsiva de mi yo. Entonces me pregunto: ¿quién manda y decide en los actos que realizo? ¿mi voluntad o el aparato?

Segundo interrogante: la comunicación descontextualizada

En cualquier comunicación adquiere relevancia el marco espacio-temporal, es decir, el “universo del discurso” (lo que HALLIDAY denomina “proxémica”). El espacio comunicativo para el hablante / interlocutor, según muchas variables, condiciona o modifica el mensaje y su interpretación. Ejemplo: una clase / una iglesia / un bar / son espacios comunicativos que inciden en la producción de mi mensaje. Y no solo el espacio, sino también la organización de este y la distribución de los objetos que contiene cumplen funciones en cuanto a la comunicación personal.

Pues bien, este contexto o situación **desaparece en la comunicación virtual**. Las coordenadas espacio / tiempo quedan diluidas; los usuarios sí están inmersos en ellas, pero no las comparten virtualmente.

Un factor más a considerar es **el paralenguaje**, es decir, aquellos signos no lingüísticos que acompañan a un mensaje y le dotan también de significado: el tono de voz, volumen y ritmo, las pausas, los silencios; y otros movimientos de la persona asociados al acto comunicativo: las posturas y movimientos del cuerpo, la mirada, el gesto (elementos cinéticos y proxémicos). Algunos expertos señalan que si todos estos signos que acompañan a la comunicación se omitieran, los interlocutores verían alterada la interpretación de lo que hablan o escuchan y llegarían a un fenómeno de inhibición o imposibilidad comunicativa.

El interrogante surge al considerar si conozco en verdad y siempre el “universo del discurso” / contexto de mi interlocutor cuando dice lo que dice “de forma virtual” para poder interpretar correctamente la intencionalidad de su mensaje.

Tercer interrogante: el empobrecimiento del código / idioma en uso

En la comunicación que establecemos de forma virtual nos encontramos muchas veces con un texto escrito atípico, ya que refleja la transcripción de una comunicación oral no planificada entre dos personas, por eso participa de sus características: inmediatez, falta de planificación, lenguaje poco elaborado con economía de signos, condicionada por la rapidez de la transmisión. Por ello, al hablar de la comunicación virtual podríamos hablar de un uso de “código restringido” --no en el sentido que la da la sociolingüística--, sino por el reduccionismo y empobrecimiento del código lingüístico, junto con la creación de nuevas abreviaturas no registradas por la RAE, la anomalía ortográfica y gramatical, la inclusión de signos



algebraicos (+ - x =) y el uso de emoticonos que tratan de paliar la frialdad de la pantalla y representar la actitud del hablante.

Este reduccionismo lleva a los usuarios a hacer una “apología del fragmento” como forma de entendernos; trasladamos a la conversación personal presencial lo que es habitual en nuestras conversaciones por conexión digital. (cf. Catela, 2012) Así, se registran mensajes como: “Bueno, OK!, vale, qué va!, ey!, Ja, ja,..Umm, Wau. Reducimos la expresión de nuestros mensajes a meros pronombres, onomatopeyas, deícticos y palabras comodín (cosa, algo, esto, vale) que no solo empobrecen nuestro lenguaje, sino que dificultan la interpretación del mismo, porque no podemos asignarles una referencia real de inmediato; y lo peor es que, a la larga, empobrecen nuestro pensamiento. “El lenguaje nos ayuda a capturar el mundo, y cuanto menos lenguaje tengamos, menos mundo capturamos. O más deficientemente. Una mayor capacidad expresiva supone una mayor capacidad de comprensión de las cosas. Si se empobrece la lengua se empobrece el pensamiento.” (Lázaro Carreter, 2001)

Un caudal léxico deficiente incide de forma negativa en la persona, en su crecimiento personal y madurez: se observan en las personas reduccionismos mentales y falta de flexibilidad cognitiva, precisamente en una sociedad cada vez más compleja, diversa y plurilingüe. Y esta situación supone un problema mayor para las personas que se están formando y que aún no han dominado por completo el conocimiento y uso de su lengua materna, que para otras personas que previamente han realizado su formación sin el uso de las nuevas tecnologías.

A modo de conclusión, si asumimos que vamos a seguir utilizando las nuevas tecnologías para comunicarnos, hemos de considerar que si no se conoce esta “jerga de los nativos digitales” podremos tener un serio problema de interpretación en la comunicación interpersonal virtual, hasta el punto de formularnos la pregunta: “Pero, ¿qué me estás comunicando?”

Referencias bibliográficas

- Calsamiglia, H., Tusón, A. (2004). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ed. Ariel.
- Catela, I. (2012). *Hijos conectados*. Ed. Palabra
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*, Amorrortu editores.
- Lázaro Carreter, F. (2001). Si se empobrece la lengua se empobrece el pensamiento, artículo del periódico *El País*, 13 octubre.
- Leech, G. (1998). *Principios de Pragmática*, Universidad de La Rioja.
- Postman, N. (1994). *Tecnópolis: la rendición de la cultura a la tecnología*, ed. Galaxia Gutemberg. Cinco cosas que debemos saber sobre el cambio tecnológico. Documentos ACIPRENSA
- Reyes, G. (2003). *El abecé de la Pragmática*, Arco Libros.

La evaluación formativa del proceso de composición escrita entre el periodo de 1992 y el primer trimestre del 2014

Silvana De La Hoz

Universitat de València

Introducción

La presente investigación tiene su origen en problemáticas relacionadas con diferentes aspectos que intervienen en los procesos de evaluación de la composición escrita, a saber: momentos, participantes, criterios, funciones, instrumentos, contenidos, entre otros. Los modos para evaluar la competencia de producción textual, principalmente en situación escolar, se han basado en un concepto que no cuenta con amplias investigaciones empíricas que lo avalen: el de evaluación formativa. Este hecho ha generado incertidumbre en el profesorado, ya que se instauro como prescripción en la mayoría de los documentos educativos oficiales de lengua castellana, tanto en España como en América Latina, sin contar con suficientes fundamentos teóricos y prácticos que aclaren su significado.

Hacia el concepto de evaluación formativa

El concepto de evaluación en el ámbito educativo se refiere al momento en el cual se toma una decisión a partir de la observación y análisis de un objeto. Estas acciones se llevan a cabo bajo criterios determinados y se comunican a los aprendices para que estos realicen cambios (Ribas, 2011). La finalidad de tal proceso es saber si los alumnos están aprendiendo los contenidos enseñados. Para ello es necesario que el docente determine qué quiere evaluar y piense, a partir de la observación y el análisis, qué pasos se deben seguir. Por ejemplo, dedicar más o menos tiempo a la enseñanza de unos contenidos específicos o cambiar la metodología de enseñanza.

Evaluar en el área de lengua conlleva la complejidad de que lo evaluado es a la vez el objeto que se estudia y el vehículo por el cual transmite el mismo objeto, en consecuencia, los estudiantes necesitan distanciarse de su propio código y analizarlo para conocerlo. En este sentido, el profesor debe contar "instrumentos y procedimientos metodológicos que lo ayuden a efectuar una evaluación fiable y válida" (Ribas, 2011:62). Las actividades de evaluación se suelen clasificar en dos tipos, según la finalidad que se persigue:

La que quiere saber qué y cómo aprenden los alumnos para ayudarles a progresar y a hacerse conscientes de su proceso, que suele conocerse con el término de «formativa».

La que pretende verificar y constatar los conocimientos a que ha llegado cada alumno para clasificarlo y encaminar así su itinerario formativo o profesional posterior, denominada *sumativa* o también *certificativa* (Ribas, 2011:63).

Con respecto a esta distinción existen investigaciones (Allal, 1980; Camps y Ribas, 1998) que demuestran que el tipo de evaluación denominada formativa es el que trae más beneficios tanto al docente, como al alumno. Si el profesor o profesora sabe qué aprendió su estudiante y cómo lo aprendió podrá tomar decisiones gracias a esa información. Así, logrará concientizar al alumno e informarle de cuáles son sus debilidades y en qué necesita focalizarse para progresar en la habilidad o conocimiento enseñado. Si el profesor únicamente verifica el estado de conocimientos que posee un alumno, para luego clasificarlo, los aspectos que no hayan sido aprendidos se quedan en la misma situación y podrían dificultar un proceso posterior. “[...] es necesario poner en marcha procedimientos de evaluación que permitan la adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales en el aprendizaje. En este contexto la evaluación tiene una función de regulación «formativa»” (Allal, 1980:4).

Tal como se observa en la cita anterior, la evaluación es un procedimiento que cumple una función formativa, ya que su objetivo es entregar información que permita una adaptación de la enseñanza, pero por otro lado, se caracteriza por ser un proceso regulador, puesto que asegura reajustes sucesivos para la articulación entre las características del alumno y los contenidos por adquirir.

La función reguladora de los aprendizajes y la actividad metalingüística

Los mecanismos de regulación de los aprendizajes pueden definirse a partir de una concepción más amplia del término, ya que “el propósito general de la regulación es garantizar la adaptación al funcionamiento de un sistema en interacción con su ambiente” (Piaget, 1975 citado en Allal, 2007:8). Desde esta perspectiva biológica, Piaget se refería a concebir los mecanismos de regulación como en los sistemas vivos, es decir, considerar el medio ambiente como una fuente de perturbaciones y recursos potenciales cuyo tratamiento depende de enfoques de regulación desplegados por el agente activo (Allal, 2007). En este sentido, la regulación sería un “equilibrador” que permite tomar en cuenta las perturbaciones del medio ambiente y realizar acomodaciones a ellas. De la misma forma, un alumno se encuentra en un contexto de enseñanza donde encuentra dichas “perturbaciones”, que serían las dificultades para adquirir algún conocimiento, y ante ellas debe ejecutar mecanismos de regulación.

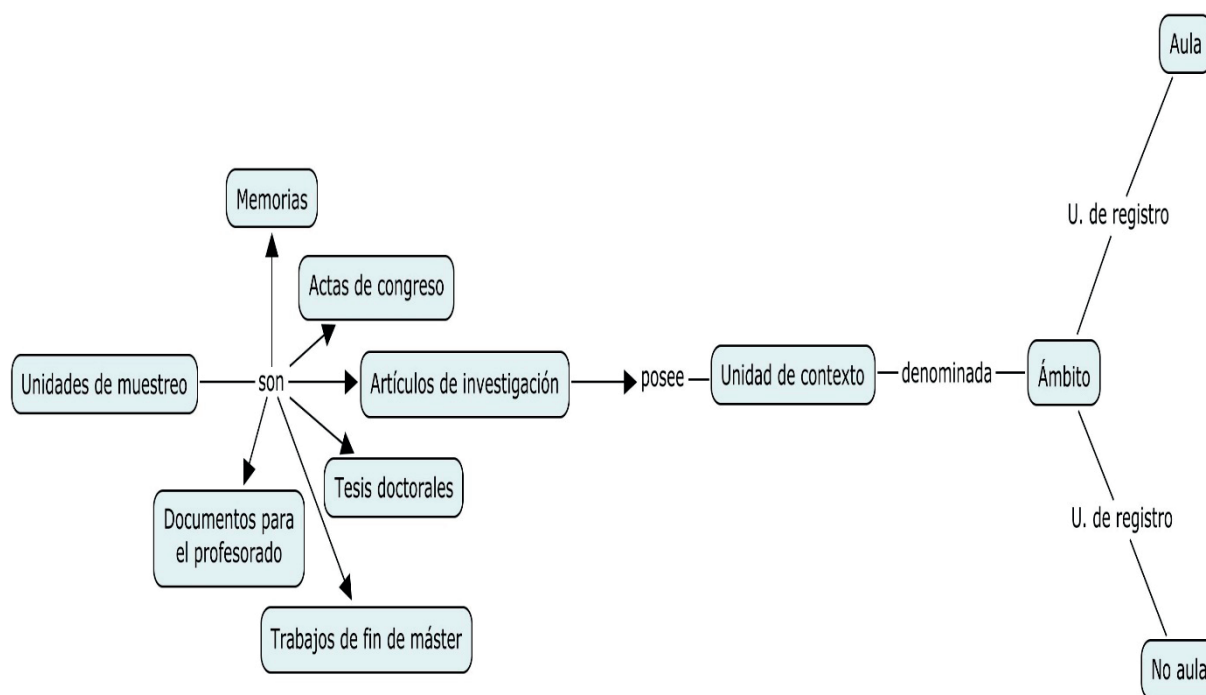
Por otra parte, los procesos de evaluación o revisión exigen (además de procesos de regulación) un conocimiento de la lengua, si los estudiantes no conocen lo que están evaluando difícilmente podrán realizar dichos procesos. En este sentido, el concepto de “metacognitivo” o “metalingüístico” es fundamental. Según Camps y Milian (2000) existen diversas perspectivas que han definido lo que sería *metalingüístico*. Para la lingüística, uno de los primeros aportes corresponde al concepto definido por Jakobson (1960) como “función metalingüística”, función que ocurre cuando el referente del mensaje es el mismo código lingüístico. Asimismo, Chomsky en el año 1971 planteaba implícitamente una *capacidad metalingüística*, es decir, de la posibilidad que tiene un hablante de tomar la lengua como objeto de observación y como referente del discurso. En el ámbito de la psicología cognitiva Karmiloff-Smith (1992) estudia las formas de representación mental del conocimiento, por tanto también estudia el conocimiento del lenguaje. Las representaciones lingüísticas, desde esta perspectiva, pueden ser objeto de reflexión metalingüística. Según la autora, existen diferentes conocimientos de la lengua, dependiendo de la forma de representación mental que tengan (explícito o implícito).

Objetivo de investigación y metodología

El objetivo de este estudio es analizar y describir cómo han evolucionado las investigaciones relacionadas con los procesos de evaluación formativa de la composición escrita entre el año 1992 y el primer trimestre del año 2014 dentro del área hispanohablante. Para ello se elaborará una síntesis a partir del concepto de evaluación formativa que presentan las investigaciones consultadas.

La metodología utilizada se sitúa bajo una orientación cualitativa. Con el fin de analizar los datos, se utilizará la técnica de investigación denominada “análisis de contenido” que propone Krippendorff (2013),

por tanto se podrán observar tres clases de unidades que delimitan el objeto de estudio: las unidades de muestreo, que son los artículos de investigación, las actas de congreso, las tesis doctorales, los trabajos de fin de máster, las memorias y los documentos para el profesorado; las unidades de registro, que corresponden a “Aula” y “No aula”, es decir, estudios que se realizan dentro del contexto del aula y fuera de este espacio. Por último, la unidad de contexto, que en este estudio corresponde a “Ámbito”. En la Imagen 1 se observa la relación de las unidades de análisis tomando como ejemplo la unidad de muestreo “artículos de investigación”.



Fuente: elaboración propia

Imagen 1. “unidades de análisis”.

Descripción del corpus

Se han recogido 73 documentos provenientes de diferentes fuentes electrónicas como *Dialnet*, *SciELO*, *Google Académico* y *Educere*. Los documentos encontrados se pueden clasificar en: artículos de revistas especializadas, actas de congreso, trabajos de fin de máster, tesis doctorales, memorias y documentos publicados para la ayuda del profesorado.

En cuanto a la elección del periodo temporal abordado, se ha comenzado desde el año 1992, debido a que es una etapa posterior a la aparición de los modelos cognitivos más influyentes que tratan el funcionamiento de los procesos de escritura en la mente del escritor (Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992). Dichos modelos no están enfocados a la enseñanza de la producción textual, pero han sido las bases para su diseño. A partir de ese año (1992) y hasta la actualidad se han realizado investigaciones dirigidas a la enseñanza de la escritura y a su evaluación en todos los niveles educativos, por tanto es un espacio de tiempo que requiere de una revisión exhaustiva.

Resultados

A partir de la unidad de registro “Aula” se extrae la siguiente categoría de análisis:

- a) Definición operativa de evaluación formativa: definición del concepto de evaluación formativa adoptada durante el estudio de aula. Se extraen tres subcategorías:
- Evaluación formativa (en adelante EF) como proceso dinámico en todas las fases de escritura (ED): comprensión del proceso como un accionar en diferentes momentos, es decir, antes, durante y después de la actividad de escritura.
 - EF como proceso de regulación de los aprendizajes de producción textual (ER): comprensión del proceso como una revisión recursiva que desencadenaría los aprendizajes relacionados con la producción de un texto y con el uso de la lengua.
 - EF como proceso de entrega de información (EI): comprensión del proceso como entrega de información de la actividad de aprendizaje para el docente y para el alumno.

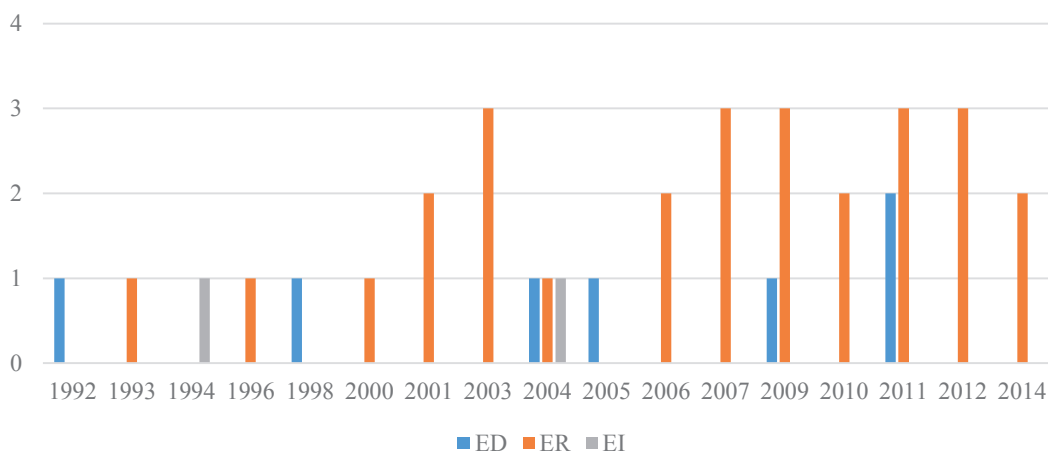


Figura 1. “Gráfico de la categoría definición operativa de evaluación formativa”.

En la Figura 1 se observa que desde el año 1992 hasta el año 1998 se identifican tres definiciones que han sido adoptadas por las investigaciones de aula para el concepto de evaluación formativa (ED, ER y EI). En tal periodo, no hay preferencia por ninguna. En cambio, entre el periodo desde el año 2000 hasta el primer trimestre del año 2014 se observa una clara tendencia a definir el término de evaluación formativa como proceso de regulación (ER).

En términos de porcentajes se observó que un 75% de los estudios de aula comprende la evaluación formativa desde la relación con los procesos de regulación. Un 19% define el concepto como un proceso dinámico, es decir, que se debe aplicar no sólo al final, sino que durante la actividad de escritura. Estos porcentajes indican que los estudios realizados en el aula están considerando cambios en los procesos evaluativos que van más allá del momento en que se aplica. En este sentido, el alumno va tomando más participación, puesto que en ocasiones debe evaluar textos de sus compañeros o autoevaluarse y para ello necesita de los instrumentos adecuados. Así, se abre un camino hacia la reflexión sobre los procesos cognitivos implicados en el acto de escribir, y más importante aún, el proceso de revisión. Finalmente, esta concepción de la evaluación (ER) comienza a predominar en los últimos años de tal forma que entre los años 2012 y el primer trimestre del 2014 solo se observa esta concepción. Solo un 6% considera el proceso como entrega de información para el docente y para el alumno. Este bajo porcentaje puede deberse a que la definición anterior cumple la función de *regular* y en ese sentido evaluar como forma de entregar información es una definición limitada, ya que dicho proceso formativo no solo entrega información, sino que se realizan acciones en base a ese conocimiento, como por ejemplo el diseño de materiales ajustados.

A partir de la unidad de registro “No aula” se extrae la siguiente categoría de análisis:



- a) Definición potencial de evaluación formativa: definición del concepto de evaluación formativa a partir de las distintas reflexiones, propuestas, análisis y descripciones que realizan las investigaciones fuera del aula. Se extraen tres subcategorías:
- EF como proceso dinámico en todas las fases de escritura (ED): comprensión del proceso como un accionar en diferentes momentos, es decir, antes, durante y después de la actividad de escritura.
 - EF como proceso de regulación de los aprendizajes de producción textual (ER): comprensión del proceso como una revisión recursiva que desencadenaría los aprendizajes relacionados con la producción de un texto y con el uso de la lengua.
 - EF como proceso de entrega de información (EI): comprensión del proceso como entrega de información de la actividad de aprendizaje para el docente y para el alumno.

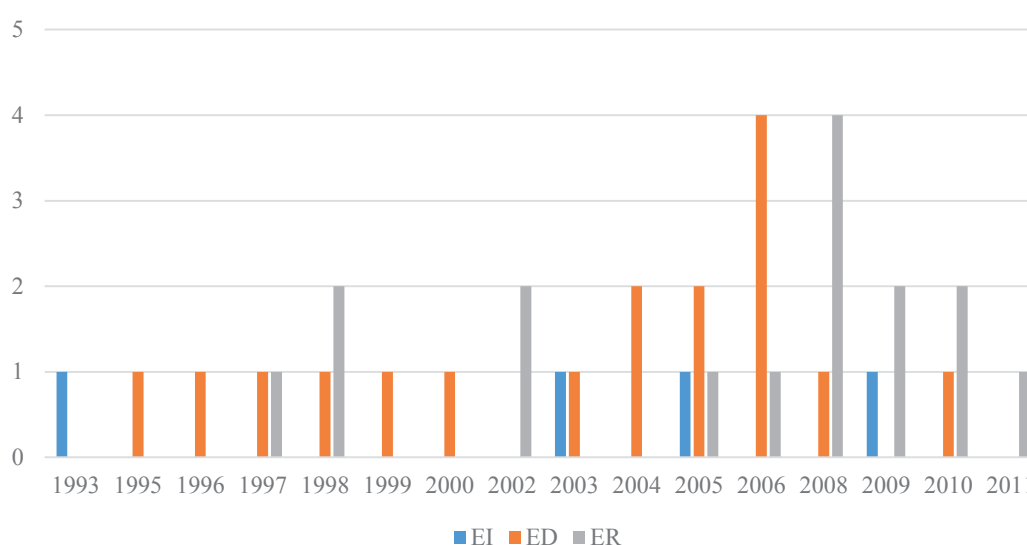


Figura 2. “Gráfico de la categoría definición potencial de evaluación formativa”.

En el Figura 2 se observa que dentro de las investigaciones que se realizan fuera del aula se dan tres definiciones potenciales del concepto de evaluación formativa. Desde el año 1993 hasta el año 2006 predomina la definición del concepto como un proceso dinámico (ED). Luego desde el año 2008, hasta el año 2011, la definición que prevalece es la de evaluación formativa como proceso de regulación (ER). Las investigaciones que plantean la evaluación como proceso de entrega de información son escasas, pero se encuentran presentes en los dos periodos nombrados (EI).

Porcentualmente, un 46% de los estudios realizados fuera del aula define el concepto de evaluación formativa como un proceso dinámico (ED), es decir, que debe considerar no solo el proceso cognitivo de revisión, sino que además el de planificación y textualización. En este sentido, ampliar la evaluación a toda la actividad de escritura significa enseñarla, y aquello implica necesariamente la participación de los alumnos. La definición de evaluación formativa como un proceso dinámico debería entenderse en dicha dirección. En otras palabras, las actividades de evaluación deberían diversificarse, por ejemplo, proponiendo autoevaluaciones o revisión entre pares con la ayuda de instrumentos que hayan sido negociados con los mismos estudiantes.

Por otro lado, un 43% define evaluación formativa como proceso de regulación (ER) de los aprendizajes de la composición textual, es decir, como un procedimiento de revisión recursivo y que permite desencadenar procesos de escritura y aprendizajes de esta actividad. Cabe señalar que estos estudios



tienden a aumentar desde el año 2008, lo que podría interpretarse como la progresiva inclusión del concepto de “regulación” en la primera definición de esta categoría.

Solo un 11% define la evaluación formativa como un procedimiento de entrega de información (EI). Estas investigaciones toman como característica predominante y esencial la entrega de información. El hecho de reducir un proceso como el de la evaluación formativa a una única característica -la entrega de información- podría ser una posible explicación al bajo porcentaje de este planteamiento. Sin embargo, cuando se entregan descripciones acerca de lo que significa esa “información”, la perspectiva del proceso se amplía, puesto que se refieren a datos relacionados con los procesos, los productos, los contenidos adquiridos, las perspectivas de la lengua escrita, entre otras.

Las investigaciones de esta tercera subcategoría no mantienen una presencia constante dentro del periodo estudiado, por tanto, entender la evaluación como un proceso de entrega de información correspondería, más bien, a una definición potencial que cumpliría un rol clarificador de las dos subcategorías anteriores, en otras palabras, esta concepción ayudaría a organizar los conceptos abordados dentro de las otras dos definiciones identificadas en los documentos analizados.

Conclusiones

Se encontraron divergencias sobre la situación actual del concepto mismo de evaluación formativa. Los resultados indican que, en los últimos veintidós años, se ha entendido de tres formas:

- I. Evaluación como proceso para la recogida de información
- II. Evaluación como proceso dinámico
- III. Evaluación como proceso de regulación

La primera definición se refiere al proceso evaluativo como fuente principal de información en cuanto a la situación actual de las competencias escriturales del alumno; la segunda, se refiere a entender dicha fase como transversal en todos los momentos de la actividad de escritura; y la tercera, se refiere a comprender este proceso como un procedimiento de revisión recursivo que permite desencadenar procesos de escritura y de aprendizaje. Ante estas tres formas de concebir el concepto, la mayoría de los estudios analizados (59%) se inclina por la tercera de estas, es decir, evaluar las composiciones escritas de manera formativa correspondería a un proceso de múltiples regulaciones que se realizan durante toda la actividad y que, además, incluirían los procesos de autorregulación, reflexión metalingüística, evaluación de proceso y de producto. Ahora bien, dentro de los estudios realizados en el aula, la definición que predomina coincide con esta, pero en las investigaciones fuera del aula, la concepción que prima es la evaluación como proceso dinámico. Esta divergencia podría deberse a la complejidad de relaciones que existen en un contexto de aula, ya que se analiza en paralelo la actividad del alumno y del profesor, lo que llevaría a concebir la evaluación formativa como un proceso de regulación constante de ambos participantes. En cambio, en un contexto de investigación fuera del aula, se analiza el proceso evaluativo desde la distancia, lo que llevaría a entender el fenómeno, principalmente, como parte integral de la enseñanza de la escritura en todo el transcurso de la actividad, en otras palabras, como un proceso dinámico más que un como proceso de regulación.

Referencias bibliográficas

- Allal, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa: concepciones y modalidades de aplicación. *Infancia y Aprendizaje* 11: 4-22.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. En L. Allal, y L. Mottier, *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, 8-23. Bruselas: De Boeck.



- Camps, A., Milian, M. (comp). (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Camps, A., Ribas, T. (1998). Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 16: 49-60.
- Flower, L., Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 365-387.
- Krippendorff, K. (2013). *Analysis Content*. California: Sage.
- Ribas, T. (2011). Evaluar en el área de lengua y literatura. En U. Ruiz Bikandi (coord), *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*, 61-75. Barcelona: Graó.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58): 43-64.

La Lira Popular en Chile: una propuesta didáctica para la enseñanza secundaria

Silvana de la Hoz Ibacache

Universitat de València

Patricio Moya Muñoz

Universitat Politècnica de València

Introducción

En el currículo se plantea que “a través de la literatura los jóvenes acceden a la comprensión de su propia cultura y las de otros, y pueden reflexionar sobre sus orígenes y herencias.” (MINEDUC, 2013:4). El alumno, mediante los textos literarios, será capaz de conocer sus orígenes y su historia. Los documentos oficiales observados, que rigen la educación literaria, anexan un listado de textos literarios para que los profesores puedan realizar una selección en cada nivel educativo de la educación secundaria y así trabajar con ellos, sin embargo, luego de realizar un análisis basado en la cantidad de textos de la literatura popular, se observa que la presencia de éstos es considerablemente menor en comparación con la literatura de otros países. De los 408 textos que se sugieren en el anexo solo 87 (21,3%) pertenecen a la literatura nacional; de esos 87 textos solo 11 (12,6%) corresponden a la literatura popular. Además, los 11 textos de literatura popular sugeridos se ubican en séptimo año básico (primer año de la ESO) y se localizan en la última unidad de contenidos.

La presente propuesta intenta abrir vías para la enseñanza de la literatura popular en las aulas de secundaria de Chile, pues como se ha planteado antes, entrega la posibilidad de conocer el propio patrimonio cultural y así generar la posibilidad de que los estudiantes posean una base desde donde comprender otros contextos culturales.

La lira popular chilena

Entre los años 1860 y 1920 aproximadamente, en Chile, se desarrolló un movimiento poético denominado *Lira Popular*. Creadas en décimas, comenzaron a divulgarse en pliegos de papel que muchas veces iban acompañadas de llamativas ilustraciones relacionadas con las temáticas implicadas. En cuanto a los contenidos que trataban, Navarrete (1999) señala que era muy variado y se puede dividir en dos áreas: canto a lo humano (entre los que se contaban versos de amor, sucesos políticos, crímenes, catástrofes naturales) y canto a lo divino (principalmente, temas bíblicos).

El tipo de lenguaje empleado en las liras permite conocer de primera fuente rasgos lingüísticos chilenos presentes a finales del siglo XIX, en la medida en que dada la falta de educación de muchos de los poetas, se empleaba un lenguaje más cercano a la variedad oral que a la escrita (Lenz, 1894:571-572).



El voseo chileno

El voseo en latinoamérica tiene su origen en la confusión que se produjo ya en tiempos de la conquista entre las formas de tratamiento de la segunda persona singular (Lapesa, 1981). En la época coexistían tres formas de tratamiento: *vuestra merced* (antecedente del actual *usted*), como fórmula de respeto y cortesía; *vos*, para designar relaciones de igualdad o gran familiaridad; *tú*, usado para referirse a alguien que está socialmente más abajo del hablante. Sin embargo, este paradigma sufrió modificaciones: las fronteras entre *tú* y *vos* se comenzaron a difuminar (Ramírez, 2007). La morfología verbal adoptada por el voseo se corresponde con la segunda personal plural (vosotros) diptongadas, del tipo *tomáis* o *coméis*, pero también se encuentran formas monoptongadas, del tipo *tomás* o *comés* (propias del voseo rioplatense) o formas mixtas, como las de Chile, del tipo *tomáis* pero *comís* (Ramírez, 2007).

La ortografía en Chile

Andrés Bello realizó una serie de críticas a las normas ortográficas del español. Su objetivo era desarrollar una ortografía en la que hubiera una correspondencia unívoca entre fonemas y grafemas (Bello y García del Río, 1823).

Con el fin de evitar confusiones, propuso una serie de simplificaciones que debían implementarse en dos etapas. Si bien esta propuesta no fue aceptada, en 1844 la Facultad de Humanidades de la Universidad de Chile recomendó al gobierno de la época algunos cambios en el sistema ortográfico. De estos, dos se correspondían con los presentados por Andrés Bello: el uso de *j* en lugar de *g* (como en *jeneral*) y al uso de *i* en lugar de *y* cada vez que tenga una función vocálica (como en *rei*, *lei* en lugar de *rey* o *ley*).

Organización de la propuesta

La Lira Popular chilena requiere de una enseñanza sistemática, dado que representa una visión de mundo particular que engloba múltiples temas relacionados con su contexto de producción sociocultural, pero también con sus características lingüísticas específicas. Dichas propiedades necesitan una forma de organización para que puedan ser transmitidas a los alumnos, por lo tanto, con el fin de planificar y diseñar las actividades se utilizarán las denominadas secuencias didácticas (SD) como marco de regulación de contenidos y objetivos.

El concepto de secuencia didáctica se entenderá como:

[...] una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí. Esta serie de actividades, que pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos, puede constituir una tarea, una lección completa o una parte de ésta. Las actividades no siempre aparecen en una lección vinculadas con otras; en estos casos se consideran como actividades aisladas, es decir, que no forman parte de una secuencia didáctica. (Centro virtual Cervantes, 2008)

Por otro lado, dicha secuencia desarrollará instancias de evaluación de carácter formativo, es decir, generará oportunidades para que los alumnos se autoevalúen, se evalúen entre ellos y se evalúen con el docente.¹

La Secuencia didáctica

La propuesta cuenta con dos fases principales, la primera está destinada a la familiarización de los alumnos con el género, sus características y contexto de producción y la segunda está orientada al desarrollo de la tarea final. Esta última consiste en la realización de un texto poético a partir de una noticia real. Dicho texto será publicado en el diario mural del centro educativo. Dado que la elaboración de una

¹ La presente secuencia didáctica se basa en los objetivos y contenidos presentes en las bases curriculares de primer año de enseñanza media en Chile disponibles en <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-channel.html>.



Lira Popular implica el uso de recursos y mecanismos que no están al alcance de los estudiantes, la tarea a realizar deberá cumplir con requisitos y temas tratados durante la SD, es decir, aspectos literarios y lingüísticos. Los objetivos de aprendizaje propuestos son los siguientes:

Primera fase:

- I. Comprender el sentido global de la Lira popular: temas presentes
- II. Comprender y analizar las características lingüísticas presente en las Liras populares
- III. Analizar y reflexionar acerca de la lógica interna de las Liras populares y su estructura

Segunda fase:

- I. Planificar el texto poético a partir de las lecturas de la Lira popular
- II. Elaborar el texto poético a partir de la lectura y análisis de la Lira popular
- III. Reflexionar acerca de los conflictos presentes en la Lira y los actuales
- IV. Reflexionar y comparar los conflictos sociales y lingüísticos presentes en la Lira y en los textos poéticos elaborados por los estudiantes

Actividades de aprendizaje

Durante la primera fase de la secuencia los alumnos se familiarizarán con el género, por lo que las actividades estarán dirigidas principalmente a la lectura comprensiva de los textos, el análisis de los elementos lingüísticos presentes, las temáticas abordadas y los paratextos que aparecen en la Lira. Por ejemplo, para un primer acercamiento, se activarán los conocimientos previos preguntando a los alumnos qué entienden por el concepto de “popular”, si conocen algún elemento cultural actual que cumpla dicha característica y que, por último, en grupos de cuatro, elaboren una definición de dicho concepto. Luego, en una puesta en común, el grupo curso comparte las definiciones extraídas en voz alta y el docente explica qué características cumple el concepto en el contexto en el que la Lira circulaba por el país. Posteriormente se comienza la primera lectura de la Lira llamada “Gran Catástrofe en Mulchen [...]” de José Hipólito Casas.² El profesor la lee en voz alta y luego cede la lectura a otro alumno. Cuando hayan finalizado la primera lectura, se realiza una segunda en donde los estudiantes deberán subrayar los aspectos que más les hayan llamado la atención y compartirlos en parejas.

En esta primera fase los alumnos harán uso frecuente de cuadros comparativos y mapas conceptuales en donde llevarán registro de las diferentes puestas en común realizadas frente al grupo de clase. Así, por ejemplo, los estudiantes completarán el cuadro que se observa en la Tabla 1 después de que hayan realizado la selección de fragmentos en la Lira, y de que hayan comentado las coincidencias y las razones de sus elecciones.

Tabla 1. cuadro comparativo de ayuda a la comprensión de textos.

Lira popular analizada	Aspectos destacados en la Lira	Razones de la elección	Coincidencias
“Fusilamiento del reo José Agustín Espinoza [...]” de José Hipólito Casas			
“La chilota que dio a luz a un niño con tres cabezas [...]” de José Hipólito Cordero			

² Las Liras utilizadas en esta propuesta se encuentran disponibles en el sitio web de Memoria Chilena: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-723.html#documentos>, las cuales corresponden a la sección La Lira popular: poesía popular impresa del siglo XIX.



Con el fin de que los estudiantes se familiaricen con más textos y no solo con los que deberán leer y analizar se utiliza continuamente el intercambio de los trabajos grupales, por ejemplo, los alumnos en grupos de cuatro leen dos Liras populares completas. Una vez leídas deben fragmentarlas por estrofas y mezclarlas todas. Luego de lo anterior, deberán intercambiar los fragmentos mezclados por otro grupo de estudiantes. Cuando los grupos reciban aquellas mezclas, deberán reconstruir la Lira guiándose por el hilo argumental y por la lógica de las acciones. Cuando la reconstrucción de la Lira este completa, chicos y chicas deberán escribirla en una cartulina. Finalmente, cada grupo expone oralmente la Lira que han rearmado y verifican con ayuda del docente y de los demás compañeros si coincide con la Lira original.

Otro tipo de actividad que proponemos es la división de grupos por temas abordados en las Liras. Esta estrategia apunta al trabajo y análisis temático de los textos literarios. Las Liras exponían información que no se publicaba en los medios de comunicación oficiales al ser noticias que revelaban la situación real del país, temas como asesinatos, desapariciones, y diversos crímenes eran una constante en este género. De este modo, cada grupo de estudiantes trabajaría con Liras que abarquen un tema específico e identificarían en ellas características frecuentes y recursos literarios utilizados. Además, deberán exponer una hipótesis de por qué creen que se utilizaban dichos recursos y para qué.

Los ejercicios y actividades que se refieren a los elementos lingüísticos como el voseo chileno y la ortografía utilizada en ese contexto se pueden aplicar antes, durante y después de la lectura de los textos. Así, dichos elementos se incorporan de forma transversal a lo largo de la secuencia. Un ejemplo para antes de la lectura sería que los estudiantes realizaran predicciones o hipótesis acerca de los fenómenos ortográficos que no les parecen familiares, como es el caso del uso de la *i* e *y*. Otra actividad que se puede realizar durante la lectura se relaciona con la identificación de anáforas, puesto que de esta forma se puede observar con mayor claridad el fenómeno del voseo chileno en las Liras, por ejemplo:

El pasajero	El conductor
Si esa tu lengua se enoja Luego te habré convencido; Como sois gran atrevido Hablais lo que se te antoja	Si sois de los soberanos Te insulto con gran derecho I si te pones a recho Tendrás que probar mis manos

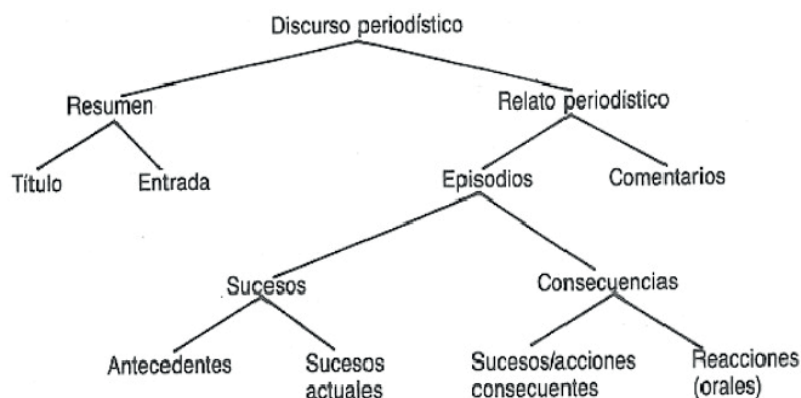
Después de la lectura proponemos actividades como parafrasear lo leído y luego emitir juicios parciales o globales. Por ejemplo, en este caso se utilizarían párrafos de las Liras donde se observe el voseo y los estudiantes puedan opinar acerca de las relaciones sociales que se establecen, cuales son los emisores y destinatarios de los mensajes y cómo se les trata.

En cuanto a la tarea final (segunda fase), el docente entrega pautas a los alumnos para poder trasladar el contenido de una noticia a un texto poético (En esta propuesta nos referimos a texto poético como un texto que tiene como función principal la expresión de sentimientos y que utiliza ciertos recursos literarios para generar una serie de efectos en el lector). Así, por ejemplo, se puede orientar a los alumnos en base a la estructura convencional de la noticia, incluida en la Imagen 1, para que puedan extraer la información principal requerida y así elaborar el texto poético final.



CUADRO 2

Estructura convencional de la noticia



Fuente: Dijk, T.A. van (1983): *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós. (Esquema adaptado por Zayas, Felipe (2003): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*).

Imagen 1. “Estructura de ayuda para el género de partida”.

Es importante que la reorganización de los contenidos de partida, es decir de la noticia, sea coherente con la función comunicativa y estructura del texto nuevo (texto poético), por tanto el docente puede mediar dando a los alumnos preguntas que apunten a los requerimientos de este último texto, tal como se observa en la Tabla 2. Tales requerimientos hacen referencia a las características principales de la Lira vistas durante la primera fase de la secuencia.

Tabla 2. Preguntas orientativas para la construcción del texto nuevo.

Orientaciones para elaborar el texto poético a partir de una noticia
1. ¿Quién o quiénes es/serán el/los destinatario/s del texto nuevo?
2. ¿De qué forma se tratará al destinatario?
3. ¿Cuál es la estructura que debe seguir el texto nuevo?
4. ¿Qué información no debe faltar?
5. ¿Qué información puedo eliminar?
6. ¿Cuál es el tema principal que expone la noticia y que se representará en el texto poético? ¿Cuál es el sentimiento que expresa?

Finalmente, las últimas sesiones, estarán destinadas a una exposición oral en donde se explica el proceso de construcción del texto poético y las dificultades para incluir aspectos lingüísticos y literarios. Para ello cada grupo de trabajo expone el texto poético resultante y explica cuáles son los elementos de la noticia original que están presentes.



Además del docente, cada grupo cuenta con una pauta de co-evaluación, por lo que todos los grupos serán evaluados por sus mismos compañeros.

En una última sesión cada alumno cuenta con la versión final del texto poético de todos los grupos de trabajo. De esta manera, se establecen conclusiones entre los estudiantes y el docente. Tales conclusiones son generadas a partir de los siguientes enunciados y preguntas:

- Situaciones que se repiten en la Lira y en la noticia
- Esferas sociales en la Lira y en la noticia
- Sentimientos que provocan los textos (en los dos casos, ¿hipótesis?)
- ¿Siguen los mismos conflictos?
- ¿Quiénes están involucrados?
- ¿Pueden las liras hacer pensar más que los textos no literarios? ¿si, no? ¿Por qué?
- Si en la actualidad se publicaran textos como las Liras populares ¿Crees que tendrían el mismo efecto? ¿Por qué? ¿Conoces algún género actual que sea similar a las Liras?

Luego de terminada la fase de conclusiones, a través de una puesta en común, los estudiantes proceden a colgar sus textos poéticos en el diario mural del centro educativo con el título “noticias de actualidad”.

Reflexiones y conclusiones

1. Es indiscutible que el trabajo de la literatura popular en el aula implica el desarrollo de múltiples competencias en los alumnos. Desde los contenidos propios del currículum, ya sean conceptuales, actitudinales o procedimentales, hasta la formación de una base cultural desde la cual poder interpretar y criticar otros textos.
2. La finalidad de la secuencia didáctica propuesta es aproximar a los alumnos a su propio patrimonio cultural, desde la literatura. No obstante, también se pretende que a través de este tipo de textos, sean capaces de comprender por qué se originan ciertos movimientos literarios, artísticos o culturales en situaciones específicas de la historia.
3. Los métodos para lograr lo anterior rescatan recursos desde la temalogía, puesto que la Lira da cuenta de temas que mantienen un hilo conductor y que tienen un sentido global. Por otro lado, el género en el que se circunscribe da cuenta de la necesidad social de la época en relación al uso de imágenes y a un tipo de verso específico.
4. Finalmente, la incorporación de la literatura popular en el aula del contexto chileno creará una vía para que los estudiantes valoren la cultura propia. En las secciones anteriores ya se ha dado cuenta del problema de la casi ausencia de este tipo de textos y de su escaso trabajo. Lo mismo, pero en menor medida, sucede con la literatura nacional.

Referencias bibliográficas

- Bello, A., García del Río, J. (1823). Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar la ortografía en América, en A. Bello y J. García del Río (eds.), *La Biblioteca Americana, o miscelánea de Literatura, Artes / Ciencias*, 50-66. Londres: Imp. de G. Marchant.
- Cervantes, I. (2008). Centro virtual Cervantes. URL: http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccio_ele/ [25/10/14].
- Lapesa, R. (1981). *Historia de la Lengua Española*. Madrid: Gredos.



- Lenz, R. (1894). Sobre la poesía popular impresa de Santiago de Chile: contribución al folklore chileno. Santiago: Universitaria.
- MINEDUC. (2013). Currículum nacional. URL: <http://www.curriculumnacional.cl/> [03/11/14].
- Navarrete, M. (1999). Los buenos versos, en M. Navarrete (ed.), *La lira popular: poesía popular impresa del siglo XIX*, 4-6. Santiago de Chile: Dibam.
- Ramírez, J. (2007). Breve historia del español en América. Madrid: Arco Libros.

La enseñanza del inglés con textos literarios en el ciclo superior de enseñanzas artísticas

María Lorena de Ramón Bou

Universidad de Valencia

Introducción

La literatura ha estado relegada en estos últimos tiempos a un segundo plano debido a la relevancia dada al aprendizaje de modelos conductuales a seguir en diferentes situaciones tipo. Desde principios del siglo XX la literatura se estudiaba con fines estéticos para la educación de unos pocos, aunque luego las obras literarias sirvieron para la alfabetización de muchos. Más tarde, la literatura tuvo un rol moralizador y de enseñanza, difundiendo contenidos más ideológicos que culturales. En cambio, a partir de 1960-70, la literatura alcanzó dimensiones más humanísticas como herramienta para entender situaciones reales de habla (Kramersch, 2000:553 en Skela, 2014). Puede decirse pues que la literatura y la lingüística de una lengua extranjera han tenido épocas de aproximación, pero también de profundo desencuentro en lo que a enseñanza se refiere, derivando en muchos casos a la concepción de dos disciplinas separadas en la práctica docente. Esta postura separatista fue largamente criticada por obviar el hecho de que la literatura es lenguaje y que el lenguaje es claramente literario (Savvidou, 2004). Otros autores defienden la necesidad de utilizar textos literarios porque ayudan al alumno a realizar múltiples interpretaciones para el desarrollo de las destrezas orales y escritas, las habilidades cognitivas y la lectura crítica (Maley, 2001; Bumfit y Carter, 1996).

Actualmente los esfuerzos realizados en materia de educación están en gran parte dirigidos hacia la búsqueda de un plan de formación que permita al alumno alcanzar los objetivos marcados según su etapa educativa. La enseñanza del inglés en los Ciclos Formativos Superiores de Cerámica Artística posee un doble enfoque: el desarrollo de la competencia lingüística y el conocimiento del lenguaje específico del ramo. Inicialmente el nivel de los alumnos se situaba mayoritariamente entre los niveles básicos, y un nivel deficiente o casi inexistente en la destreza oral, según determinó el test diagnóstico realizado. En este contexto de formación, cabía encontrar un hilo conductor, y la lectura de textos en LE en grupo se propuso para promover situaciones comunicativas (expresar opiniones, contrastar informaciones...), y dominar de los aspectos culturales y "recursos estilísticos" en contextos reales de lengua de los que la Literatura proporciona vasto ejemplo. Por tanto, se propone por una parte desarrollar las destrezas receptivas con actividades propias de los libros de texto de LE, y por otra la lectura de un texto literario para desarrollar las estrategias cognitivas necesarias que le permitan iniciarse en las destrezas productivas con éxito. Autores como (Cobb, 2007; Pigada y Schmitt, 2006; Schmitt y Sonbul, 2010; Waring y Takaki, 2003; Zahar, Cobb y Spada, 2006... en Ur, 2012) estudiaron el aprendizaje accidental de vocabulario a través de la lectura, pero se concluyó que no resultaba eficiente si no se reforzaba con tareas o actividades de forma progresiva y continuada. Lo mismo ocurría con las familias semánticas o los "topics" (Erten y Tekin, 2008; Papathanasiou, 2009; Waring, 2008... en Ur, 2012), ya que sin los textos literarios estos aprendizajes no resultaban efectivos a largo plazo. Encontramos innumerables beneficios en su utilización en la práctica docente, de entre los que destacaríamos en nuestro caso la motivación



de leer materiales en idioma original (adaptado a su nivel, centro de interés y etapa educativa), y de desarrollar aptitudes discursivas. La lectura en el aula promueve actitudes críticas sobre lo que leen y/o creen conocer sobre el tema, desarrolla su creatividad, amplía su vocabulario, y fija otro tipo de estructuras que aprende de forma indirecta... (Lazar, 1993:14-15; Ur, 1996:201 en Skela, 2014).

Actualmente, se exige al estudiante de LE ser capaz de comunicarse de forma efectiva en situaciones interculturales desde modelos de aprendizaje integradores. Así pues podemos decir que la adquisición de competencia comunicativa intercultural resulta uno de los elementos clave para el desarrollo de las habilidades individuales que le permitiría al alumno comunicarse e interactuar a través de las fronteras culturales (Byram, 1997:3 en Skela, 2014). La literatura resulta ser parte indisoluble para el aprendizaje de una lengua por tratarse de muestras reales de esta, y por tanto, los textos literarios son parte fundamental en el aprendizaje de las destrezas tanto orales como escritas. Según Carter y Long (1991) existen tres enfoques principales para la enseñanza de la literatura, el modelo cultural (en el que el texto es un artefacto cultural), el modelo lingüístico (en el que el texto es modelo de lengua y sus usos, gramática, vocabulario...), el modelo de desarrollo personal...aunque finalmente nos decantamos por un enfoque más actual basado en la integración de los tres enfoques propuestos anteriormente. Adoptando pues este enfoque integrado e intercultural para la lectura de textos literarios, logramos que el alumno entienda otras culturas y sea partícipe de los rasgos diferenciadores de su propia cultura. En este sentido, nuestro propósito era el de salir de las monótonas y poco productiva tareas lingüísticas tipo, y utilizar el texto literario para el desarrollo de la competencia pragmática y cultural.

Así pues, la elección del texto literario iba a resultar clave para despertar el interés de este tipo de alumnado, cuyos estudios se centran en un campo restringido del que es difícil inferir conocimientos si no es con las diferentes manifestaciones artísticas provenientes de otras culturas dentro del ramo de cerámica artística, las distintas técnicas de fabricación, técnicas cerámicas aplicadas al color, esmaltados, barnices, pasta, etc. La actividad de lectura en el aula le permitiría al alumno interactuar, comentar ideas surgidas, realizar preguntas para asegurar la comprensión, subrayar vocabulario nuevo, e intentar acercarse al significado de los vocablos atendiendo al contexto en el que aparecen o por inferencias del vocabulario que ya poseen. Por otra parte, también le permitiría al alumno profundizar o inferir (si son de nueva adquisición) en los aspectos gramaticales y/o semánticos extrayendo ejemplos aportados por el mismo texto u otros referentes al mismo tema.

Participantes en la experiencia

Inicialmente contábamos con la asistencia de 18 alumnos matriculados en el primer curso de ciclos formativos de grado superior en cerámica artística, todos ellos adultos con edades que se comprendían entre los 20 y los 65 años de edad, por lo que la motivación para el aprendizaje de una lengua extranjera tenía muchas particularidades. La asignatura de Inglés se impartía en dos sesiones, dos horas seguidas, un día a la semana. La asistencia a clase era obligatoria, pero algunos alumnos dejaron de asistir por cuestiones de trabajo, lo cual dificultaba el transcurso normal del curso.

Desarrollo de las sesiones

Durante las dos primeras sesiones del curso los participantes interactuaron con actividades tipo del método comunicativo, es decir, conversaciones simuladas tipo pregunta-respuesta con elementos específicos de gramática y vocabulario pertenecientes a temas cotidianos para que la interacción resultara efectiva. Estas actividades resultaron de gran ayuda para iniciar una dinámica de interacción pero pronto se dieron cuenta de lo poco espontáneo que resultan. Así pues, se propuso un texto literario original adaptado, "*Vikings*" de Victoria Bradshaw, de la editorial Black-cat y de nivel: *easyread*, como hilo conductor relacionado con los centros de interés del alumnado.



Las sesiones de lectura fueron presenciales para que se creara el ambiente adecuado para la interacción en inglés, por lo que el planteamiento de las sesiones seguía el siguiente plan de trabajo: lectura semanal (por áreas: sociedad, vida cotidiana, religión...), actividades en pequeños grupos o en parejas (libro lectura, google drive), interacción oral sobre temas extraídos del texto, documental/es de la BBC ilustrando los temas abordados, y una tarea final (exposición oral: objeto cerámico propio, según su nivel de competencia lingüística y del ramo). La destreza lectora y lingüística fue mejorando, ya que la lectura por placer propicia que el estudiante de LE se familiarice con el tema, y afiance su autoestima y su motivación por la lectura guiada.

Durante la sesión introductoria, los alumnos visionaron un trailer corto de una serie de la BBC llamada "Vikings" para crear expectativas sobre el tema que se iba a leer. Los alumnos realizaron intervenciones cortas y básicas, iniciaron un glosario (vocablos, expresiones o ideas de interés para la tarea final), y extrajeron las ideas principales de la lectura para consolidar para la comprensión del texto. El tema de la segunda sesión versaba sobre el estilo de vida y afán de expansión de los vikingos, con actividades en grupos y online: "Vikings: trading landmarks", (con textos, páginas web, mapas, etc en un carpeta de consulta abierta en Google drive: "Vikings Wikispace").

En la tercera sesión de lectura se reforzaron ideas y estructuras lingüísticas previas para facilitar la comprensión cuando visionaran la primera parte del documental en versión original sin subtítulos de la BBC, y para poder realizar actividades sobre temas leídos como los viajes, el comercio, asentamientos, y vida cotidiana. En la sesión cuarta, antes de seguir con el video, los alumnos leyeron unos pasajes cortos del libro como introducción a una actividad de búsqueda de información: "webquest: Vikings gods and goddesses" sobre la religión, la idea de la muerte, la relación con otras culturas, restos arqueológicos, su relación con la leyenda del rey Arturo..., de interés para su tarea final.

Las sesiones quinta y sexta fueron más teóricas. Los alumnos realizaron una actividad práctica, utilizando medios informáticos, conocimientos adquiridos en la asignatura de historia sobre las diferentes civilizaciones, técnicas de modelación, tipos de esmaltados...; por otra parte, podían moldear su propia creación con técnicas aprendidas en los talleres ...; y finalmente, la clase de inglés, enfocada al aprendizaje de LE con textos de lenguaje específico de cerámica artística, y con ejercicios prácticos en los que los alumnos también aprendieron a hablar sobre los objetos (tamaño, forma, materiales, acabados, técnicas, utilidad final...).

En la séptima sesión, los alumnos aceptaron de buen grado la propuesta de leer en la explanada del centro, participando activamente en las actividades propuestas por la editorial. Las actividades propuestas en las sesiones octava y novena complementaban la sesión cuarta (objetos de las excavaciones: utilidad, forma de fabricación, acabados...). Los alumnos conocían programas audiovisuales (por la asignatura cursada de medios informáticos), y prepararon una exposición oral en inglés, tipo póster. La finalidad de esta tarea era la describir un objeto de propia creación (usando vocabulario, expresiones y estructuras de los textos leídos), tarea difícil pero gratificante, pues era el resultado de la lectura como un ejercicio en común, como base de un ejercicio escrito, o simplemente como medio de aprender con materiales originales (Lazar, 1993:222).

Análisis de la percepción de los participantes

En la última sesión se le proporcionó al alumnado asistente una hoja de evaluación sobre la idoneidad de la lectura y de las actividades como hilo conductor en el aprendizaje de lenguaje específico. La valoración de las primeras preguntas (tabla 1) mostraba su acuerdo en las actividades propuestas paralelamente a la lectura en grupo (Q1, Q2 Q3), y se comprobaba si su percepción de las sesiones, la forma de interacción en el aula, la utilidad de las actividades online en parejas... era positiva (Q7), así como su utilidad para la adquisición de vocabulario, estructuras... y la consolidación en cuanto a contenido y competencia lingüística (Q5, Q6).

Tabla 1. Preguntas de evaluación.

Q1	We succeeded in carrying out the Group task
Q2	We all took part, searched for info and finished on time.
Q3	We focused on the task and worked well together
Q4	We liked and enjoyed the activity
Q5	We find the activities interesting and useful
Q6	We found reading rewarding and beneficial for learning.
Q7	We found computer activity appropriate

En las preguntas Q4, 5, muestran acuerdo en el uso de los textos literarios como recurso para la adquisición de vocabulario consolidado con las actividades comunicativas (Cobb, 2007 y Waring y Takaki, 2003 en Ur, 2012; Akyel y Yalçin, 1990). En lo referente a la lectura como elemento motivador y motor de la competencia comunicativa (Q1,2,3), los alumnos tienen una percepción positiva de su uso para obtener usos espontáneos de habla. Las preguntas Q6, 7, muestran la aceptación de la lectura de originales como un elemento motivador para identificarse, para verse inmerso en un proceso de creación y negociación de significado mientras lee, para dibujar un esquema mental individual de lo leído que compartirá con el resto (Hirvela, 1996, Yen, 2005 en Tseng, 2010). Los participantes se centran en el contenido y en las emociones que la lectura les evoca, y el fluir de imágenes representadas en sus mente mientras leen (Probst, 1987, en Tseng, 2010). También expresaron su grado de acuerdo sobre el uso de la literatura en el apartado de opinión (tabla 2), y sobre la lectura como aspecto relevante y motivador porque tenían que aprender contenidos lingüísticos y también del área específica del ciclo superior. Algunos sujetos relacionan la lectura con el desarrollo de la destreza oral, y la adquisición de recursos como vocabulario, estructuras, etc (Akyel y Yalçin, 1990).

Tabla 2. Testimonios escritos I.

Sujeto1	<i>"Yes, I thing what reading vikings is verys interesting and the best for learn vocabulary is into context."</i>
Sujeto2	<i>"The book was the correct level, ... I learned vocabulary. My favourite Word was jewelry" "...I would like incluye a reading as this year, [...] It is the first time that I enjoy English class"</i>
Sujeto3	<i>" I liked Very much, because i think very interesting we estudied the life of vikings....sometimes we talked about something that had to do...lessons are fun and interesting"</i>
Sujeto4	<i>"... And those comentarys of vocabulary is most easy remember it"</i>

Finalmente, el sujeto 3 menciona por una parte su agrado por la lectura pero su poco acuerdo por la exigencia del curso,

Sujeto3: *" Yes, I like. I think that don't was appropriate for the course content"*.

Conclusión

Según los resultados obtenidos, la literatura es un buen elemento de cohesión con niveles lingüísticos diferentes, ya que dota a los participantes de la confianza suficiente para interactuar , y para afianzar los conocimiento lingüísticos que van adquiriendo. La percepción del alumno se suma a la idea de que también en niveles básicos los textos literarios refuerzan destrezas de comprensión lectora, y el uso práctico de la LE en contextos reales de habla, no sólo a nivel de apreciación estética. (Scher, 1976, en



Erkaya, 2005). La elección de la obra adaptada “*Vikings*” les proporcionó una variedad de temas que cubría en gran parte las diversas áreas de interés y gustos literarios (Akyel y Yalçin, 1990:178), y no crearon conflicto por estar recogidos entre los temas que les resultaban familiares (Widdowson, 1983). Trabajar la literatura de esta forma en una clase de inglés les resultó novedoso,

(sujeto 1: “...*The sessions of the readings, is very important that the students can to read in public, is a way to estop being afraid.*”)

y les permitió desarrollar su competencia comunicativa utilizando estrategias como el análisis, y la reflexión que les llevó a forjar su propia opinión.

Referencias bibliográficas

- Akyel, A., Yalçin, E. (1990). Literature in the EFL class: a study of goal-achievement incongruence, *ELT Journal*, 44(3): 174-180.
- Brumfit, C.J., Carter, R. (1996). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Carter, R., Long, M. (1991). *Teaching Literature*, New York: Longman.
- Carter, R., Walter, R., Brumfit, C.J. (1989). Literature and the Learner: Methodological approaches, *ELT Documents*, 130, Modern English Publications.
- Coyle, D., Hood, Ph., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. URL: <http://www.univie.ac.at>. [10/01/2009].
- Erkaya, O.R. (2005). Benefits of Using Short Stories in EFL Context. *Asian EFL Journal, The EFL Professional's Written Forum*, 06, 11, 2. URL: www.asian-efl-journal.com/pta_nov_ore.pdf [09/11/2012].
- Hirvela, A. (1988). Integrating simplified and original texts. *JALT Journal*, 9(2): 131-151.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maley, A (2001). Literature in the Language Classroom, en Carter, Ronald. Nunan, D. *The Cambridge Guide to TESOL*, 180-185. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez-Vidal, C. (2007). The need to focus on form (FoF) in content and language integrated approaches: an exploratory study. *Volumen monográfico*, 39-54. URL: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2575491 [10/01/2009]
- Richards, J.C., Rodgers, Th. S. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. (2ªed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Savvidou, C. (2004). An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom. *The Internet TESL Journal* X, 12. URL: <http://iteslj.org/>. [15/03/14].
- Skela, J. (2014). The quest for Literature in EFL textbooks- a quest for Camelot, 223-136. URL: <http://www.sdas.edus.si/Elope/PDF/ElopeVol11-1Skela.pdf> [30/09/14].
- Tseng, F. (2010). Introducing Literature to an EFL classroom: teacher's presentation and students' perceptions. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1): 53-65.
- Ur, P. (2012). It's all very well in theory but...The place of research-based theory in English language teaching. *IATEFL Annual Conference* in Glasgow, Scotland, from March 19th to 23rd. URL: <http://iatefl.britishcouncil.org/2012/sessions/2012-03-20/its-all-very-well> [07/02/2013].
- Widdowson, H. G. (1983). Talking Shop: H.G. Widdowson on Literature and ELT. *ELT Journal*, 37(1): 30-35.

La música en las colecciones de literatura infantil. Una perspectiva interconectada de recepción lecto-auditiva

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara

José Ibáñez Barrachina

Universidad de Murcia

Introducción

En el marco de la literatura infantil y juvenil, se debe destacar el género del cuento musical, del cual se han publicado en los últimos años un significativo número de ejemplares, agrupados frecuentemente en colecciones específicas tanto de editoriales de reciente creación como de editoriales ya conocidas y consagradas en el mercado.

La fundación Germán Sánchez Ruipérez (2009) en su colección "Temas en la Literatura Infantil y Juvenil" ya presentó una bibliografía dedicada a la música y la danza, que constituye una representativa muestra de títulos de literatura infantil y juvenil editados en castellano. El propósito de la publicación fue acercar a los profesionales relacionados con el mundo del niño, la música y la lectura los textos infantiles y juveniles conectados de algún modo con la música. Para ello, se dispuso una serie de ocho categorías, que temáticamente englobaron una amplia variedad de lecturas (2009:5-6):

- Acordes para una realidad: La música como protagonista o trasfondo de tramas de misterio o aventura.
- Sonatina fantástica: Melodías en espacios mágicos, situaciones extrañas y disparatadas.
- Una noche en la ópera: Historias cantadas, tramas de cuento, acercar a niños y niñas el lado fantástico de la ópera.
- La música que cuenta: Cuentos musicales, palabras que sugieren notas y acordes de los que se descuelgan letras.
- Al compás del baile: Historias en danza, niñas, niños y animales que quieren bailar, ansias y sueños.
- Ronda de canciones: Cantares y decires de aquí y de otras latitudes, canciones infantiles y populares.
- Acercarse a la música: La música como juego, descubrir los sonidos y el ritmo; conocer de qué está hecha la música.
- Grandes compositores: Descubrir las grandes figuras de la música, su infancia, su madurez; anécdotas y episodios de sus vidas.



Concretamente, el cuento musical constituye una tipología específica en el campo de literatura infantil, caracterizada por su doble formato libro-CD, el cual posibilita diferentes modalidades en la recepción artística del conjunto, como se comentará seguidamente. Por otra parte, tal formato permite aplicar diferentes estrategias metodológicas tanto en la educación literaria como en la educación musical, según las investigaciones de Pastor Comín (2007), Palacios (2000, 2002) y Vicente-Yagüe (2013, 2014).

Objetivos

El objetivo general del presente estudio es el siguiente:

- Analizar el género del cuento musical a partir de diferentes publicaciones reunidas en colecciones de editoriales diversas, en el marco de la literatura infantil.
- Este objetivo se desglosa en los siguientes objetivos específicos:
- Analizar la función del componente sonoro (verbal y musical) en los cuentos musicales.
- Establecer el tipo de temática, así como su relación con lo musical, que presentan los cuentos musicales.
- Estudiar las relaciones de intertextualidad que tejen los cuentos musicales con ciertas obras musicales y literarias previas.
- Comprobar la vigencia de los clásicos en la autoría de los textos (musicales y literarios).
- Analizar el carácter didáctico de los cuentos musicales pretendido por la editorial.

Metodología

El diseño del presente estudio responde a una metodología cualitativa de corte descriptivo, centrada en la técnica del análisis de contenido. Con respecto a la muestra, se debe destacar que ha interesado acudir a aquellos cuentos musicales reunidos en colecciones de editoriales diversas, en lugar de a unidades aisladas e independientes de un conjunto, con el fin de establecer posibles paralelismos o divergencias en las prioridades de los equipos editoriales. En este sentido, la muestra analizada está compuesta por las siguientes colecciones de cuentos:

- “La mota de polvo” de la editorial AgrupArte
- “Paisajes musicales” de la editorial AgrupArte
- Cuentos del mundo de la editorial SM
- “Sondecuento” de la editorial Kalandraka
- “Cuéntame una ópera” de la editorial Ciudadela Libros
- “Musicando con...” de la editorial Susaeta
- “Los grandes compositores y los niños” de la editorial Bellaterra
- “Descubrimos a los músicos” de la editorial Combel

Por último, se ha diseñado como instrumento una ficha de análisis para la recogida de la información contenida en cada uno de los cuentos musicales. En la ficha se han registrado, entre otros datos, la función

del componente sonoro, la temática, los referentes intertextuales, la autoría y el carácter didáctico de los cuentos musicales, que son los elementos que importan en el marco de este informe de investigación y cuyo análisis individual se persigue desde cada uno de los objetivos específicos.

Análisis interconectado de recepción lecto-auditiva

A continuación se presentan los resultados del análisis en función de los objetivos específicos:

Función del componente sonoro: música y texto oral

El registro sonoro que junto al texto escrito complementa el producto editorial literario-musical presenta diferentes modalidades de audición según la colección analizada. En un primer tipo, el más básico de los tres que se exponen, dicho registro sonoro recoge únicamente las piezas musicales que completan la significación total del conjunto. El CD se encuentra dividido en pistas, cuya numeración se va indicando a lo largo del texto del cuento, según el momento de la historia en el que debe realizarse su reproducción. Este es el caso de las colecciones “Cuéntame una ópera” de la editorial Ciudadela Libros y “Musicando con...” de la editorial Susaeta.

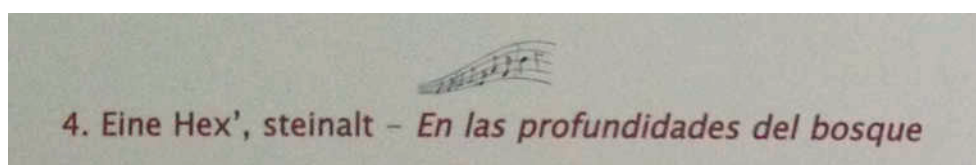


Imagen 1.1. Hansel y Gretel (“Cuéntame una ópera”).

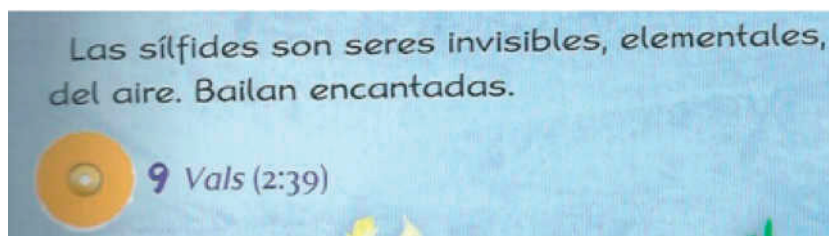


Imagen 1.2. Chopin y las Sílides (“Musicando con...”).

Un segundo tipo no solo incluye un registro sonoro musical, sino que además incorpora el texto narrado de forma oral, duplicando el material literario en una doble vertiente receptiva, leída y escuchada. Así pues, el CD se compone de una o varias pistas que reproducen de forma continuada y encadenada y, en ocasiones, simultánea, tanto la música como el texto literario. La música va apareciendo a lo largo del relato según las exigencias del contenido argumental, acoplándose de forma automática al texto oral sin necesidad de que el lector tenga que buscar y reproducir la pista musical correspondiente como en el anterior tipo. De este modo se presenta en la colección musical de cuentos del mundo de la editorial SM, en la colección “Sondecuento” de la editorial Kalandraka y en la colección “Descubrimos a los músicos” de la editorial Combel.

En tercer lugar, algunos cuentos poseen las dos posibilidades sonoras de recepción presentadas anteriormente y, por tanto, las pistas del CD de estas colecciones están divididas en dos secciones: textos con música y música sin texto. La primera sección se corresponde con el segundo tipo expuesto

y la segunda sección, con el primer tipo. Este es el diseño editorial de “La mota de polvo” y “Paisajes musicales” de AgrupArte, y “Los grandes compositores y los niños” de Bellaterra.

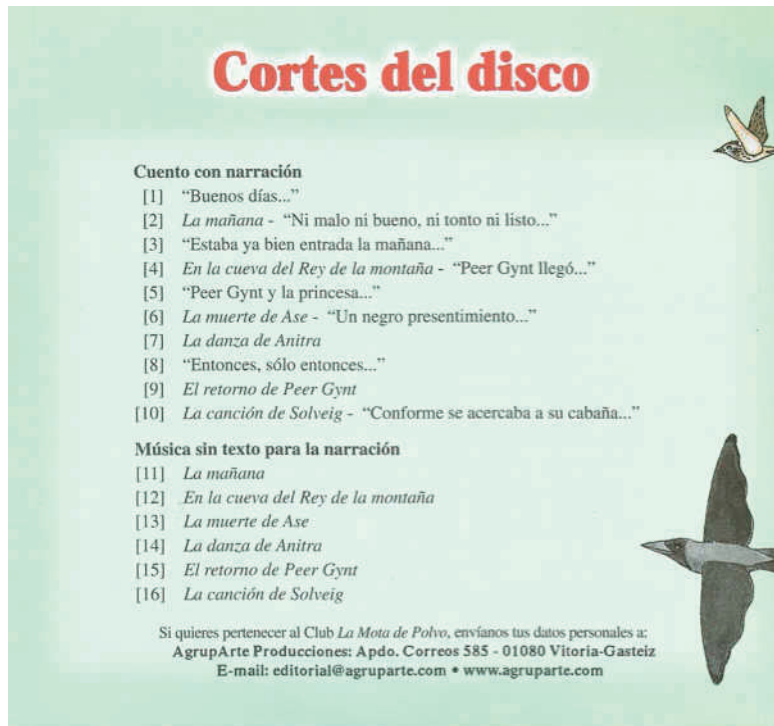


Imagen 1.3. Peer Gynt (“La mota de polvo”).

Temática

Atendiendo a la clasificación anteriormente mencionada de la fundación Germán Sánchez Ruipérez (2009), se ordenan las colecciones analizadas en este estudio. Las colecciones “Musicando con...” de la editorial Susaeta, “Los grandes compositores y los niños” de la editorial Bellaterra y “Descubrimos a los músicos” de la editorial Combel ya revelan desde su propia denominación este carácter instrumental del material dirigido al conocimiento de la historia musical y se incluyen por su temática en el apartado *Grandes compositores*. Igualmente, los cuentos *Los viajes de Juanito Arriaga* y *El violín de Sarasate* de “Paisajes musicales”, según se advierte en sus títulos, se catalogan dentro de este tipo.

La colección “Cuéntame una ópera” se corresponde con la tipología denominada *Una noche en la ópera*. Esta colección recoge los argumentos de conocidas óperas a través de un lenguaje accesible y una pertinente selección de números musicales.

Sin embargo, pese a estas colecciones, la temática del género mixto estudiado no es necesariamente musical, pues en muchos de los cuentos la música no actúa en calidad de contenido argumental, sino que supone un complemento emotivo y una ayuda en la significación literaria del conjunto. Se podría hablar así de *Música que cuenta* en la colección musical de cuentos del mundo de la editorial SM, “Sondecuento”, “La mota de polvo” y “Paisajes musicales”, según la clasificación de la fundación Germán Sánchez Ruipérez: “Cuentos musicales, palabras que sugieren notas y acordes de los que se descuelgan letras; historias que se tejen con vocales y corcheas, blancas y consonantes, espacios y silencios, que discurren entre compases y capítulos, hechas de tinta y sonido” (2009:34). Con respecto a las colecciones de la editorial AgrupArte, en la mayoría de los cuentos se narra una historia de temática diversa que unifica y da sentido, a modo de programa o hilo conductor, a cada una de las piezas que conforman una obra



completa de un mismo compositor; así sucede en *Peer Gynt* de la colección “La mota de polvo” con música de Edvard Grieg

No obstante, estas cuatro colecciones igualmente pueden catalogarse en la tipología *Acercarse a la música*, pues en muchos de los cuentos la experimentación tímbrica, los juegos rítmicos y demás reconocimientos acústicos son una constante en sus planteamientos. La fundación Germán Sánchez Rui Pérez define la categoría de la siguiente manera: “La música como juego, descubrir los sonidos y el ritmo; conocer de qué está hecha la música, qué compone la orquesta, acercarse a los instrumentos y hacer pinitos en danza y ballet” (2009:55).

Referencias intertextuales

La intertextualidad es un componente fundamental en algunos de estos cuentos musicales que acuden en su construcción tanto a hipotextos literarios como musicales. Así, por ejemplo, el referente paratextual o los títulos de cada una de las piezas para piano a 4 manos de *Juegos de niños* de Bizet configuran y deciden el tipo de juegos narrados en el cuento por Palacios. Por otra parte, el estilo descriptivo y sugestivo del ballet *El pájaro de fuego* de Stravinsky ofrece las claves a Carmen Santonja para el desarrollo de su programa literario.

Además, un motivo literario o musical puede viajar a través de diversas obras, tejiendo un entramado intertextual a mayor escala. Así, por ejemplo, el cuento musical *Sherezade* supone una verbalización de la suite sinfónica homónima de Rimsky-Korsakov. Al mismo tiempo, dicha suite ya musicalizaba algunos de los relatos incluidos en *Los cuentos de las mil y una noches*, por lo que se advierte una doble transición o travesía del tema original en su andadura artística literario-musical.

Autoría de los textos (musicales y literarios) y vigencia de los clásicos

Se advierte una manifiesta dependencia de ciertos cuentos hacia los clásicos musicales, concretamente de aquellas colecciones catalogadas en la tipología *Grandes compositores*. Por el contrario, la colección musical de cuentos del mundo de SM y la colección “Sondecuento” de Kalandraka recurren a compositores actuales, que crean expresamente para el correspondiente proyecto editorial mixto un texto musical. Las aguas del río, Juan Vara y Fernando Palacios son tres claros ejemplos de ello.

La colección “La mota de polvo” de AgrupArte opta por mostrar un panorama mixto en este sentido, en el que se combinan los “clásicos verbalizados” (Grieg, Bizet o Stravinsky) con los proyectos mixtos originales. Además, se ha de destacar que en este último caso de los cuentos nacidos como un proyecto decididamente interartístico, no solo se encuentra una autoría actual o más moderna (Fernando Palacios), sino que también se cuenta con ejemplos clásicos en los que las figuras de autoría musical y literaria coinciden en la misma persona (*Pedro y el lobo* de Prokofiev, *Deportes y diversiones* de Satie).

Con respecto a la autoría literaria, se advierte que algunas colecciones están concebidas como un proyecto de autoría cerrado, en el que un solo autor se hace cargo de los textos de la colección completa (Fernando Palacios en “Paisajes musicales”, Georgina García-Mauriño en “Cuéntame una ópera”, Montserrat Sanuy en “Musicando con...”, Anna Obiols en “Los grandes compositores y los niños”).

Carácter didáctico pretendido por la editorial

Siete de las ocho colecciones muestran un marcado carácter didáctico a través de actividades y epígrafes específicos dirigidos a la comprensión e interpretación del cuento musical. En primer lugar, la colección “La mota de polvo” cuenta con una guía didáctica dividida en diferentes apartados según el cuento en concreto. Se mencionan seguidamente aquellos apartados que suelen presentar la mayoría de estos:

- Sobre su contenido
- Quiénes han realizado este cuento
- Sobre la Música
- Sobre el Cuento
- *¿Cómo sacarle más rendimiento a este Disco-libro?*
- Por si quieres contestar unas preguntillas
- Preparación a la audición

En segundo lugar, la colección “Paisajes musicales” incluye al final de los cuentos las siguientes líneas, redirigiendo a los lectores al trabajo y explotación didáctica del producto literario-musical: “Si quieres encontrar actividades divertidas y una guía didáctica para sacarle más jugo a este libro-disco, visita nuestra página web: www.agruparte.com”. Se obtiene así una mayor productividad de lo presentado en el cuento, enfocado ahora a la búsqueda de información a través de la web y a la selección y manipulación de la misma para garantizar unos óptimos resultados de aprendizaje.

En tercer lugar, la colección de cuentos del mundo de SM sitúa también en sus últimas páginas, coincidiendo con unas pistas específicas insertadas tras la reproducción sonora tanto del texto como de la música, ciertas indicaciones didácticas dirigidas expresamente al trabajo de la audición musical. En el cuento *La diadema de Rocío* se leen y escuchan las siguientes:

- Escucha esta música china.
- Escucha con atención. Vas a oír algunos instrumentos de China.



Imagen 1.4. La diadema de Rocío (Cuentos del mundo).

En cuarto lugar, la colección “Cuéntame una ópera” de Ciudadela Libros presenta unos “Apuntes para mayores y niños curiosos” con datos acerca de la obra y el compositor, una guía de audición y algún



juego sobre el relato. Los apartados en los que se dividen estos apuntes para el cuento u ópera de *La Cenicienta* son los siguientes:

- La Cenicienta
- G. Rossini
- Guía de audición
- 7 diferencias: ... y en la ópera de Rossini también hay unas cuantas diferencias con otros cuentos de *La Cenicienta*. ¿Los recuerdas? A ti, ¿qué cambios te gustan o cuáles no en esta ópera de Rossini?

En quinto lugar, la colección "Musicando con..." ofrece desde distintos enfoques información variada que amplía el contexto presentado en el cuento. El apartado "¿Sabías que...?" explica, a modo de ampliación, algunos de los aspectos leídos. "Mientras tanto..." sitúa cronológicamente la historia narrada, ofreciendo datos históricos contemporáneos a la misma. El epígrafe "Musiclopedia" define, como si de una enciclopedia se tratara, aquellos términos musicales aparecidos a lo largo del cuento. Por último, "¡Escucha esto...!" profundiza en el aspecto auditivo, a partir de la escucha de composiciones complementarias a las principales empleadas en la historia.

En sexto lugar, la colección "Los grandes compositores y los niños" de Bellaterra tan solo añade una breve biografía del compositor al final del cuento.

En séptimo lugar, en la colección "Descubrimos a los músicos" de Combel, se suceden diferentes llamadas a lo largo del propio relato que suponen un paréntesis didáctico. Así, por ejemplo, con el rótulo de "Canta un poema", se leen las siguientes líneas en el cuento *Beethoven*: "Si eliges una poesía que te guste, podrías tratar de ponerle música. En vez de leerla, prueba a cantarla dejándote guiar por las palabras".

A modo de colofón

Una vez realizado el análisis de las diferentes colecciones de cuentos musicales, consideramos que el uso didáctico del género es realmente oportuno tanto en las áreas y materias literarias como musicales, pues al mismo tiempo que fomentamos el hábito lector y una significativa comprensión de los textos en el primer caso, favorecemos un motivador acceso a la historia de la música y al conocimiento de parámetros y formas musicales en el segundo. Se trata de un recurso que precisamente por sus múltiples posibilidades didácticas no ha de relegarse al terreno de lo meramente complementario o accesorio, sino que ha de explotarse al máximo en las etapas educativas correspondientes.

Referencias bibliográficas

- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2009). *La Música en la literatura Infantil y Juvenil*. Salamanca: Consejería de Cultura y Turismo. Junta de Castilla y León.
- Palacios, F. (2000). Cuentos musicales. Una nueva estrategia pedagógica. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 125: 7-13.
- Palacios, F. (2002). *Escuchar. 20 reflexiones sobre música y educación musical* (4ª ed.). Las Palmas de Gran Canaria: Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.
- Pastor, J.J. (2007). El cuento musical: una vía para la expresión de la comprensión lectora en P.C. Cerrillo, C. Cañamares y C. Sánchez (coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores*, 717-724). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Vicente-Yagüe, M^a.I. de (2013). *La intertextualidad literario-musical. Una estrategia didáctica para la animación a la lectura y la audición musical*. Barcelona: Octaedro.
- Vicente-Yagüe, M^a.I. de (2014). Un nuevo enfoque de la lectura musical. Análisis literario, musical y didáctico del cuento *Mi madre la Oca*. *Investigaciones sobre lectura*, 2: 15-23.

Sobre el uso de herramientas en la red para leer y escribir

Cristina del Moral Barrigüete

Universidad de Zaragoza

Introducción

Es claro que vivimos en una sociedad digital y, por ello, es necesario que la educación utilice y se apropie de las herramientas digitales disponibles en la red. Si bien, en un primer momento, se creó la “escuela 2.0” porque se pensó que la tecnología debía estar en las escuelas; era forzoso repartir tecnología por los centros y crear infraestructuras, una tecnología y unas infraestructuras necesarias, sin duda, para abrir el camino a los nuevos productos de todo ese conjunto empresarial en nuestras aulas, tanto hardware como software, contenidos digitales o conexiones a internet. Sin embargo, la realidad era otra, y es que no se daba opción a que cada centro, de manera colectiva, o cada profesor, de manera individual, decidieran cómo sacar un mejor aprovechamiento didáctico de esas herramientas adaptándolas a su realidad, materia, contenidos de enseñanza-aprendizaje, etcétera.

Según apuntan numerosos estudios, el programa “Escuela 2.0” no aportaba mejoras significativas en nuestro sistema educativo, a pesar de su elevado coste. Así lo atestiguan estudios, citados todos ellos en Murillo (2010:67), como los de Martin Carnoy (2004), de la Universidad de Stanford, sobre el informe PISA y sus resultados; Manuel Area (2005) y Sergio Monge Benito (2008) con estudios sobre las TIC y su influencia en el sistema escolar; Mark Warschauer (2008) con sus conclusiones acerca de que los portátiles no influyen en los resultados y no eliminan las brechas digitales por sí mismos; o la evaluación del programa “Pizarra digital aragonés”, realizada por Ferrer, Ferrán y otros (2010), quienes apuntan que la calidad educativa y los aprendizajes no mejoran significativamente, incluso en algunos casos pueden empeorar.

Además, estamos de acuerdo con Jordi Adell (2009), quien postula que este programa debería plantearse como una oportunidad de cambio de valores respecto al conocimiento, al proceso de aprendizaje, la metodología y el compartir materiales y recursos, cuya premisa es la educación como derecho de las personas y donde se fomente la participación de toda la comunidad educativa, existiendo unos criterios claros de importancia, adaptabilidad, independencia y sostenibilidad del establecimiento de las TIC en la educación.

Por tanto, una vez que aceptamos que el aprendizaje está expandido en el tiempo (aprendizaje ubicuo y permanente), y en el espacio (aprendizaje conectado e invisible) nos vemos obligados a plantear una nueva idea de la enseñanza y, sobre todo, del uso de estas nuevas herramientas, como dice Trujillo (2014:21). Sobre todo, y ya como didactas de la Lengua y la Literatura, debemos saber escoger las herramientas que se están demostrando día a día eficaces en la competencia tecnológica aplicada a nuestra área de conocimiento. En este caso, hemos indagado sobre el uso de tres herramientas útiles para leer y escribir en la red, que creemos que pueden ser beneficiosas para que nuestro alumnado sea competente en la sociedad actual en la que vivimos.



Consideraciones importantes sobre escribir y leer en la red

Siguiendo a Cassany, somos conscientes de que los docentes debemos estudiar las fórmulas adecuadas para adaptarnos a nuestro entorno de la sociedad del siglo XXI para aprender y, consecuentemente, para enseñar a leer y a escribir de forma competente y eficaz en nuestra aula. Este autor insiste en que “es la primera vez que debemos educar para un futuro que ignoramos cómo será” (2012:269). Así, es cierto que no podemos obviar las diferencias entre leer un texto lineal, cerrado, y en papel, y leer un texto multimodal, hipervinculado y abierto.

En esta línea, nos preguntamos sobre nuestra competencia lectora en la red. Y, de esta forma, podemos reflexionar sobre cuestiones como las siguientes: ¿elaboramos rutas a través de las páginas con información relevante para la tarea que nos proponemos?; ¿pensamos sobre la distracción de lectura de páginas irrelevantes y su eficacia, o no, para conseguir información relevante?; el tiempo que empleamos en la búsqueda de información en la red, ¿es excesivo y discrimina y ejerce un pensamiento crítico? (Zayas, 2012:75-76).

Por otro lado, necesitamos una revisión de los términos de hipertextualidad, intertextualidad, multimodalidad..., y debemos combinarlos con otros como: géneros electrónicos, virtualidad, carácter inacabado y, quizás, ¿superficialidad?, debido al incremento exponencial de interlocutores y documentos, la ausencia de filtros y controles, la homogeneización física y contextual, o la tecnologización, en definitiva, a la complejidad de la comprensión digital, y a la nueva forma de participación de las bibliotecas y recursos para obtener información en la red (Casanny, 2012:58). A todo esto, es imprescindible añadir la capacidad de realizar una lectura profunda e interpretativa, que sea contrastada y cuestionada, que atienda a lo implícito para filtrar el acopio de información fragmentada que se encuentra en internet.

Además, “en internet los lectores también escriben; la recepción y la producción de textos se imbrican íntimamente; no se puede estar pasivo o callado”, afirma Casanny (2012:33). Finalmente, este nuevo proceso de recepción está ligado a un nuevo proceso de aprendizaje, basado en la colaboración, en la implicación activa y, en definitiva, en una nueva interacción comunicativa entre el docente y el alumno, gracias a los nuevos espacios y a las nuevas herramientas que ofrece internet. A modo de ejemplo, hemos seleccionado tres herramientas para extraer los beneficios de leer y escribir en la red y que exponemos a continuación.

Tres herramientas digitales para leer y escribir en clase de lengua

La primera herramienta a la que nos referimos está diseñada para la realización de mapas conceptuales. Sabemos que hay otras muchas posibilidades hoy de hacer mapas conceptuales en la red, pero hemos escogido esta porque encontramos más utilidades, entre las que destacamos: la realización de correcciones, modificación de la estructura, inclusión de imágenes, compartimento público en la web y, por ende, posible invitación a otros usuarios para colaborar en su confección.

Así, por ejemplo, cuando en la escuela pedimos a nuestros alumnos que hagan una lectura intensiva, individual y silenciosa, sobre cualquier tema para que recojan posteriormente por escrito las ideas principales o palabras clave del mismo, creemos que es muy interesante utilizar este tipo de herramientas, ya que fomentamos la participación de varios miembros de la clase al mismo tiempo, para que realicen posibles comentarios, opiniones o puntos de vista diferentes que se puedan plasmar definitivamente mediante el uso de un *coggle*.

Por otra parte, y preferiblemente en las clases de segundas lenguas y/o lenguas extranjeras, la siguiente herramienta que ofrecemos en este trabajo, sería —a nuestro entender— lo que actualmente denominan Trujillo y, en general, el colectivo de Conecta 13, “artefacto digital” (2014:24). Así, los artefactos digitales pueden representar tanto el producto final de un proyecto de aprendizaje como una producción creada por un docente (con o sin colaboración de los alumnos) para facilitar el aprendizaje. Nosotros nos referimos a hacer presentaciones en la nube a la vez que aprendemos idiomas con *Photopeach*. A través de esta herramienta, o artefacto digital, podemos, por ejemplo, explicar, narrar unas fotos (de una excursión, de un



viaje o de cualquier otra actividad determinada y llevada a cabo por los alumnos), o bien podemos incitar a los mismos a la creación de una poesía en la que incluyan música o también a hacer un anuncio publicitario.

La tercera herramienta que proponemos es una wiki, usada esta como escritura colaborativa o trabajo en cooperación de varias personas que pretenden la creación de un documento conjunto, es el objetivo esencial del trabajo que presentamos en esta wiki. El término, como sabemos ya, es de origen hawaiano, cuya conocida expresión *wiki wiki* significa "rápido, rápido", y en el contexto de las aplicaciones web se utiliza en una doble acepción, tanto para denominar un tipo singular de gestores de contenidos como el documento resultante de su utilización. Con este último sentido, la palabra *wiki* designa un sitio web que consta de diversas páginas, cada una de las cuales puede ser editada en línea. Además, permite acceder al historial de creación, edición y revisión de todas sus páginas; de este modo, cada vez que se realizan cambios en una página, se almacena la nueva versión junto con las antiguas, lo cual permite compararlas y, en su caso, recuperar versiones anteriores. (Google Drive es otro ejemplo actual de todo ello, muy útil también para nosotros como docentes). Así, la finalidad del wiki con el que trabajamos nosotros en el aula es, principalmente, como una actividad de cooperación para la creación de un texto argumentativo, es decir, una tarea de intercambio de opiniones entre los alumnos, para un debate anterior o posterior entre profesor y alumnos.

Consideraciones finales

Consideramos que, en nuestras sociedades actuales de la información no podemos dar la espalda a las TICs, ni siquiera en el entorno educativo. No obstante, está claro que, frente a la cantidad de herramientas y de recursos que se nos ofrecen, hay que elaborar criterios de elección en función de la realidad de nuestros centros, los currícula, el profesorado y de las situaciones de aprendizaje. Es necesario una elección y un uso totalmente racional de dichas herramientas.

Las herramientas tecnológicas que hemos recogido en este trabajo se postulan como alternativas a los instrumentos metodológicos utilizados en los enfoques tradicionales de la didáctica de las lenguas, siendo su uso racional, dirigido y planificado, el que determine el potencial de estos nuevos entornos digitales y se convierta en una realidad la mejora de la competencia lingüística de los alumnos en general y, en concreto, la comunicación escrita de los mismos. Además, creemos que el uso de estas herramientas en el área de lengua puede ser motivador y atractivo en las diferentes actividades de lectura y, sobre todo, de escritura que propongamos a nuestros alumnos.

Finalmente, y a modo de consideraciones finales, terminamos este trabajo con cinco razones para el aprendizaje *online* en general, y de lenguas, en particular, y que, creemos, mejoran la productividad educativa, pues:

1. aumenta el acceso a experiencias y fuentes educativas;
2. favorece el intercambio de materiales y fuentes de manera activa entre los alumnos;
3. individualiza y diferencia la instrucción basada en el rendimiento académico de cada alumno;
4. personaliza el aprendizaje de éste construido a partir de sus intereses;
5. y hace mejor uso del tiempo tanto del alumno como del profesor, automatizando tareas rutinarias de ambos.

Solo nos queda recordar en estas últimas líneas unas palabras de Séneca a propósito de los miedos que todos alguna vez como docentes hemos sentido con el uso de las nuevas tecnologías, y dicen así: "No nos atrevemos a muchas cosas porque son difíciles, pero son difíciles porque no nos atrevemos a hacerlas." Por tanto, debemos ser conscientes de que las TIC complementan y ayudan al aprendizaje de las lenguas, pero una de las claves a tener muy en cuenta para constatar este hecho es el rol del



profesorado y su preparación y/o convencimiento para usar e integrar las TIC como herramienta no solo tecnológica, sino motivacional y creativa dentro del quehacer diario del aula.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. (2009). Zapatero se equivoca. URL: <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/2009/05/01/zapatero-se-equivoca/> [05/10/14].
- Area, M. (2005). Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(1). URL: http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm.
- Carnoy, M. (2004). Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos. Lección inaugural del curso académico 2004-2005/Octubre 2004, Universitat Oberta de Catalunya. URL: <http://www.uoc.edu/inaugural04/dt/esp/carnoy1004.pdf>.
- Cassany, D. (2012). *Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Díaz, J. (2014). Herramientas TIC: ¿dónde, cómo y cuándo? URL: <http://www.educacontic.es/blog/herramientas-tic-donde-como-y-cuando> [05/10/14].
- Ferrer, F. (2010). Evaluación del Programa 'Pizarra Digital'. Grupo de Análisis de Políticas Educativas y Formación (GAPEF) y Grupo Interdisciplinar de Políticas Educativas (GIPE) de la Universidad Autònoma de Barcelona.
- García de la Riva, A. (2013). Otto Benavides: Ser nativo digital es una actitud, no una condición. URL: <http://www.madrimasd.org/informacionidi/noticias/noticia.asp?id=55377&origen=RSS> [05/08/14].
- Gómez, G. (2013). Profesor 2.0: redes sociales y otras herramientas digitales en el aula de E/LE. URL: <http://www.il3.ub.edu/blog/?p=1212> [05/10/14].
- Monge Benito, S. (2008). *La escuela vasca ante el cambio tecnológico (1999-2004). Tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco. URL: <http://www.sergiomonge.com/doc/tesis-doctoral-sergio-monge.pdf> [05/10/14].
- Murillo, J.L. (2010). Programas Escuela 2.0 y Pizarra Digital, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2): 65-78. URL: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3307327> [01/11/14].
- Trujillo, F. (coord). (2014). *Una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: Graó.
- VVAA (2014). Why Online Learning Is Vital to Improving Education. URL: <http://www.onlinedegreeprograms.com/blog/2013/why-online-learning-is-vital-to-improving-education/> [04/30/14].
- Warschauer, M. (2008). Laptops and Literacy: A Multi-Site Case Study. URL: http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/ll-pedagogies.pdf [10/13/14].
- Zayas, F. (2012). *La competencia lectora según PISA*. Barcelona: Graó.

Sitios web

- Biblioteca escolar digital Fundación Sánchez Ruipérez. URL: <http://www.bibliotecaescolardigital.es/> [04/30/14].
- Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas FGSR. URL: <https://www.facebook.com/citafgrs> [05/10/14].
- El diseño tecno-pedagógico de programas, cursos o asignaturas. Trabajo cooperativo y TIC: una historia digital con Photopeach. URL: <http://photopeach.com/album/14438eb> [04/25/13].

Las adaptaciones de los clásicos griegos para niños y jóvenes

M. Carmen Encinas Reguero

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Como es sabido, una parte importante de la literatura que se ofrece hoy al público infantil y juvenil está formada precisamente por adaptaciones (Díaz-Plaja, 2002; Sotomayor Sáez, 2005). A pesar de ello, éstas han sido objeto de una controvertida polémica centrada en sus beneficios y perjuicios (Soriano, 1995:37-40). Sin entrar en dicha polémica, conviene dejar bien establecido que el empleo de adaptaciones no puede en ningún caso sustituir a la lectura de las obras originales llegado el momento oportuno (de hecho, un objetivo esencial de las mismas es suscitar el interés hacia las obras originales) y también que las adaptaciones deben cumplir con unos requisitos de calidad y de respeto al original.

En el caso de la literatura griega las adaptaciones se antojan imprescindibles (González Marín, 2001:7). De un lado, porque su presencia en el curriculum escolar es exigua y su grado de dificultad elevado; de otro lado, porque la literatura griega –y, sobre todo, un elemento muy importante de la misma, el mito– ha tenido tal influjo en la literatura posterior (Díez del Corral, 1957; Highet, 1954 [reimpr. 1996]; Cossío, 1998; Hernández Miguel, 2008; Galán Vioque, 2000), que su conocimiento es esencial para desarrollar la competencia literaria y posibilitar, en virtud de la intertextualidad (Gennette, 1989), la comprensión más básica de infinidad de obras literarias, así como pictóricas, escultóricas o musicales.

Aunque la adaptación parece ser tan antigua como la propia literatura (Sotomayor Sáez, 2005:219-220), las adaptaciones destinadas al público más joven cobran relevancia, sobre todo, a partir del siglo XIX. En el caso de las obras que adaptan material literario griego se observa, además, una preferencia por focalizar las adaptaciones no tanto en obras literarias concretas cuanto en los mitos.

En el interés por adaptar el material griego destaca especialmente el mundo anglosajón, sobre todo Gran Bretaña, pues “Por entonces en Inglaterra se estudiaba mucho a los autores griegos y había en las capas más refinadas de la sociedad victoriana, y no únicamente en los ambientes académicos, un fervor extraordinario por los textos e imágenes del mundo antiguo” (García Gual, 2003:14). Una muestra de ello es la obra de Charles Lamb titulada *The Adventures of Ulysses (Las aventuras de Ulises)*, que se publicó en Londres en 1808 y que adapta la *Odisea* de Homero.

Pero, lo cierto es que hubo adaptaciones notables del material literario griego también en otros países. El alemán Gustav Schwab, por ejemplo, publicó entre 1838 y 1840 su obra titulada *Die schönsten Sagen des klassischen Altertums (Las más bellas leyendas de la Antigüedad Clásica)*, una compilación de los mitos griegos y romanos que fue muy utilizada en las escuelas alemanas y, por tanto, influyó decisivamente en la recepción que de la Antigüedad tuvieron los jóvenes de ese país. En esa obra Schwab elige los mitos en función de su belleza y de su sentido, suprimiendo los episodios más impactantes moralmente, y en la versión que elabora sigue en todo lo posible a los autores originales, pero utilizando una exposición sencilla.

El norteamericano Nathaniel Hawthorne fue el autor de *El libro de las maravillas (A wonder book for girls and boys, 1851)* y de su continuación, *Cuentos de Tanglewood (Tanglewood tales for girls and boys, 1853)*. En la primera de esas obras Eustace Bright, un estudiante del Williams College, relata a un grupo de niños seis cuentos mitológicos. La técnica utilizada, por lo tanto, es la del relato enmarcado, donde una serie de narraciones son incluidas dentro de una narración mayor, al estilo de, entre otras, *Las mil y una noches*,

Los cuentos de Canterbury de Geoffrey Chaucer, el *Decamerón* de Giovanni Bocaccio, o el *Pentamerón* o *El cuento de los cuentos* de Giambattista Basile. En *Cuentos de Tanglewood*, sin embargo, los seis mitos versionados son introducidos a la vez, al ser presentados como los cuentos que Eustace Bright lleva a su redactor para que éste los revise.

Otro de los nombres destacados en este ámbito es el del también americano Thomas Bulfinch, autor de *The Age of Fables, or Stories of Gods and Heroes* (1855), una obra editada en español con el título de *Historia de dioses y héroes*. La obra, que incluye, sobre todo, mitos griegos y latinos, no está destinada específicamente a los más pequeños, pero sí tiene una clara finalidad didáctica, pues pretende divulgar de manera amena el conocimiento de la mitología para favorecer la comprensión de la literatura. Para ello Bulfinch presenta una narración en prosa que aspira a dar una visión completa de la mitología, al tiempo que suprime lo que pueda resultar moralmente ofensivo.

En 1856 otro autor, el británico Charles Kingsley, publica *The Heroes. Greek Fairy Tales (Cuentos de hadas griegos. Los héroes)*, una obra que escribe como regalo para sus tres hijos y en la que recrea tres mitos heroicos, concretamente las historias de Perseo, los Argonautas y Teseo. El prefacio de esta obra toma la forma de carta dirigida a sus hijos, en la que explica la relevancia de las aportaciones de la civilización helena, así como sus propias intenciones, que no consisten sólo en proporcionar el conocimiento de los mitos y la cultura griega, sino también en transmitir unos valores morales muy claros. Por eso precisamente él decide centrarse en los mitos heroicos, porque son el ejemplo de hombres que han sufrido indeciblemente para ayudar a su prójimo.

En España aparece en 1828 la obra titulada *Compendio de la mitología o historia de los dioses y héroes fabulosos*. La obra está firmada por J. Mh., cuya identidad exacta se desconoce. Además, cada artículo del libro aparece precedido por un sumario en verso firmado por A. Tracia, nombre que es en realidad un anagrama de Agustín Aicart. Frente a las obras que hasta este momento se han mencionado, donde se considera el conocimiento de la mitología clásica como fuente de saber cultural y de disfrute estético o también como fuente de una lección moral, el autor de esta obra española subraya la finalidad religiosa, en el sentido de que mostrar los mitos griegos con todo lo que, en su opinión, tienen de innoble e inmoral esos dioses paganos le sirve al autor para destacar la verdad, pureza, humanidad y sabiduría del cristianismo. No obstante, a pesar de esta idea básica, el autor de este compendio reconoce en la conclusión final de la obra la sabiduría que subyace en muchas de estas historias y eso le lleva a confesar que "Causa estrañeza, y con razon, que lleven consigo tantas extravagancias unas lecciones tan sabias" (Mh., 1929²:193).

En el año 1845 sale a la luz en Madrid otra obra significativa. La firma Don Patricio de la Escosura (Iniesta, 1958; Cano Malagón, 1989; Pérez García, 1997) y lleva por título *Manual de Mitología. Compendio de la historia de los dioses, héroes y más notables acontecimientos de los tiempos fabulosos de Grecia y Roma*. Al igual que Thomas Bulfinch, Patricio de la Escosura considera que el objetivo esencial de la formación mitológica consiste en proporcionar el conocimiento básico que permita comprender las obras literarias más consagradas. En ese sentido su compendio de mitología, cuyo plan general está tomado de *La mythologie illustrée* de Philippon de la Madelaine (Pérez García, 1997:588-590), se presenta como un servicio a la juventud, pues ésta podrá adquirir a través de una entretenida lectura datos que serán necesarios en su formación. Para ello pretende el autor ser conciso y claro, así como presentar una visión completa de la mitología.

Otra obra significativa es la publicada en 1867 con el título de *Mitología clásica contada a los niños e Historia de los grandes hombres de la Grecia* (Hualde Pascual, 2000:73-76). Su autora, Cecilia Böhl de Faber y Larrea, que firma con el pseudónimo de Fernán Caballero, dirige la obra específicamente a los niños con la intención de instruirlos, pues comprende la trascendencia de los conocimientos que proporciona la mitología. La obra incluye también un apartado en el que se recogen breves biografías de algunos hombres célebres de Grecia, lo que muestra un deseo de inculcar en las jóvenes generaciones el conocimiento no sólo del mito, sino de la civilización griega en su conjunto.



Sin duda, se podrían citar muchas otras obras tanto dentro como fuera de España. No obstante, considero oportuno dedicar la última parte de este trabajo al intento que protagonizó Ramón de San Nicolás Araluze de acercar la literatura clásica a los más jóvenes al fundar la editorial Araluze, en la que publicó a partir del año 1914 en la colección *Las obras maestras al alcance de los niños* una larga serie de adaptaciones de obras clásicas de la literatura universal. Entre los cien volúmenes de la colección se encuentran algunos títulos procedentes de la literatura griega. Son los siguientes:

- *Los héroes*, que en realidad es la adaptación que hace Mary MacGregor de la obra de Charles Kingsley mencionada anteriormente.
- *La Odisea y La Ilíada o El Sitio de Troya*, que son las adaptaciones hechas por María Luz Morales (Rodrigo, 1988; Hurtado Díaz, 2006, Servén Díez, 2012) de los conocidos poemas de Homero datados alrededor del s. VIII a.C.
- *Fábulas de Esopo*, donde no se menciona ningún autor de la adaptación, probablemente porque la obra no se entiende como tal. En realidad, las fábulas están presentes en Grecia desde la época arcaica. No obstante, se atribuye a Esopo la primera colección de fábulas, si bien hay que decir que no se sabe si este personaje, un esclavo frigio que se dice vivió en la segunda mitad del s. VI a.C., es un personaje real o legendario. Con el tiempo surgieron otras colecciones de fábulas, como la que llevó a cabo Demetrio de Falero en torno al año 300 a.C. o la de Babrio en torno al año 100 d.C. Además, muchas de las fábulas de Esopo fueron recogidas e incorporadas dentro de la colección de fábulas escritas en latín por Fedro en el s. I d.C.
- *Historias de Eurípides, Historias de Esquilo e Historias de Sófocles*, que reúnen las adaptaciones elaboradas por María Luz Morales de un buen número de las tragedias griegas conservadas. En concreto, están las siete de Esquilo, seis de Sófocles (falta su *Electra*), y de las diecinueve obras atribuidas a Eurípides, dieciocho si se deja a un lado *Reso*, de cuya autoría existen dudas, María Luz Morales adapta seis obras (*Cíclope, Alcestris, Heracles, Ifigenia en Áulide, Ifigenia entre los tauros e Ión*). En todos los casos se trata de obras teatrales compuestas en el s. V a.C.
- *Historias de Aristófanes*, donde José Baeza adapta cuatro de las once comedias conservadas del autor cómico; en concreto, *Tesmoforiantes, Lisístrata, Aves y Ranas*. Estas comedias fueron representadas por primera vez entre 414 y 405 a.C.
- *Los Argonautas* es la adaptación que hace Carmela Eulate de las *Argonáuticas* de Apolonio de Rodas, un poema épico del s. III a.C. que narra el viaje de los Argonautas a Colcos en busca del vellocino de oro. Apolonio pretendía con esta obra escribir un gran poema épico al modo de la *Ilíada* y la *Odisea* homéricas, pero utilizando las características poéticas de su época.
- *Historias de Plutarco*, donde Manuel Vallvé adapta para el público infantil las *Vidas Paralelas* (s. I d.C.), probablemente la obra más conocida de Plutarco, en la que este autor presenta una serie de biografías de personajes griegos y romanos organizadas en forma de parejas, de manera que queden en evidencia las similitudes y diferencias entre ellos. Manuel Vallvé, sin embargo, explica lo difícil que puede resultar la adaptación para los más pequeños de algunas de las vidas, lo que justifica su decisión de adaptar tan sólo algunas vidas seleccionadas entre las que le han parecido más interesantes y menos conocidas. En concreto, adapta ocho vidas (de las cincuenta y dos que componen la obra griega) y no las presenta en forma de parejas.

Aunque la mayoría de estas obras (todas excepto las fábulas de Esopo y las *Vidas Paralelas* de Plutarco) son obras escritas originalmente en verso, las adaptaciones están siempre en prosa. Y, además, son por lo general narraciones cronológicas y en tercera persona, unos rasgos que facilitan la lectura a los lectores en formación, pero que imponen en ocasiones cambios importantes en la estructuración de los relatos.

Asímismo, todas las adaptaciones mencionadas (excepto las *Fábulas de Esopo*) van precedidas de un prólogo dirigido a los niños, en el que se recoge información sobre el autor original, su época y también su obra. La admiración hacia la literatura griega y la pretensión de que los niños comprendan su trascendencia se advierte en muchos de esos prólogos. Además, se justifica en ellos el motivo de narrar historias tan alejadas de nuestra época aduciendo razones literarias y culturales (esas obras son la base de todas las posteriores) y también se subrayan las razones estéticas y morales. De hecho, son varios los prólogos en los que el adaptador resalta la belleza eterna y atemporal que subyace en estas obras clásicas.

Todos estos prólogos muestran, en definitiva, la pretensión de la colección de crear obras sencillas, que los niños puedan comprender, pero que al mismo tiempo los instruyan y les permitan conocer las raíces griegas de su cultura. Y muestran también el deseo de hacer que los más jóvenes sean capaces de apreciar y sentir la Belleza que palpita en las obras maestras de la literatura, concretamente en este caso en los clásicos griegos, siendo así capaces de captar la lección moral eterna que se desprende de esas obras.

A pesar de tener ya un siglo, es importante, por tanto, mantener vivas estas adaptaciones (de hecho, la editorial Anaya las reeditó parcialmente en 1997) y seguir leyéndolas y recomendándolas todavía hoy.

Referencias bibliográficas

- Bulfinch, T. (1990). *Historia de dioses y héroes*. Barcelona: Montesinos.
- Cano Malagón, M.L. (1989). *Patricio de la Escosura. Vida y obra literaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Cossío, J.M. de (1998). *Fábulas mitológicas en España*, 2 vols. Madrid: Istmo.
- Díaz-Plaja, A. (2002). Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil dels últims anys. En T. Colomer (ed.), *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*, 161-170. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Díez del Corral, L. (1957). *La función del mito clásico en la literatura contemporánea*. Madrid: Gredos.
- Galán Vioque, G. (2000). Bibliografía para el estudio de la pervivencia literaria de la mitología clásica. *Exemplaria*, 4: 227-245.
- García Gual, C. (2003). Los héroes griegos de las lecturas juveniles. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 49-50: 13-22.
- Gennette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- González Marín, S. (2001). Las adaptaciones de relatos mitológicos. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 139: 7-14.
- Hawthorne, N. (1999). *Cuentos de Tanglewood*. Barcelona: Alba Editorial.
- Hawthorne, N. (2000). *El libro de las maravillas*. Barcelona: Alba Editorial.
- Hernández Miguel, L.A. (2008). *La Tradición Clásica. La transmisión de las literaturas griega y latina antiguas y su recepción en las vernáculos occidentales*. Madrid: Liceus.
- Highet, G. (1954 [reimpr. 1996]). *La tradición clásica. Influencias griegas y romanas en la literatura occidental*, 2 vols. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hurtado Díaz, A. (2006). Caterina Albert y María Luz Morales. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 671: 43-54.
- Iniesta, A. (1958). *Don Patricio de la Escosura*. Madrid: F.U.E.
- Kingsley, C. (1987). *Cuentos de hadas griegos. Los héroes*. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta.
- Lamb, C. (2001). *Las aventuras de Ulises*. Barcelona: Alba Editorial.
- Mh., J. (1829). *Compendio de la mitología o historia de los dioses y héroes fabulosos*. Barcelona: Imprenta de Manuel Saurí y Compañía.
- Pérez García, N. (1997). Patricio de la Escosura, mitólogo. *Revista de Literatura*, 59(118): 587-593.
- Rodrigo, A. (1988). María Luz Morales. En *Mujeres de España. Las silenciadas*, 177-185. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Schwab, G. (1952). *Las más bellas leyendas de la Antigüedad clásica*. Barcelona: Labor.
- Servén Díez, C. (2012). María Luz Morales y la promoción de la lectura infantil. *Álabe*, 5: 1-17.
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue.
- Sotomayor Sáez, M.V. (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. *Revista de Educación, núm. Extraordinario*, 217-238.

Formación y necesidades docentes en competencia prosódica de los futuros maestros/as de Educación Infantil

Aintzane Etxebarria Lejarreta

Asier Romero Andonegi

Iñaki Gaminde Terraza

Urtza Garay Ruíz

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Introducción teórica

En la última década los estudios en el campo de la prosodia en euskera han experimentado un creciente interés en forma de referencias y publicaciones científicas centradas en su marco teórico y en su didáctica. Así, se pueden destacar los siguientes trabajos sobre las características prosódicas de las emociones (Gaminde *et al.*, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b; Navas *et al.*, 2004, 2005, 2007), a cerca de las variedades dialectales del euskera (Gaminde, 2010; Gaminde *et al.* 2012; Garay *et al.* 2011), en torno a elementos prosódicos de la lengua vasca (Elordieta, 2008; Gaminde, 1998, 2007, 2010; Hualde, 1999, 2003, 2006, 2011), sobre la influencia del género textual en la producción del elemento prosódico (Manterola, 2010) o sobre la aplicación didáctica de la prosodia en el aula (Gaminde, 2014)

Ahora bien, a pesar de estos recursos y de la necesidad de su aplicación didáctica en el contexto referencial del aula, su aplicación didáctica por parte de los docentes sigue siendo muy escasa y su presencia en los manuales se circunscribe a los aspectos fonemáticos de articulación y transcripción de sonidos o en las correspondencias de sus componentes prosódicos.

Por tanto, los componentes suprasegmentales, que en un nivel horizontal, intervienen en la transmisión del enunciado apenas cuentan con recursos didácticos en manuales y en materiales curriculares. Además, desde una perspectiva práctica, contrasta esta circunstancia con la importancia que adquieren cada uno de estos elementos prosódicos en la utilización diaria de la lengua por parte del estudiante y de los problemas que su baja competencia en este campo le ocasionan.

El elemento prosódico transmite el contenido del mensaje oral que nos aporta datos sobre la identidad del hablante, es decir, nos informa a cerca del género, edad, procedencia y estatus social. Además, podemos saber el estado emocional y la actitud del hablante con respecto a un tema determinado, a una situación en concreto ó al interlocutor (Mozziconacci, 1998). Por lo tanto, siguiendo tanto a Shotz (2003) como a Fujisaki (2004) se puede señalar que la prosodia nos aporta información lingüística, no lingüística y paralingüística esencial para alcanzar una comunicación oral exitosa por medio de rasgos segmentales y suprasegmentales:

Prosody is the suprasegmental aspects of speech including variations in pitch/fundamental frequency, loudness/intensity, duration, pause/silence, intonation, rate, stress and rhythm. (The Speech Science Research Centre, 2007)

En la didáctica de la lengua y más concretamente en el desarrollo de la competencia prosódica nos encontramos ante dos cuestiones: por una parte, los métodos que se han empleado han sido poco motivadores y la mayoría han hecho uso de técnicas de repetición; por otro lado, los educadores no tenían suficientes recursos para desarrollar la competencia prosódica de su alumnado, por la falta de medios, la escasa formación del profesorado en este ámbito y, en la mayoría de los casos, porque se le otorga mayor importancia a la descripción de elementos fonológicos que a la pedagogía de la oralidad. (Baker, 2011; Borg, 2006).

Partiendo del trabajo realizado por J.C. Richards y T.S. Rodgers (1986), en el que explican las principales tendencias lingüísticas en la enseñanza de idiomas en el siglo XX, los enfoques y métodos alternativos, y los enfoques comunicativos actuales, se puede decir que la lengua oral no se ha enseñado de la misma manera a lo largo de los años, y que en algunos de ellos se ha dejado de lado. Cuando se alude a enfoques y métodos, hay que tener en cuenta que la diferencia básica estriba en que el método especifica tanto el enfoque, como el diseño y los procedimientos, es decir, tanto aspectos teóricos como de aplicación en el aula, mientras que el enfoque solo ofrece el componente teórico y su puesta en práctica depende en cierta medida de la interpretación del docente de estos principios teóricos— lo cual, por otra parte, permite una mayor facilidad de adaptación del enfoque a distintos contextos y su evolución en el tiempo.

A finales de la década de 1960 algunos lingüistas británicos como Candlin y Widdowson empezaron a defender que la enseñanza de lenguas debía tener como objetivo la competencia comunicativa y no el mero dominio de estructuras. Así, en la enseñanza comunicativa de la lengua se enseña la lengua para comunicarse, según Finocchiaro y Brumfit (1983) citados por Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2009), el objetivo fundamental de la enseñanza Comunicativa de la Lengua oral es la pronunciación comprensiva.

Para M. Cortés (2005), el Enfoque Comunicativo da prioridad a la comunicación, por lo que la inteligibilidad del mensaje —y en el mensaje oral la pronunciación es clave— es importante y es uno de los principales criterios en la evaluación. El valor del contenido de un mensaje es incuestionable, pero la forma, esto es, el código fónico —fonemas, acentemas, entonemas, pausas, ritmo— no lo es menos. Para que exista comunicación oral, además de un contenido pertinente, coherente, etc., es preciso, por una parte, que el emisor sepa dar al mensaje una forma fónica adecuada y, por otra, que el receptor esté capacitado para descodificar dicha forma fónica.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas establece una serie de directrices para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de la lengua desde un enfoque comunicativo, especifica dentro de la competencia lingüística la competencia fonológica y la define como el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

Las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos). Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad). La composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.). Fonética de las oraciones (prosodia): Acento y ritmo de las oraciones; Entonación; Reducción fonética (reducción vocal, formas fuertes y débiles, asimilación, elisión). (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2002:114)

A mediados de los 80 surge el Enfoque por Tareas, considerado como una evolución del Enfoque Comunicativo puesto que comparte los principios fundamentales de este último. El aspecto diferenciador respecto al enfoque comunicativo es que la tarea se convierte en la unidad vertebradora del programa y en la unidad pedagógica que favorece el proceso de aprendizaje (Nunan, 1996). Por tanto, por medio de este enfoque se procura ofrecer al alumno una práctica fónica significativa y contextualizada en una situación de comunicación oral concreta; cada vez más se va reconociendo la importancia didáctica de la prosodia.

Por lo tanto, aunque a la enseñanza de la lengua oral no se le ha dado siempre la misma importancia, las directrices europeas señalan la necesidad de trabajar el aspecto prosódico de la lengua oral, y como



consecuencia, desarrollar la competencia prosódica del alumnado, al igual que el DECRETO 97/2010, de 30 de marzo, sobre el currículo de la Educación Básica de la Comunidad Autónoma del País Vasco que dice lo siguiente:

El objetivo de la enseñanza de estas materias en la Educación Básica es el desarrollo de la competencia comunicativa en las dos lenguas oficiales y al menos una lengua extranjera, es decir, el desarrollo de los conocimientos y de los procedimientos de uso necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales. Estos saberes se refieren a los principios, estrategias y normas sociales que presiden los intercambios comunicativos, a las formas convencionales que presentan los textos, a los procedimientos que articulan las partes del texto en un conjunto cohesionado, a las reglas léxico-sintácticas que permiten la construcción de enunciados con sentido y gramaticalmente aceptables o a las normas ortográficas y prosódicas. (2010:330-331).

De todas formas, los materiales que se han diseñado para tal fin han sido, en su gran mayoría monótonos y conductistas comparados con los que se han utilizado para trabajar otros aspectos de la competencia lingüística:

Llama la atención el contraste entre el torrente de ingenio y creatividad vertido en el diseño de actividades encaminadas al desarrollo de, p. ej., el léxico y la gramática y el desaliño en el ámbito prosódico, en el que se siguen empleando preponderantemente ejercicios de escucha y repite o bien los clásicos ejercicios de práctica sistemática (drills), heredados de los modelos didácticos conductistas. En el mejor de los casos, con ambos tipos de ejercicios de repetición y de práctica sistemática puede lograrse una base fónica. Ahora bien, para perfeccionar e interiorizar la competencia fónica, en general, y prosódica, en particular, el alumno debe participar en diálogos reales o, al menos, realistas en habla (semi)espontánea." (Cortés, 2002:107).¹

Además este tipo de actividades no ayudan a emplear todas las estrategias de aprendizaje fundamentales para un aprendizaje autónomo basado en la metacognición. Por consiguiente, se ve la necesidad de desarrollar la competencia prosódica de nuestro alumnado de una manera más amena, entretenida y lúdica, desde un enfoque psicopragmático, en la que las estrategias de aprendizaje tengan peso (Etxebarria, 2013).

Por lo tanto, este trabajo pretende abrir nuevos caminos en un tema que todavía se encuentra en los inicios en lo que se refiere a la lengua vasca, es decir, en la evaluación del conocimiento y expectativas sobre la competencia prosódica que tiene el futuro alumnado egresado de una escuela de magisterio.

Objetivo general del estudio

El objetivo general de esta investigación es la de analizar y evaluar la formación y necesidades docentes en competencia prosódica del alumnado matriculado en Educación Infantil. Como objetivos específicos podríamos señalar los siguientes:

- Analizar si el tipo de centro influye a la hora de trabajar la prosodia en la escuela.
- Analizar si el modelo lingüístico del alumnado tiene influencia a la hora de trabajar la prosodia en la escuela.
- Analizar si el tipo de centro tiene ninguna influencia a la hora de evaluar necesidades y expectativas actitudinales que tiene este alumnado para trabajar la prosodia en lengua vasca.

¹ M. Cortés da cuenta de dos métodos diseñados específicamente para la didáctica y corrección de la pronunciación: el método fono-articulatorio y el verbo-tonal. (Cortés, 2002:64).

- Analizar si el modelo lingüístico del alumnado tiene ninguna influencia a la hora de evaluar necesidades y expectativas actitudinales que tiene este alumnado para trabajar la prosodia en lengua vasca.
- Analizar si hay relación de influencia entre las respuestas del primer grupo y el segundo grupo de ítems.

Justificación del diseño de la investigación

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó un diseño no experimental, ya que no se manipularon deliberadamente los fenómenos, sino que fueron observados en su ambiente natural. El tipo de diseño fue transaccional descriptivo, dado que se recolectaron los datos en un tiempo único con el fin de describir los fenómenos y analizar su incidencia en un momento dado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

La validación del cuestionario implicó dos aspectos: la validez y la confiabilidad. Para determinar la validez, es decir, el grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir, se empleó – en primer lugar - la validez de contenido. Ésta se refiere “al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide” (Hernández *et al.*, 2006:278) y fue realizada mediante la revisión de la literatura especializada más relevante de la temática que nos ocupa, la cual ha sido desarrollada con detenimiento en el primer apartado del presente estudio.

Para estimar la confiabilidad del instrumento, es decir, el grado en que su aplicación repetida a mismo sujeto producirá resultados iguales, se empleó el Alfa de Cronbach. Este método de cálculo requiere una sola administración del instrumento de medición y permite determinar la consistencia interna del test, indicando qué tan consistente es el desempeño del examinado a través de los ítems de forma individual. Si los examinados se desempeñan consistentemente, se dice que el instrumento tiene consistencia interna (Aiken, 1996).

Unidad de análisis

A partir del planteamiento del problema de esta investigación, se estableció que la unidad de análisis estaría compuesta por alumnado matriculado en primer curso de Educación Infantil.

Muestra

Para la confección de la muestra se seleccionó a un total de 114 alumnos/as matriculados en primer curso de Educación Infantil (por la línea de matriculación en euskara) de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao (UPV/EHU) en el primer cuatrimestre del curso académico 2014/15. Por tanto, podemos decir que se trata de una muestra no-probabilística que estuvo determinada por los siguientes criterios: a) autorización para aplicar en el centro escolar el cuestionario dirigido al alumnado y b) heterogeneidad del alumnado participante en cuanto a las variables de tipo de centro y modelo lingüístico. Así mismo, hay que señalar que todos el alumnado firmó una autorización en la cual aceptaba voluntariamente participar en la investigación y en la que se les garantizaba la confidencialidad y reserva de los resultados obtenidos. Además, en el mismo cuestionario se indicó la confidencialidad y la finalidad de la investigación. El tiempo de la aplicación fue en promedio 10 minutos.

Metodología

Este cuestionario se estructuró en dos partes. La primera de ellas, basada en el conocimiento y la actitud que tiene el alumnado sobre los materiales existentes para trabajar la prosodia en lengua vasca. Por tanto, esta primera parte quedó compuesta por una dimensión y 16 ítems. La segunda parte del cuestionario,



fundamentada en las necesidades y expectativas actitudinales que tiene este alumnado para trabajar la prosodia en lengua vasca. Así, esta segunda parte quedó compuesta por una dimensión y 10 ítems. Finalmente, el cuestionario quedó compuesto por 26 ítems y dos factores o dimensiones. Lógicamente, los ítems se redactaron buscando reflejar diversas posibilidades de análisis de la competencia prosódica en función de dichas dimensiones.

Para las respuestas, se utilizó el escalamiento tipo Likert con cinco categorías: 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (algo de acuerdo), 4 (de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

Previo al inicio de los ítems de evaluación, el alumnado debió de contestar a dos ítems que constituirían las dos variables independientes de la investigación. El primer ítem hace referencia al tipo de centro que han estudiado previa a la entrada en la universidad, estableciéndose cuatro posibles respuestas: ikastola, centro público, centro privado y centro concertado. El segundo ítem hace alusión al modelo lingüístico en el que el alumnado ha realizado sus estudios previa a la entrada en la universidad, estableciéndose tres posibles respuestas: Modelo A (enseñanza en castellano como lengua vehicular, excepto en la asignatura de Lengua Vasca y Literatura), Modelo B (enseñanza de una parte de las asignaturas en castellano y otra en euskara.) y Modelo D (enseñanza en euskara como lengua vehicular, sin castellano). Finalmente, hay que señalar que el cuestionario fue auto cumplimentado por el alumnado la segunda semana de septiembre de 2014.

Análisis y resultados

Los datos obtenidos fueron analizados estadísticamente con el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 12.0. Para determinar la significación del análisis estadístico se ha utilizado la prueba no paramétrica de H de Kruskal-Wallis. Es decir, es la ampliación de la prueba de U de Mann-Whitney para más de dos muestras. Por otra parte, la forma de interpretar los resultados sería la siguiente. Valores de probabilidad asociados al estadístico de H de Kruskal-Wallis inferiores a 0,05 indican diferencias entre los rasgos, y por tanto, diferencias en las puntuaciones de los grupos; y para establecer la confiabilidad de los instrumentos, es decir, su consistencia interna, se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach. Antes de dar cuenta de los resultados, cabe destacar que para analizar los datos obtenidos fue necesario llevar a cabo un procedimiento especial. Al estar dividido en dos partes, esto es, una donde se evalúa el conocimiento y la actitud que tiene el alumnado sobre los materiales que hay para trabajar la prosodia en lengua vasca y otra donde se evalúan las necesidades y expectativas actitudinales que tiene este alumnado para trabajar la prosodia en lengua vasca, el análisis estadístico tuvo que realizarse en cada una de estas secciones, pues de lo contrario el análisis estadístico de H de Kruskal-Wallis no hubiese discriminado correctamente las dimensiones e ítems que corresponden a cada sección. De todas maneras, se realizó un análisis total de la consistencia interna del instrumento para determinar su confiabilidad.

Conclusiones

En primer lugar tenemos que señalar que el objetivo del trabajo era el de realizar una investigación inicial y establecer una metodología para analizar el conocimiento de materiales, necesidades y expectativas sobre competencia prosódica del alumnado matriculado en Educación Infantil, ya que como se ha señalado en la introducción teórica son muy escasos este tipo de trabajos en lo relativo al euskera.

Presentamos las conclusiones diferenciándolas en función del problema planteado y de los objetivos e hipótesis establecidas en el diseño de la investigación (Tabla 1).

Tabla 1. Relación entre objetivos e hipótesis.

Objetivos	Hipótesis
- Analizar si el tipo de centro influye a la hora de trabajar la prosodia en la escuela.	- Hipótesis nula (H0): El tipo de centro no tiene ninguna influencia estadísticamente significativa a la hora de trabajar la prosodia en la escuela (ikastola, escuela pública, escuela privada o escuela concertada). - Hipótesis alternativa (H1): El tipo de centro tiene una influencia estadísticamente significativa a la hora de trabajar la prosodia en la escuela (ikastola, escuela pública, escuela privada o escuela concertada).
- Analizar si el modelo lingüístico del alumnado tiene influencia a la hora de trabajar la prosodia en la escuela.	- Hipótesis nula (H0): El modelo lingüístico del alumnado no tiene ninguna influencia estadísticamente significativa a la hora de trabajar la prosodia en la escuela (modelo lingüístico A, B y D). - Hipótesis alternativa (H1): El modelo lingüístico del alumnado tiene una influencia estadísticamente significativa a la hora de trabajar la prosodia en la escuela (modelo lingüístico A, B y D).
- Analizar si el tipo de centro tiene ninguna influencia a la hora de evaluar necesidades y expectativas actitudinales que tiene este alumnado para trabajar la prosodia en lengua vasca.	- Hipótesis nula (H0): El tipo de centro no tiene ninguna influencia estadísticamente significativa a la hora de evaluar necesidades y expectativas actitudinales que tiene este alumnado para trabajar la prosodia en lengua vasca (ikastola, escuela pública, escuela privada o escuela concertada). - Hipótesis alternativa (H1): El tipo de centro tiene una influencia estadísticamente significativa a la hora de evaluar necesidades y expectativas actitudinales que tiene este alumnado para trabajar la prosodia en lengua vasca (ikastola, escuela pública, escuela privada o escuela concertada).
- Analizar si el modelo lingüístico del alumnado tiene ninguna influencia a la hora de evaluar necesidades y expectativas actitudinales que tiene este alumnado para trabajar la prosodia en lengua vasca.	- Hipótesis nula (H0): El modelo lingüístico del alumnado no tiene ninguna influencia estadísticamente significativa a la hora de evaluar necesidades y expectativas actitudinales que tiene este alumnado para trabajar la prosodia en lengua vasca (modelo lingüístico A, B y D). - Hipótesis alternativa (H1): El modelo lingüístico del alumnado tiene una influencia estadísticamente significativa a la hora de evaluar necesidades y expectativas actitudinales que tiene este alumnado para trabajar la prosodia en lengua vasca (modelo lingüístico A, B y D).
- Analizar si hay relación de influencia entre las respuestas del primer grupo y el segundo grupo de ítems.	- Hipótesis nula (H0): La relación entre las respuestas del primer grupo de ítems y del segundo no tienen ninguna influencia estadísticamente significativa. - Hipótesis alternativa (H1): La relación entre las respuestas del primer grupo de ítems y del segundo tienen una influencia estadísticamente significativa.

En relación al primer objetivo, analizar si el tipo de centro influye a la hora de trabajar la prosodia en la escuela, hay que señalar que los resultados muestran que hay diferencias significativas entre los grupos de tratamiento ($p=0,000$), por lo que se rechaza la H0 y se acepta la H1. Así, el alumnado que ha estado matriculado en la ikastola muestra una influencia estadísticamente significativa a la hora de trabajar la prosodia.

El segundo objetivo planteado, analizar si el modelo lingüístico del alumnado tiene influencia a la hora de trabajar la prosodia en la escuela, también plantea resultados que muestran que hay diferencias significativas entre los grupos de tratamiento ($p=0,001$), por lo que se rechaza la H0 y se acepta la H1. Por tanto, el alumnado del modelo lingüístico D muestra una influencia estadísticamente significativa a la hora de trabajar la prosodia.

El tercer de los objetivos propone analizar si el tipo de centro tiene ninguna influencia a la hora de evaluar necesidades y expectativas actitudinales que tiene este alumnado para trabajar la prosodia en lengua vasca, y en vista de los resultados hay que señalar que hay diferencias significativas entre los grupos de



tratamiento ($p=0,000$), por lo que se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 . De esta forma, el alumnado que ha estado matriculado en la escuela pública muestra una influencia estadísticamente significativa a la hora de evaluar las necesidades y expectativas actitudinales en relación al trabajo de la prosodia en la escuela.

El siguiente de los objetivos de la investigación plantea analizar si el modelo lingüístico del alumnado tiene ninguna influencia a la hora de evaluar necesidades y expectativas actitudinales que tiene este alumnado para trabajar la prosodia en lengua vasca; y en vista de los resultados, hay que señalar que hay diferencias significativas entre los grupos de tratamiento ($p=0,000$), por lo que se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 . Así, el alumnado que ha estado matriculado en el modelo lingüístico D muestra una influencia estadísticamente significativa a la hora de evaluar las necesidades y expectativas actitudinales en relación al trabajo de la prosodia en la escuela.

Para conseguir lo que nos proponemos en el quinto objetivo de la investigación, analizar si hay relación de influencia entre las respuestas del primer grupo y el segundo grupo de ítems, hay que señalar que hay diferencias significativas entre los grupos de tratamiento ($p=0,000$), por lo que se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 : la relación entre las respuestas del primer grupo de ítems y del segundo tienen una influencia estadísticamente significativa; es decir, hay significativamente más necesidades y expectativas que conocimiento del material para trabajar la competencia prosódica.

Referencias bibliográficas

- Aiken, L. (1996). *Test psicológicos y de evaluación*. México D.F.: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Baker, A.A. (2011). Discourse Prosody and Teachers' Stated Beliefs and Practices. *TESOL Journal*, 2: 263-292.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. URL: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [06/12/2014].
- Cortés, M. (2005). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- Elordieta, G. (2008). *Euskal azentu eta intonazioari buruzko ikerketa: status quaestionis*. URL: <http://www.elebilab.com/documentos/archivos/publicaciones/Elordieta-Koldo%20Mitxelena%20Katedrarako.pdf> [06/12/2014].
- Etxebarria, A., Garay, U., Gaminde, I., Romero, A. (2013). El juego como herramienta para el desarrollo de la competencia prosódica. *XIV Congreso de la SEDLL*, Braga (Portugal) 3-5 de diciembre de 2013.
- Eusko Jaurlaritza (2010). DECRETO 97/2010, de 30 de marzo, sobre el currículo de la Educación Básica de la Comunidad Autónoma del País Vasco. URL: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_curricul/adjuntos/14b_curriculum/320002c_Pub_EJ_curriculum_basica_c.pdf [06/12/2014].
- Fujisaki, H. (2004). *Information, Prosody, and Modeling*. URL: <http://aune.lpl.univ-aix.fr/~sprosig/sp2004/PDF/Fujisaki.pdf> [06/12/2014].
- Gaminde, I. (1998). *Euskaldunen azentuak*. Bilbao: Labayru Ikastegia.
- Gaminde, I. (2007). *Bizkaian zehar. Euskeraren ikuspegi orokorra*. Bilbao: Mendebalde Kultura Alkartea.
- Gaminde, I. (2010). *Bizkaiko Gazteen Prosodiaz: Euskeraz eta Gaztelaniaz*. Bilbao: Mendebalde Kultura Alkartea y Bizkaiko Foru Aldundia.
- Gaminde, I., Etxebarria, A., Garay, U., Romero, A. (2012). Komunikazio gaitasunetik kultura arteko komunikazio gaitasunera: Baliabide didaktikoak, in *Hizkuntzaz Jabetzen (0-6)*, 209-251. Bilbao: Mendebalde Kultura Alkartea.
- Gaminde, I., Etxebarria, A., Romero, A., Garay, U. (2013a). Ahots kalitatearen erabilera oinarrizko emozioak adierazteko. *Ikastorratza*, 11: 1-11.
- Gaminde, I., Etxebarria, A., Romero, A., Garay, U. (2013b). Oinarrizko emozioen melodiez. *Euskalingua*, 23: 14-27.
- Gaminde, I., Etxebarria, A., Garay, U., Romero, A. (2014a). Generoaren eragina oinarrizko emozioetan. *Euskalingua*, 24 (en prensa).
- Gaminde, I., Etxebarria, A., Garay, U., Romero, A. (2014b). Oinarrizko emozioen ezaugarri akustikoez. *Fontes Linguae Vasconum*, 117: 101-120.
- Gaminde, I., Etxebarria, A., Garay, U., Romero, A. (2014c). *Ahoskera lantzeko argibideak eta jarduerak: Laguntzarako materiala: teoria eta praktika*. Leioa: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.



- Garay, U., Etxebarria, A., Gaminde, I., Romero, A. (2011). Informazioa paralinguistikoaren adierazpidea gaitasun prosodikoaren osagaitzat, in J.M. Correa/D.Losada (eds.), *Construyendo la identidad investigadora / Identitate ikertzailea sortuz*, 145-167. Bilbao: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hualde, J.I. (1999). Basque accentuation, en N. Van der Hulst (ed.), *Word prosodic systems in the languages of Europe*, 947-993. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Hualde, J.I. (2003). El modelo métrico y autosegmental, en P. Prieto (coord.), *Teorías de la Entonación*, 155-184. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Hualde, J.I. (2006). Estado actual de las investigaciones sobre la acentuación en lengua vasca, *Oihenart*, 21: 34-56.
- Hualde, J.I. (2011). Hitz-mailako prosodiaren azterketa eta tipologia: zenbait ondorio euskeraren hezkuntzarako, en G. Aurrekoetxea & I. Gaminde (coord.), *Prosodiaz eta Hezkuntzaz I. Jardunaldiak / I. Jornadas sobre Prosodia y Educación*, 78-89. Bilbao: UPV-EHU.
- Manterola, I. (2010). *Euskarazko murgilketa haur hezkuntzan: euskara-gaztelania elebitasunaren azterketa. ahozko ipuinen analisi diskurtsiboa eta didaktikoa*. URL: <http://www.ehu.es/.../euskarazko%20murgilketa%20haur%20hezkuntzan.pdf> [06/12/2014].
- Mozziconacci, S. (1998). *Speech Variability and Emotion: Production and Perception*. Proefschrift: Technical. University of Eindhoven, Proefschrift.
- Navas, E., Hernáez, I., Luengo, I., Sainz, I; Saratxaga, I., Sánchez, J. (2007). Meaningful Parameters in Emotion Characterisation. *Lecture Notes on Computer Science*, 4741: 74-84.
- Navas, E, Hernáez, I., Luengo, I., Sánchez, J. (2004). Análisis acústico de una base de datos de habla emocional, en E. Sanchis (ed.), *Terceras Jornadas en tecnología del habla*, 233-236. Valencia.
- Navas, E, Hernáez, I., Luengo, I., Sainz, I; Saratxaga, I., Sánchez, J. (2005). Analysis of the Suitability of Common Corpora for Emotional Speech Modeling in Standard Basque. *Lecture Notes on Artificial Intelligence*, 3658: 265-272.
- Nunam, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: CUP.
- Richards, J.C., Rodgers, T.S. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Schötz, S. (2003). *Prosody in Relation to Paralinguistic Phonetics- Earlier and Recent Definitions*. URL: <http://www.ling.lu.se/persons/Suzi> [06/12/2014].
- The Speech Science Research Centre (2007). URL: <http://www.qmu.ac.uk/casl/default.htm> [06/12/2014].

De la llibertat a la intertextualitat: *Alícia al país de les meravelles* i *Caperucita en Manhattan*

Enric Falguera Garcia

Universitat de Lleida

Literatura juvenil i construcció del jo

L'adolescència és una etapa complexa on l'adolescent es planteja la seva ubicació al món, a través de la recerca d'una identitat pròpia. I com tothom, els adolescents construeixen la seva identitat a través del llenguatge, i en particular a través del llenguatge simbòlic de la literatura. L'adolescència és un moment important de subjectivació en relació a la paraula i el llenguatge. És a través de la llengua que formulem i responem preguntes fonamentals com ara qui sóc jo?, Quin és el meu lloc al món?. El concepte del jo és, doncs, elaborat lingüísticament a través del diàleg amb els altres i amb un mateix. Ens apropiem de paraules dels altres per reflexionar sobre la nostra existència i també ens apropiem de les maneres d'expressar-la. És a través de les narratives textuals i de vida que entrem en contacte amb la construcció del nostre jo en societat (Davies y Harre, 1990). Com afirma Jesús Ballaz "tots els textos són pistes per les quals el lector va fent la construcció del seu jo" (Ballaz, 2000).

I és el que fan Alícia i Sara les joves protagonistes de dues novel·les que s'interroguen sobre el món que ens envolta, *Alícia al país de les meravelles* (1865) de Lewis Carroll i, especialment, *Caperucita en Manhattan* (1990) de Carmen Martín Gaité. En totes dues obres la fantasia té un paper clau a l'hora d'intentar comprendre el món que els rodeja i a comprendre's a elles mateixes. Una fantasia que els serveix de refugi mental, d'eina per construir un univers metaficcional, a voltes paròdic i caricaturesc, evident en la novel·la anglesa, amb l'objectiu de realitzar un viatge iniciàtic, essència del relat juvenil tant d'aventures com de construcció del jo, en el qual l'heroïna s'enfronta a l'adversitat i solidifica la seva personalitat en el camí cap a la maduresa. Com afirmava Pere Calders, "Si la realitat és tan trista -acord mundial unànime -, les provatures de fugir-ne en seran una conseqüència permanent" (Calders, 1966). Així, la fantasia es converteix en una eina molt més poderosa per al coneixement d'un mateix que no pas la realitat perquè a través de la fantasia el llenguatge adquireix una dimensió representativa i simbòlica que facilita la construcció d'identitats (pròpia i de grup, local i universal) i dota de certeses i seguretats el lector, perquè mitjançant les convencions del gènere aquest guanya confiança davant un món hostil i caòtic i esdevé un refugi on aturar-se i pensar (Petit, 2003).

Sembla clar, doncs, que el teixit formatiu que proporciona la literatura juvenil com a instrument per a la formació dels joves parteix de la relació que s'estableix entre els textos i el món interior del lector i de la vinculació d'aquest amb el món que l'envolta. Així, perquè l'experiència lectora sigui plena, serà bo que la nostra formació lectora, literària sigui àmplia, perquè les lectures formen part d'aquest món que ens envolta. Com se sap només interpretem en un text allò que, d'una manera o altra, ja sabem i ho sabem gràcies a altres lectures, gràcies a altres experiències culturals que ens proporciona el nostre coneixement intertextual i hipertextual. "Cuando se lee una obra literaria, en realidad, se está accediendo a diversas facetas que corresponden a peculiaridades del discurso que, con frecuencia, son compartidas con otras obras" (Mendoza, 2001). Així, el procés de lectura consisteix en relacionar el text llegit amb els nostres coneixements previs sobre el text i sobre altres textos per tal d'ampliar l'abast referencial del text i dotar-lo d'unes significacions que ens ajudin a construir un discurs sobre nosaltres mateixos i el

nostre món. Entenent per abast referencial tant les vivències personals pròpies del lector que s'identifica amb un o altre aspecte del text llegit com "el cúmulo de referentes que construye un lector a partir de su lectura de obras concretas, según las cuales se perfila la diversidad y amplitud de su experiencia" (Mendoza, 2001, 2003).

Alicia al país de les meravelles i Caperucita en Manhattan. Dos models

No hi ha dubte que tant *Alicia al país de les meravelles* com *Caperucita en Manhattan* ens proporcionen aquesta possibilitat intertextual, perquè totes dues novel·les parteixen d'un mateix referent universal i literari i perquè la segona clarament remet a la primera en la concepció simbòlica de l'univers que vol transmetre. Efectivament, la novel·la de Carmen Martín Gaité és un excel·lent exemple de diàleg entre text i referent literari. És evident que el primer referent de la qual és el conte tradicional de Perrault *La Caputxeta Vermella*. La història d'una nena que va a visitar la seva àvia i es veu amenaçada per la presència del llop és la base del relat de Carmen Martín Gaité. Amb tot, el tractament dels personatges i el sentit del relat l'allunyen de l'original i l'apropen a la novel·la de Carrol.

Les primeres diferències evidents entre el relat popular i la novel·la són d'espai i temps. La inconcreció típica dels contes de fades esdevé en la novel·la un temps contemporani, amb famílies estereotipades (els Taylor), mares convencionals i obsessives com Vivian, nens amb baixa autoestima (Rob Taylor), restaurants xinesos i models familiars contemporanis amb àvies que tenen nòvios, en el qual el bosc original és Central Park a Nova York. Aquests dos canvis doten a la novel·la d'una atmosfera cinematogràfica -les referències al cinema estan dins la mateixa novel·la-, que contribueix a la sensació de ficcionalitat de l'obra.

Pel que fa als personatges, Sara la protagonista és molt més inquieta i atrevida que no pas la caputxeta tradicional. És obediència però se sent incomoda amb el seu entorn familiar, sobre el qual és molt crítica, i del qual vol fugir. En un primer moment aquesta fugida es produeix a través dels llibres, de les aventures literàries. Molt significativament les tres referències que es fan a les lectures de Sara són: Robinson Crusoe, Alicia al país de les meravelles, i, és clar, *La Caputxeta Vermella*. En totes tres hi ha una fugida de la realitat a través de la ficció, de la imaginació, talment com passa a la mateixa *Caperucita*. Com afirma la mateixa Sara: "Todo tenía que ver con la libertad". (Martín Gaité: 22-23). Per a Sara la ficció, la fantasia, com explicava Calders, és un aspecte importantíssim de la realitat, una manera de suportar-la millor, de ser crítics amb ella.

Després aquesta voluntat de fugir es concreta en un fort desig de llibertat. Com hem vist en la cita anterior. Aquest és el gran somni de Sara: ser lliure, cosa que aprèn durant el seu viatge iniciàtic per Central Park. Sara comença essent una nena que sap el que vol però que no gosa actuar, l'únic refugi de la qual és la literatura i a mesura que avança en el seu viatge cap a casa de l'àvia aprèn a superar les seves pors i a ser lliure amb l'assumpció de la soledat que això comporta. En aquest viatge és clau el paper d'un personatge que no apareix en el conte tradicional, Miss Lunàtic i que és el que permet la lectura interpretativa de la novel·la més enllà de la Caputxeta popular.

Miss Lunàtic simbolitza la fantasia, la màgia. És una mena d'àvia, perquè guia la protagonista, li ensenya a viure la llibertat i a no tenir por. És, també, una fada dels contes populars. Algú que al marge de la societat, la mira amb ulls crítics. Algú que no segueix les normes imposades per la societat, sinó que es presenta com una dona extravagant i misteriosa que fa sempre el que vol. Aquesta llibertat que exerceix però té un límit la soledat. Ser lliure significa estar sol. Aquest és el preu que paga Miss Lunatic, però també Rebecca, l'àvia de Sara i la mateixa Sara, aïllada en el seu món de fantasia, talment com Alicia en el seu somni de meravelles. Vet aquí la gran lliçó del llibre.

L'obra és un cant a la llibertat, però una llibertat que té un preu. Un preu que ni Robinson que torna al món civilitzat ni Alicia, que desperta del somni, estan disposats a pagar. Per això, Sara afirma que "El final estaba equivocado. También el de Alicia, cuando dice que todo ha sido un sueño. Ni tampoco Robinson debe volver al mundo civilizado, si estaba tan contento en la isla. Lo que menos le gustaba a Sara eran



los finales". És a dir Sara s'adona que retornar al món és renunciar a un part de la llibertat, que abandonar el confort de la fantasia, la realitat il·lògica de la ficció és posar en risc el propi camí cap a la llibertat. Per això, Sara decideix ser lliure i lliurar-se a la fantasia, a la ficció de *miranfú* en clar contrast amb la novel·la victoriana on la crítica social i la defensa d'un món paròdic i il·lògic acaba rebaixada per la constatació de que es tractava, tan sols, d'un somni. La novel·la de Carmen Martín Gaité es converteix així en un cant a la llibertat, però en un cant amarg en el qual la llibertat té un cost que s'anomena soledat.

Dues novel·les intertextuals

Els referents intertextuals de *Caperucita en Manhattan* no s'acaben aquí. Quan Sara i miss Lunatic miren el mapa que ha de dur a la nena a l'estàtua de la llibertat, Sara pensa en l'illa del tresor i el mapa que condueix a aquest. Un altra novel·la iniciàtica sobre l'aprenentatge de la llibertat, protagonitzada per personatges marginals i solitaris, els pirates. De fet, el seu protagonista Jim ha de decidir entre la llibertat absoluta que significa convertir-se en pirata i esdevenir així un proscrit o el retorn a una vida convencional sotmesa a les regles, però socialment integrada. El final obert de *L'illa del tresor* la situa en aquest sentit entre el retorn d'Àlícia al món real i convencional i la llibertat total de Sara. O seguint l'estela dels contes populars que estan a la base de la novel·la quan Sara contempla a una actriu baixant de la limusina que li recorda *La Venta focs*, o en les cites que encapçalen cadascuna de les parts de l'obra. Especialment significativa la de *La celestina* a la segona part de la novel·la per la referència a la llibertat.

Tot i la interpretació diferent del final, probablement atribuïda a les diferències socials i culturals entre l'Oxford victorià i el Madrid dels anys noranta, Àlícia i Sara comparteixen un viatge molt semblant. Totes dues entren (literalment per una madriguera i per una claveguera) en un món de fantasia on els llibres, la literatura tenen un paper molt important. Sara és una lectora empedreïda amb un criteri propi sobre la ficció, com hem vist i Àlícia també opina sobre els llibres i afirma "De què serveix un llibre sense dibuixos i diàleg?". Les referències a la literatura també es poden llegir, per exemple al capítol segon: "Quan llegia contes de fades, mai vaig creure que aquestes coses poguessin passar a la realitat, i aquí em teniu ficada de quatre potes en una aventura d'aquestes! Crec que hauria d'escriure's un llibre sobre mi".

Ara bé, les lectures a Sara li obren les ales de la imaginació, les d'Àlícia tenen un valor més pedagògic i acadèmic: "Perquè Alicia havia llegit preciosos contes de nens que s'havien cremat, o havien estat devorats per bèsties ferotges, o altres coses desagradables, tan sols per no haver volgut recordar les senzilles normes que les persones que buscaven el seu bé els hi havien inculcat: com que un ferro roent et crema si no el deixes anar de seguida, o que si et talles en un dit amb un Ganivet acostuma a sortir sang". És evident que el pes de l'escola i el sistema educatiu és un dels temes que hi ha darrera l'obra de Carroll i que li serveix per interrogar-se sobre la seva eficàcia i utilitat. Com ja hem dit aquesta crítica és molt suau, ja que al cap del camí tot és un somni sense importància.

El llenguatge és un altre dels elements que comparteixen totes dues obres. Les protagonistes s'inventen paraules i juguen amb la llengua, cosa molt evident en la novel·la anglesa més que no pas en l'espanyola. En l'obra de Carroll una bona part del món il·lògic que narra procedeix dels jocs lingüístics: «L'Àlícia va sospirar avorrida. "Em sembla que, en lloc de matar el temps dient endevinalles sense solució" va dir "l'hauríeu d'aprofitar més". Si coneguessis el temps tan bé com jo va dir el barreter no parlaries de matarlo. El temps és una persona i les persones no es maten». (Carroll, pàg. 77).

Ara bé, el viatge pel món de la fantasia té un desenllaç ben diferent. Si Sara, com hem dit, decideix abocar-se a la fantasia, amb un final obert, Àlícia torna del país de meravelles, del somni, perquè la realitat és molt més interessant i important i les seves obligacions socials l'obliguen a tornar. En aquest sentit és fantàstic el plantejament de la pel·lícula de Tim Burton que constitueix una mostra d'hipertext que malauradament no podem analitzar en aquestes pàgines.

Així, si a *Caperucita* la ficció i la realitat tendeixen a confondre's a favor de la primera a *Àlícia* no hi ha confusió possible i només el record del somni, el record infantil de la fantasia permetrà suportar millor la feixuga realitat:



finalment es va imaginar que aquella mateixa germana petita, passats els anys, es convertiria en una dona adulta, i com guardaria, a través dels anys de la maduresa, el cor simple i amorós de la seva infantesa, i com, al seu voltant, es reunarien altres criatures i faria resplendir els ulls brillants i ardents amb un conte estrany, potser fins i tot amb el del País de les Meravelles de temps enrere, i com ella també participaria de les seves penes habituals i trobaria plaer en les seves simples alegries recordant la seva infantesa i els dies feliços de l'estiu. (Carroll, pàg. 140).

Si *Alicia* presenta un final tancat i amarg, *Caperucita* obre una porta a l'esperança, a la introducció de la fantasia dins de la realitat, de la il·lògica a la lògica, però també ben conscient dels límits d'aquest plantejament.

En definitiva, totes dues novel·les són un magnífic exemple d'intertextualitat, d'influència de l'herència literària, tant des del punt de vista temàtic com estructural i simbòlic, que ens ajuden a construir un discurs amb múltiples sortides sobre la relació entre ficció i realitat, entre literatura i llibertat adreçat a joves lectors que miren de conquerir la seva pròpia llibertat personal en el camí de construcció del jo. Dues obres que no donen respostes sinó que plantegen preguntes sobre com la literatura ajuda a configurar la llibertat personal i social.

Referències bibliogràfiques

- Ballaz, J. (2000). Lectura e identidad. *Primeras noticias de literatura infantil y juvenil*, 171: 11-14.
- Calders, P. (1966). Realitat o fantasia? *Serra d'Or*, 2: 59.
- Carroll, L. (1996). *Alicia al país de les meravelles*. Barcelona: Edicions 62.
- Davies, B., Harre, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves, *Journal for the theory of social behavior*, 20: 43-53.
- Martin Gaité, C. (1998). *Caperucita en Manhattan*. Madrid: Siruela.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A., Cerrillo, P. (eds.) (2003). *Intertextos. Los componentes del intertexto lector*. Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Petit, M. (2003). Pourquoi inciter des adolescents à lire de la littérature? *BBF*: 29-35.

Aplicación de la literatura clásica en el aula de Lengua y Literatura: un eje intercultural

M^a Carmen Fernández Tijero

Universidad de Valladolid

Introducción

El tema de investigación en el que se enmarca esta presentación pretende abarcar una amplia gama de leyendas e historias variadas de la cultura clásica grecolatina que ofrecen una amplia gama de recursos para trabajar diferentes contenidos en el aula de Ed. Primaria y Secundaria (contenidos lingüísticos, literarios, históricos, filosóficos, pero también procedimentales, actitudinales y transversales). Siendo este un tema tan amplio, en esta ocasión se ofrece el análisis de una leyenda en concreto para ver el funcionamiento tan versátil de este tipo de narraciones en un aula tipo de Ed. primaria y/o secundaria, ya que los contenidos que tratamos a partir de estos textos pueden adaptarse a distintos niveles educativos. Además del trabajo en distintas áreas curriculares, estos mitos, en vez de ofrecer un “choque cultural”¹ como pudiera parecer a simple vista, permiten ofrecer a los alumnos puntos de vista de entendimiento y acercamiento a otras sociedades, favoreciendo así el aprendizaje interdisciplinar intercultural.

Leyenda de Rómulo y Remo

Esta leyenda destaca por la significación que tuvo para la propia civilización clásica el mito fundacional de Roma: los gemelos Rómulo y Remo. No siendo éste el centro de atención principal de nuestro trabajo, presentamos un resumen del mito fundacional, resaltando únicamente los datos que servirán después para analizar su valor educativo en las distintas áreas curriculares y transversales.²

Rómulo es el fundador epónimo de la ciudad de Roma. Rómulo y Remo son hijos de Rea Silvia y el Dios Marte, y nietos de Numitor, hijo primogénito del rey de Alba Longa, Procas. Al morir Procas, su hijo menor Amulio se adueñó del poder, expulsó a Numitor, mató al hijo de éste y ordenó a su hija Rea Silvia hacerse vestal con el objetivo de que no tuviera descendencia. Rea Silvia, pese a ello, quedó encinta y cuando dio a luz los dos gemelos, Amulio ordenó exponerlos al pie del monte Palatino. Fueron arrojados al río en una canasta que quedó varada en la orilla. Los gemelos fueron recogidos por una loba³ que estaba amamantando a sus crías. Días más tarde, un pastor, Faústulo, los recogió y, junto a su esposa Aca Larentia,⁴ los criaron y educaron como cualquier otro joven de su época.

En una ocasión, los jóvenes entran en una disputa con los pastores de Amulio, Remo fue apresado y llevado ante el rey. Rómulo narró lo sucedido a Faústulo, quien le informó de su origen y le pidió que fuera

¹ Definido por Oberg (1960).

² Para un desarrollo más detallado del mito, véase Grimal, P. (2001).

³ Animal consagrado al Dios Marte, enviado por el mismo Dios para proteger a sus hijos, según algunas variantes de la leyenda.

⁴ Las variantes de autores religiosos defienden que en realidad Aca Larentia recibía el apelativo de lupa (loba) por llevar una vida desordenada y de conductas inmorales.



a rescatar a su hermano, ya que si Amulio lo reconocía, lo mataría. Rómulo acude en su auxilio, mata al rey y rescata a su hermano, restituyendo en el poder a su abuelo Numitor.

Los dos hermanos deciden fundar una ciudad, eligiendo respectivamente Rómulo el monte Palatino, y Remo el Aventino, y consultando los presagios que declaraban la voluntad de los dioses. Los presagios dictaron que era Rómulo el que decidiera sobre el asentamiento de la nueva ciudad, y así Rómulo inicia el proceso: traza el pomerio, límite sagrado de la ciudad, Remo salta el círculo que había trazado su hermano para definir el pomerio, y Rómulo lo mata.⁵

El reinado de Rómulo, considerado historia durante mucho tiempo, lleva algunas leyendas asociadas:

Pobló su nueva ciudad con refugiados, esclavos y desterrados. Para conseguir mujeres, Rómulo organizó unas fiestas a las que invitó a las poblaciones vecinas. A una señal, los hombres de Rómulo se raptaron a las mujeres y expulsaron a los hombres. Éstos se agruparon en torno al rey de los sabinos (Tito Tacio), organizaron un ejército y entraron en Roma gracias a la mediación de la sabina Tarpeya (epónimo del Capitolio, Mons Tarpeius). Tarpeya los dejó entrar en Roma bajo la promesa de recibir lo que llevaban en sus brazos, refiriéndose a las pulseras de oro, y acabó muriendo aplastada bajo el peso de los escudos que los sabinos llevaba también en el mismo brazo. Comienza así un combate en el que los sabinos ganan terreno a los romanos hasta que Rómulo pidió ayuda a Júpiter, prometiéndole erigirle un templo en el lugar en que cambiase la suerte de la batalla. En ese mismo lugar se edificó el templo a Júpiter Stator (el que permanece).

La lucha se resuelve con la intervención de las mujeres, que ven morir a sus padres y hermanos de una parte, y maridos e hijos de otra. Se entabla de esta forma una alianza entre ambos pueblos por la que se turnarán en el gobierno de esta nueva civilización los reyes romanos y sabinos, y así se alternan los primeros reyes de Roma, estableciendo las magistraturas y figuras de organización política y social que llegan hasta la actualidad.

Lengua y literatura

En el área de literatura, las leyendas de las culturas clásicas griega y romana son una herramienta de gran valor, ya que suscitan gran interés en los alumnos, por ese carácter misterioso y remoto, pero a la vez, dotadas de elementos cercanos e incluso propios, ya que explican el origen de vocablos, conceptos e instituciones actuales.

Desde las primeras etapas educativas, el género literario con el que más se familiarizan los niños es la narrativa: los cuentos. Son narraciones breves, orales o escritas, en las que se relatan historias reales o ficticias. Además de su brevedad, el cuento tiene otras características estructurales que lo diferencian de la novela, como que el cuento se interesa por un tema principal y no aprovecha los temas menores que la narración pueda sugerir. De los tipos de cuentos que se trabajan en el aula escolar, destacan por su mayor frecuencia de uso en las aulas los de aventuras, los de ciencia-ficción, los dramáticos, y los que englobamos bajo el nombre de cuento de fantasía o maravilloso, analizados y tipificados por Vladimir Propp.

Las narraciones mitológicas de la literatura grecolatina muestran características comunes a la literatura infantil, en concreto a los cuentos creados para niños, estando así desde etapas muy tempranas al alcance de sus procesos cognitivos, resultándole familiar y, por tanto, atractivos. Solo que además, presentan características que las posibilitan su empleo en las aulas de etapas de educación superior a la de infantil o primaria, y hacen que, al mismo tiempo, con un solo texto, el profesor pueda trabajar de forma interdisciplinaria real diversos objetivos, contenidos y actitudes.

⁵ El pomerio es el límite sagrado del recinto de la ciudad, cargado de significación en lo que respecta al aprendizaje intercultural: límite entre lo sagrado y lo profano, lo limpio, puro, y lo impuro, los nuestros, y "el otro". Tras el asesinato, Rómulo da a su hermano el funeral propio de sus costumbres, y lo enterra en el monte Aventino, que desde entonces se llamará Remoria (nombre parlante).



Gracias a su carácter cercano y de gran interés para el alumnado de Ed. Primaria y Secundaria, podemos trabajar los siguientes conceptos del área de literatura:

En primer lugar, la estructura de las composiciones narrativas, que ya conocen por los cuentos, ya sea de forma explícita, trabajado en el aula, o de forma implícita, sin realizar temas o actividades cuyo objetivo principal sea el reconocimiento de dicha estructura, pero que los alumnos, por mecanismos de aprendizaje mecanicista y por descubrimiento, han reconocido dicha estructura en las distintas composiciones narrativas (orales o escritas) con las que han tenido contacto en el aula o fuera de ella (como tarea en casa). También serán capaces de reconocer algunas de las funciones definidas por Propp sin haber estudiado ninguna de ellas, por ej. función 27: reconocimiento del héroe: Rómulo y Remo reconocidos por su tío abuelo Amulio.

En relación con la estructura, se pueden ver las diferencias entre los géneros narrativos fantásticos: por comparación con los cuentos que ya conocen, se aprecian las diferencias y las características propias de estos otros subtipos literarios (relatos mitológicos y leyendas), que pueden identificar desde edades tempranas.

La leyenda es una narración oral o escrita que generalmente quiere hacerse pasar por verdadera o fundada en la verdad, o ligada en todo caso a un elemento de la realidad. Narra sucesos desconocidos e inexplicables, en un tiempo muy lejano, y que se suele transmitir de generación en generación. Suele incluir el elemento mágico o milagroso, y explica el origen de algo: animales, plantas, fenómenos naturales, hechizos.

Un mito es un relato de hechos maravillosos protagonizado por personajes sobrenaturales (dioses, semidioses, monstruos) o extraordinarios (héroes) que trata de explicar la realidad. Surgen de la imaginación del hombre primitivo, también transmitida de generación en generación, y por lo general narra el origen del hombre, del universo y otras interrogantes. Tienen normalmente un sentido simbólico, nacen con el advenimiento de un pueblo para explicar su origen, y relatan siempre hechos muy antiguos desde los inicios de la vida de un pueblo. Entre los tipos de mitos, en este caso, estamos ante un mito fundacional, que explica el origen de la fundación de una ciudad y/o civilización.

Amplían además la tipología de los personajes regulares en los cuentos, posibilitando así una apertura a la diversidad de personajes en las distintas culturas, y abriendo aún más su poder imaginativo y creador. Este nuevo tipo de personajes poseen características humanas, o se relacionan a través del parentesco con los dioses, con lo que también los dioses están más cercanos a los hombres, intervienen en sus acciones, etc., actuaciones que abren su universo de personajes literarios, posibilitando así una mejor comprensión de situaciones y personajes propios de otras formas de pensar, estableciendo comparaciones entre lo cercano y lo distante, trabajando con conceptos abstractos como la analogía y el contraste, claves en la competencia intercultural.

Se pueden trabajar algunos conceptos literarios más elevados como el de verosimilitud sin necesidad de explicación teórica ni trabajo explícito: lo verosímil en una situación puede que no lo sea en otra, y lo reconocen simplemente por el trabajo continuado sobre distintos ambientes que generan distintos mundos, siguiendo el ejemplo de las metodologías más actuales para el aprendizaje de lenguas, como son el método audio-oral o método directo, que postulan una gran exposición a la lengua meta para aprender los mecanismos de funcionamiento de la misma.

En niveles superiores, se puede llegar incluso a establecer o analizar situaciones de literatura comparada: se puede analizar la similitud y la utilización de elementos de unas composiciones en otras ya que son numerosos los relatos que incluyen referencias a personajes, lugares y situaciones de la Antigüedad clásica.

En el área de lengua, entre los múltiples contenidos que se pueden trabajar sobre la base de estas narraciones, algunos son:



La ampliación del léxico habitual en la literatura narrativa que manejan: aparecen seres con caracterizaciones diversas como semidioses y héroes; definen procesos de divinización, como Rómulo que al morir fue identificado con el Dios Quirino; o nombres geográficos que pueden situar por el conocimiento de este tipo de relatos.

Conocer conceptos lingüísticos como la etimología, que explican fenómenos lingüísticos como giros, metáforas, o nombres parlantes: Rómulo es el fundador epónimo de Roma; Faústulo en su propio nombre se encuentra definido su carácter y papel en la trama: < faveo = favorable, favorecer; o Júpiter Stator = que está, que se erige firme; pudiendo reconocer familias semánticas.

Se perciben conceptos semánticos como los dobles sentidos o la no univocidad de significado/sentido: como la historia de Tarpeya, o el nombre de lupa = loba, en sentido estricto o figurado.

Y además se establecen relaciones básicas de parentesco entre las lenguas; se aproximan al concepto de historia de la lengua, lenguas romances, etc. según el nivel educativo, pero dentro del aula de lengua, sin quedar estos conceptos recluidos en el aula de Cultura Clásica y Latín.

Ciencias sociales

La interdisciplinariedad en este tipo de relatos es tan fuerte que es difícil separar conceptos históricos, filosófico-éticos y artísticos.

Comenzando por el concepto del inicio de la historiografía, la primitiva historia de los pueblos, que en gran medida se encuentra enraizada en composiciones mitológicas, presentes en la estructura social e incluso urbanística de las ciudades. En el caso de la leyenda fundacional de Rómulo y Remo se aprecia que el lugar de enterramiento (de Remo) es fuera del ámbito de vida ciudadana, fuera del pomerio, de ese recinto sagrado, de orden y normas cívicas a las que los muertos no están sujetos, como los cementerios actuales, en principio erigidos fuera de la estructura urbana.

Concretando un poco más el inicio de la proto-historia en la propia cultura, aprenden algunos aspectos de la propia historia, que explica el origen y significado de algunas fiestas y las entidades que conforman la estructura social actual: cuerpo de magistrados, senadores y representantes del pueblo organizados por Rómulo que perviven en nuestro congreso y senado, o la monarquía.

Se pueden asimilar más fácilmente conceptos políticos como las luchas de poder entre el poder centralizado: el poder del rey, y los representantes del pueblo, que quieren impedir el poder absoluto para frenar los abusos de los poderosos. En el mito de Rómulo, encontramos esta lucha de poderes⁶ al morir Rómulo.

Este vasto a la vez que sencillo conocimiento histórico permite el reconocimiento de personajes o hitos históricos en obras de arte mundiales, pictóricas, escultóricas o literarias. Gran cantidad de estas obras se sirven de temas mitológicos para representar situaciones o épocas posteriores, por la representación de los valores que encarnan, lo que les permite entender una amplia gama de obras de literatura y arte. Los temas mitológicos greco-romanos son parte de la iconografía universal, llegando a estar presentes en las más recientes y modernas producciones culturales: películas, música, equipos de fútbol, videojuegos, sagas como Star Trek y un largo etcétera.

No podemos olvidar la gran cantidad de valores éticos que se muestran en estos mitos, como el castigo a la traición de Tarpeya o a la actuación de Amulio quien, en pos de su poder único sobre la ciudad de Alba Longa llega al intento de asesinato de dos recién nacidos; o las relaciones de fraternidad-rivalidad entre personajes y culturas cercanas, que pueden ver en la sociedad actual.

⁶ En algunas versiones de la leyenda, Rómulo fallece en una tormenta, pero en otras, es asesinado por los magistrados que intentaban impedir que acumulase en su mano el poder absoluto sobre el pueblo y las magistraturas.



Conclusiones

Como vemos en las distintos áreas de aplicación concreta de algunos hechos contenidos en los relatos mitológicos clásicos, se ejemplifican en éstos valores éticos, sociales y políticos comunes a muchas culturas, resultando así un magnífico recurso para trabajar la interculturalidad desde un punto de vista ajeno incluso a la propia sociedad, pero con elementos tan cercanos que les resulten comprensibles por sí solos. Resulta así un trabajo de las tres dimensiones propias de la interculturalidad:

1. Trabajo crítico del concepto de cultura;
2. Capacidad para conocer nuestra perspectiva del mundo;
3. Capacidades específicas, estrategias para trabajar con distintas culturas y establecer un diálogo crítico.⁷

Los valores culturales se observan según ciertos patrones de comportamiento, los cuales nos permiten conocer nuestra propia identidad cultural, para después analizar y asimilar formas de cultura ajenas. En palabras de Kluckhohn (1949, en Beals y Hoijer, 1971:114):

Los patrones y temas (configuraciones, motivaciones o postulados) de los que se compone una cultura varían de un extremo que llamamos explícitos o manifiesto al extremo opuesto de implícitos u ocultos. Los patrones en general pertenecen a la cultura explícita en el sentido de que pueden ser fácilmente abstraídos de la conducta y verbalizados por los participantes en la cultura. Los temas (motivaciones, configuraciones o postulados), por otra parte, tienden a ser implícitos en cuanto a la conducta... Los participantes en la cultura con frecuencia los encuentran difíciles de verbalizar, los temas tienden a operar en un nivel subconsciente.

En este proceso de aprendizaje cultural, el individuo, al experimentar la comprensión de otras formas de actuar, de valorar y de percibir, llega a comprenderse mejor a sí mismo y su cultura de origen y evita actitudes negativas en la comunicación intercultural, como son el etnocentrismo, el prejuicio y la discriminación.

Si además esa interculturalidad está reflejada en un tipo de composición literaria diversa pero no lejana, y que además, estimula el genio creador por medio de esa empatía, resulta un trabajo esencial para impulsar la tan deseada animación a la lectura, e incluso, yendo más lejos, la lectura creadora.

Referencias bibliográficas

- Beals, R.L., Hoijer, H. (1971). *An introduction to Anthropology*, Nueva York: The Mac Millan Company.
- Grimal, P. (2001). *Diccionario de etimología Griega y Romana*, Barcelona: Ed. Paidós.
- Iglesias Casal, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas, *Carabela* 54, Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.
- Oberg, K. (1960). Culture Shock: Adjustment to a New Cultural Environment, *Practical Anthropology*, 7: 177-182.
- Propp, V. (2001). *Morfología del cuento*, Tres Cantos: Akal, D.L.
- Vívelo, F.R. (1978). *Cultural Anthropology Handbook: a Basic Introduction*, Nueva York: Mc Graw-Hill.

⁷ Iglesias Casal, I. (2003).

Cultura, interculturalidad y enseñanza de lenguas

Veríssimo Ferreira

Universidade Federal de Pernambuco. Brasil

Introducción

En los últimos años, los recursos de comunicación síncrona han estado cada vez más presentes en las clases de lenguas, contribuyendo al surgimiento de propuestas de enseñanza colaborativa, especialmente para el aprendizaje a distancia.

Las nuevas herramientas tecnológicas, al tiempo que proporciona el contacto con personas de diferentes lugares y culturas, han alterado las relaciones sociales y la forma de ver e interpretar el mundo. Han traído la oportunidad de vivenciar aspectos de otras culturas mediante interacciones que no serían posibles sin esfuerzos sobrehumanos, dadas las condiciones y distancias geográficas en las que están insertados.

Este fenómeno de intercomunicación mundial ha sido llamado de globalización. Para Steger (2001), con quien concordamos, la globalización es algo tan antiguo cuanto la propia humanidad, y lo que distingue su fase actual de las otras es el aspecto electrónico, la red de máquinas interconectadas. Ella se ha tornado en la fuerza motriz de la economía mundial, interviniendo fuertemente en las políticas públicas y en la formación cultural de los pueblos.

La venida de los impactos de comunicación en *internet* ha generado preguntas de orden sociocultural en cuanto a cómo nos comportamos en relación con tales interacciones. Aunque existan pensamientos sociológicos distintos, oscilando entre la creencia en la homogeneización cultural y en el fortalecimiento de las culturas locales, lo que tenemos visto es igual a una tensión que se opone a esa globalización.

Para Salomão (2010), la actual fase de la globalización ha contribuido únicamente a la contracción del espacio, el tiempo y las fronteras, no para la difusión de la armonía y el intercambio de valores entre las personas.

La situación nos obliga a reflexionar sobre el impacto de las cuestiones derivadas de la comunicación intercultural para la enseñanza de idiomas y el rol del docente frente a la necesidad de afirmar el carácter político de la relación entre el lenguaje y la sociedad; discutir la relación entre educación y cultura en la enseñanza de lenguas y el concepto de competencia comunicativa.

Cultura, interculturalidad y enseñanza de lenguas

Vivimos en una sociedad cuyos recientes cambios demográficos, sociales y culturales han evidenciado ciertas limitaciones en nuestras prácticas escolares más arraigadas (Bartolomé *et al.*, 1997). Tradicionalmente, la presencia de la cultura en las clases de lenguas ha se limitado a la presentación de datos folclóricos sobre la lengua que se está estudiando, sin llevar en cuenta la cultura de los estudiantes. "En nuestra sociedad, la educación no podemos concebirla como un sistema de transmisión de conocimientos de un patrimonio cultural único y válido para todos los grupos sociales" (Quintas, 2013:168). En cuanto a ese aspecto homogeneizador y monocultural de la escuela, Candau (2010:15)



dice que “es cada vez más fuerte la conciencia de la necesidad de romper con este y construir prácticas educativas en las cuales la cuestión de la diferencia y del multiculturalismo se tornen más presentes”.

Aunque sepamos lo difícil que es el tratamiento del componente cultural en el aula, dada su complejidad teórica y polisemia, no se puede imaginar su ausencia en las prácticas docentes. Lengua y cultura no son cosas separables. La cultura hace parte de nuestro cotidiano, de nuestras relaciones con los otros, de lo que se puede afirmar que el individuo carga consigo varios rasgos culturales.

La cultura se expresa a través de los individuos y comprende un proceso en constante transformación, debido a su contacto con otras culturas. La cultura es responsable, en grande parte, por la definición de las características individuales, por las competencias y, sobre todo, por los comportamientos comunicativos. Para Sapir (1980), cultura es un conjunto de significaciones comunicadas por los individuos de un dado grupo social a través de las interacciones.

Para que el proceso de enseñanza de lenguas posibilite a sus participantes la vivencia de experiencias auténticas, es muy importante la interacción y el contexto en el que se realiza. Se hace necesario, sin embargo, que tales experiencias se den en sentido duplo, en situación de verdadero diálogo entre culturas, de modo a transformar el ambiente del aula en un espacio para la difusión de la interculturalidad. En este sentido, creemos que profesores y estudiantes deben compartir no solo el conocimiento específico de la lengua, sino los conocimientos e informaciones que hacen parte de sus mundos culturales. Solo de esta manera, el aula se transforma en un espacio de discusión, en el que se atribuye sentido a los conocimientos adquiridos, promoviendo la experiencia de la criticidad entre enseñantes y aprendices (Assis, 2011).

Hablar de la lengua es hablar de la gente que la usa, su nación, su territorio, su cultura, como advierte Mendes (2004). Y ello justifica su carácter dinámico – la lengua no es algo abstracto, sin contexto. La educación lingüística, en estos tiempos de globalización, requiere hablantes que, siendo capaces de interactuar con otras personas, respetando sus culturas, mantengan presente su propia identidad cultural.

La interculturalidad es inseparable de la cuestión de la identidad. El hecho de relacionarse de manera simétrica con otros individuos requiere el autoconocimiento de quien somos. Para Hall (1997), la identidad propia no es algo que podemos elegir, sino algo que se tiene que negociar socialmente con todos los otros significados e imágenes construidos como conocimientos que nuestro propio uso de la identidad activan. Es decir, identificarnos dentro del entorno familiar y cultural requiere, simultáneamente, diferenciarnos de otros distintos procesos de identificación, lo que se da muchas veces de forma inconsciente. Pero hacer estos procesos evidentes, es parte de construir la interculturalidad, de reconocer que hay una dialéctica entre la identidad y la alteridad, la mismidad y la otredad, la pertenencia y la diferencia (Guerrero, 1999).

A la vez que busca desarrollar una interacción interpersonal, la interculturalidad denuncia las desigualdades sociales, económicas, políticas y de poder y las condiciones que reducen las posibilidades que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad. Ella busca superar la idea hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas, para fortalecer las identidades tradicionalmente excluidas y construir una relación de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 1998).

El diálogo intercultural comprende un proceso permanente de relación respetuosa entre personas o grupos sociales culturalmente distintos. Su implementación en la enseñanza de lenguas debe corresponder a un proceso de aprendizaje orientado al desarrollo de habilidades lingüísticas, comportamientos y actitudes que concurren a la formación integral de los estudiantes. “El encuentro entre lenguas-culturas diferentes o entre individuos diferentes nos lleva a reflexionar sobre nuestra propia lengua, sobre nuestra propia realidad” (Assis, 2011:68).

El enfoque intercultural permite ver la diversidad no como un obstáculo a la comunicación, sino como un fenómeno que, al exponer las diferencias individuales, favorece la comprensión mutua y la superación de obstáculos como el etnocentrismo, los prejuicios y los estereotipos. La enseñanza de lenguas alejada



de los aspectos sociales y culturales reduce las posibilidades de éxito de los estudiantes en el proceso comunicativo.

Para Muriel (2008:969), la competencia comunicativa comprende un “conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización”, y su adquisición “supone para el hablante no solo la capacidad de hablar, sino también de comunicar”.

Hablar una lengua no implica aprender a usar solo el conjunto de sus reglas gramaticales, sino que el estudiante tendrá que desarrollar otras capacidades de la competencia comunicativa. En este sentido el enfoque intercultural está directamente relacionado con el concepto de competencia sociolingüística – también llamada por otros autores competencia sociocultural (Muriel, 2008:974).

Tal afirmación nos remite a la definición (adaptada) de competencia comunicativa que ya conocemos de Canale y Swain (1980):

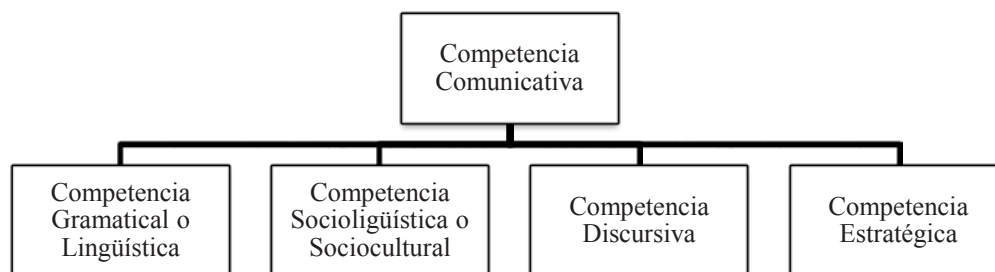


Figura 1. Competencia comunicativa.

En el esquema, la competencia gramatical/lingüística comprende el dominio del código lingüístico; la competencia sociolingüística/sociocultural, el conocimiento de las reglas sociales que determinan el uso de la lengua en un dado contexto; la competencia discursiva, la construcción de enunciados coherentes entre los interlocutores; y, la competencia estratégica, los mecanismos utilizados para garantizar la eficacia comunicacional. Para Byram (1997), la competencia cultural es la capacidad que uno tiene de darse cuenta de la diversidad, dominando sus sentimientos, para superar sus creencias y ponerse en lugar del otro. El individuo con tal competencia deberá entender que la diversidad cultural corresponde no solamente a la tolerancia de la diferencia, pero también la comprensión de lo que está por detrás de la diferencia, lo que implica una evaluación crítica de la misma.

En cuanto a la competencia comunicativa intercultural, Vilà (2001:2) la define como “el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y afectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz”.

En este contexto social tecnológico y globalizante en el que estamos insertados, concordamos con Vilà (2001:7), cuando afirma que “todas estas habilidades implicadas en el desarrollo de competencias para comunicarse con personas de diversos referentes culturales y lingüísticos, deben desarrollarse explícitamente desde una intervención educativa organizada y planificada”. Para tanto, el profesor debe pertrecharse de recursos y técnicas capaces de asegurar a los estudiantes el desarrollo de experiencias que les ayuden para la convivencia en un mundo plural y diverso, orientados por un pensamiento crítico y reflexivo, para afirmar o carácter político de la lengua en el proceso emancipador de la sociedad.



Conclusión

Deseamos con lo que se ha dicho, sin grandes pretensiones, ofrecer a los docentes elementos que les ayuden en esta reflexión y que contribuyan al desarrollo de sus actividades.

Estamos seguros de que el sistema educativo es uno de los contextos más importantes para el desarrollo y promoción de la interculturalidad, pues es la base de toda la formación humana; es un instrumento no solo de mantenimiento, sino de transformación y liberación de una sociedad.

En los últimos años, las contribuciones de las más variadas áreas del conocimiento como la Antropología, la Etnografía, la Sociología, la Sociolingüística, la Teoría de la Comunicación, el Estudio del Discurso, la Comunicación Intercultural, la Lingüística Aplicada, no solo han ampliado el significado de interculturalidad, bien como han confirmado su aplicabilidad en el ámbito educativo.

Para Quintas (2013:169):

La educación intercultural se formula como una estrategia a largo plazo, en la que partiendo de la existencia de la diferencia cultural, se avanza hacia el intercambio, la apertura, la intercomunicación y la interpenetración entre distintas culturas (...). La educación intercultural se plantea como una educación que defiende la solidaridad, el respeto a las distintas culturas y que apuesta por una educación democrática, pluralista, con igualdad de posibilidades, versus oportunidades para todos, dentro de las diferencias y por un enriquecimiento mutuo y compartido.

Incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo, especialmente en la enseñanza de lenguas, corresponde a la asunción de la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros. Para Guerrero (1999), la interculturalidad es un proceso por alcanzar por medio de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes.

Referencias bibliográficas

- Assis, J.F. (2011). Interculturalidade e ensino de espanhol. *Revista Instrumento*. 13(1). Universidade Federal de Juiz de Fora. URL: <http://www.ufjf.br/instrumento> [14/08/2013].
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Campo, J.D., Espín, J.V., Marín, M.A., Rincón, D.D., Rodríguez, M., Sandín, M.P. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Ed. Cedecs.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1: 1-47.
- Candau, V.M. (2010). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. En: A. F. Moreira y V. M. Candau (Eds.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*, 13-37. Petrópolis: Editora Vozes.
- Guerrero, P. (1999). La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura. En: *Reflexiones sobre interculturalidad del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada*. Universidad Politécnica Salesiana. Quito. Ecuador.
- Hall, S. (1997). Old and new identities, old and new ethnicities. In: A. King (Ed.). *Culture, globalization and the world system*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mendes, E.M. (2004). *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN). Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo entre culturas*. (Tesis de Doctorado). Campinas. São Paulo: UNICAMP.
- Muriel, J.M.F. (2008). Comunicación intercultural: creencias, valores y actitudes en la enseñanza del español. En: *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. (24-27/09/2008). Vol. 2, 2009: 969-980. Cáceres. España.
- Quintas, S.F. (2013). *Hacia la construcción de una pedagogía de la interculturalidad*. Universidad de Salamanca. Salamanca. URL: <http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones> [20/04/2014].
- Salomão, A.C.B. (2010). *Cultura, interculturalidade e ensino de línguas*. Universidade Estadual Paulista (UNESP). URL: <http://ensinodelinguas.wikispaces.com/file/view.pdf> [10/09/2013].



Sapir, E. (1980). *A Linguagem*. São Paulo: Perspectiva.

Steger, H. (2001). *Las Universidades en el Desarrollo Social de América Latina*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Vilà, R. (2003). *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación*. Barcelona. URL: <https://mireialfonso.files.wordpress.com/2009/05/45vila.pdf> [10/10/2012].

Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, 12(1 Semestre):119-128. Quito. Ecuador.

Projectes de treball interdisciplinars: una visió cultural

Paula Figuerola i Prats

Carla Peñarroya i Ferrer

Universitat de València

Cultura i educació

Aquest mateix bloc s'anomena Cultura i Societat en l'ensenyament de la literatura i la llengua, tenim una revista que s'anomena *Educació i cultura*, la Conselleria és alhora d'Educació i de Cultura, i en el mateix currículum de l'educació secundària obligatòria se'ns diu que la finalitat d'aquesta etapa educativa és aconseguir que l'alumnat adquirisca els elements bàsics de la cultura. Pensem de seguida que l'educació i la cultura són conceptes lligats entre si. I, per això, en aquest treball hem volgut posar de manifest i enllaçar aspectes culturals en l'educació secundària.

Jordi Busquet (2007) explica que des dels inicis la paraula "cultura" va estar emparentada amb la paraula "educació". Els pensadors il·lustrats consideraven la cultura com una característica distintiva de l'espècie humana i, l'educació, com un element essencial en el procés de formació i aprenentatge personal. Des d'aquesta perspectiva, la cultura la conformen els coneixements i les pautes de conducta socialment apresos (sobretot en l'àmbit de l'escola i la família) i que tenen una importància primordial, ja que fan possible l'adaptació de les persones al seu mitjà. L'educació és la suma dels sabers acumulats i de les habilitats apreses, transmises per la humanitat al llarg de la història. Entenem la cultura com un dels factors bàsics en el procés d'integració de la identitat social, i aquest procés es dona sobretot a l'escola.

2.0. El terme cultura és complex i hui en dia posseeix diverses definicions. Des de la proposta de Schein (1992), la cultura engloba les presumpcions i les creences bàsiques que comporten els membres d'una organització, aquestes operen de forma conscient i defineixen la visió dels membres de l'organització i del seu entorn. La cultura es concreta, es manté i es transmet a través de símbols i pràctiques, i ens condiciona en les nostres relacions socials, en la manera de percebre l'altre, en com actuem i ens comuniquem i en com interpretem els fets de la vida quotidiana. La cultura engloba costums i normes, sensibilitats i símbols compartits, comportaments i estils, idees, creences i valors. Si ens remuntem a l'origen etimològic, trobem que ve de la paraula llatina *colo* (de *colere*) i significava el cultiu de la terra. Més endavant i amb un sentit metafòric va passar a significar el cultiu de la ment i de l'esperit. En aquest cas tots saben que a l'escola els alumnes cultiven la ment, interaccionen entre ells i amb l'entorn a través d'unes formes socials i uns sistemes de comunicació estructurats, transmissibles i sotmesos al canvi i a la mutació. Els alumnes estan immersos en la cultura dins l'aula. Però quin tipus de cultura actualment hi ha a les escoles? Hui en dia els alumnes viuen dins el món de la globalització i diverses vegades perden les nocions de cultura pròpia per endinsar-se en un món ple de xarxes interpersonals.

Miquel Reniu afirma que ara per ara les cultures més importants, en especial la dels Estats Units, són les que dominen hegemònicament la xarxa. El cinema, la música i, fins i tot, les formes de viure i d'entendre la cultura dels americans influeixen més decisivament que mai sobre tot el planeta. Açò per a les cultures

com la nostra suposa un perill. En alguns estudis s'ha pogut analitzar si la cultura existent és la més adient per a la formació dels adolescents i s'ha pogut comprovar que molts alumnes coneixen ben poc del seu entorn. Un estudi de Vinyet Panyella (2010) explica que els coneixements del nostre entorn a l'estudi educatiu no són els desitjables per a la nostra cultura. Un altre estudi (Tomàs, 2006) remarca que la millora en l'educació dels instituts es basa a centrar la pràctica en el coneixement de la cultura, dels valors i de les conductes que guien l'acció educativa. D'altra banda, s'han fet investigacions en altres llocs fora del nostre territori com és el cas de l'educació en una comunitat quechua a Bolívia (Guzmán, 1982). Els alumnes estan immersos en un món globalitzat que els fa allunyar-se d'aspectes concrets de la pròpia cultura.

Per què hem triat aquest treball?

Amb aquests estudis pensem que perquè els adolescents dins de la cultura global s'identifiquen amb els trets de la cultura pròpia, la dimensió pedagògica dels centres ha de remetre a despertar la curiositat per interessar-se i conscienciar-se en la seua ubicació física, geogràfica i històrica i en la pertinença a una determinada comunitat social i cultural. En molts dels estudis els docents manifesten que les estratègies metodològiques han de canviar i que la classe magistral és poc desitjable (Tomàs, 2006). És important que els alumnes desenvolupen un sentit crític, aprenguen a debatre i transmetre els seus coneixements en dinàmiques de treball. Hem d'apostar per aquelles estratègies didàctiques com els projectes que atorguen a l'alumnat un paper més actiu, que els ajuden a pensar, que els motiven a fer recerques i que els ensenyen a treballar en equip. Hui en dia posseïm eines de recerca i creació d'accés al coneixement compartibles, atractives i potents que ajuden a aquestes intencions. Proposem usar-les per apropar l'alumnat al coneixement de diversos aspectes culturals.

Treball per projectes

L'origen del treball per projectes com a forma d'organització dels coneixements escolars naix com a necessitat del professorat de deixar de banda la monotonia en la planificació i realització d'activitats. Davant d'aquesta insatisfacció el professorat es va veure obligat a plantejar-se la necessitat d'entrar en un procés de reflexió i d'anàlisi sobre la pràctica professional. Calia un nou mètode que suposara una innovació en l'aprenentatge i ensenyament de l'alumnat i del professorat (Hernández i Ventura, 2000). Un nou mètode amb el que volien que l'alumne adquirira un paper actiu, que relacionara entre fonts d'informació i procediments per comprendre el que trobaven. Es buscava introduir una nova manera de fer de l'ensenyant, en què el procés de reflexió i interpretació sobre la pràctica siguera la pauta de relació entre ensenyar i aprendre. I açò ho pot dur a terme la metodologia dels projectes en tant que té la finalitat de generar canvis en l'organització dels coneixements: treballar un tema i resoldre els seus problemes, relacionar entre aprenentatge i ensenyament al voltant de la informació. Amb aquest mètode el professorat no és l'únic responsable de l'activitat a realitzar, sinó que la classe té un nivell d'implicació, en la mesura que tots estan aprenent i compartint el que s'aprèn.

A banda d'aquests objectius, un punt clau pel que fa al treball per projectes és l'aprenentatge significatiu que desemboca en els mètodes globalitzats (Martín, 2011). L'alumnat ha de tindre una percepció global de la realitat que els envolta, i l'escola l'ha de considerar a l'hora d'elaborar el currículum per tal de garantir un aprenentatge significatiu i dissenyar un currículum obert. Aquesta modalitat d'articulació dels coneixements escolars és una forma d'organitzar l'activitat d'ensenyament i aprenentatge.

La funció de treballar per projectes és afavorir la creació d'estratègies d'organització dels coneixements escolars en relació amb el tractament de la informació i la relació entre els diferents continguts al voltant de problemes o hipòtesis que faciliten a l'alumnat la construcció dels seus coneixements. Un projecte ha d'organitzar-se seguint una determinada temàtica a partir de la definició d'un concepte, d'un problema general o particular, o d'un tema que siga interessant per als alumnes (Hernández i Ventura, 2000). Per abordar aquest tema en classe es procedeix a posar èmfasi en l'articulació de la informació



necessària per a tractar el problema objecte d'estudi, i en els procediments requerits per l'alumnat per desenvolupar-ho, ordenar-ho, comprendre-ho i assimilar-ho. D'aquesta manera, cal una actitud favorable per al coneixement per part dels aprenents, i una previsió per part dels docents d'una estructura lògica i seqüencial dels continguts. Un altre punt important dels projectes és el seguiment al llarg de tota la seqüència. Hem de remarcar que les diverses fases i activitats que es desenvolupen en un projecte ajuden l'aprenent a ser conscient del seu aprenentatge i exigeixen al professorat planificar una estructura molt oberta i flexible dels continguts.

Aspectes del desenvolupament

En el moment que iniciem a treballar per projectes hem de tenir clar les seues fases (Martín, 2008). En primer lloc, cal detectar temes d'interès, el projecte s'inicia convidant els estudiants que pensen temes que vulguen conèixer a fons. L'elecció del tema potser siga treta del currículum oficial, un tema d'actualitat o un problema plantejat per l'equip docent. El professorat i l'alumnat han de preguntar-se sobre la necessitat i la importància que hi ha de treballar un determinat tema. Una vegada elegit hauran de formular interrogants per orientar cap a la motivació i implicació de tots els membres del grup. Els alumnes s'organitzen en comissions de treball per usar fonts d'informació diverses, relacionar idees i contrastar opinions depenent de l'especialitat que els haja tocat. Els estudiants durant la relació del projecte fan un treball creatiu i autònom que es basa en l'estructuració dels coneixements: han d'ordenar la informació seleccionada i expressar-la de manera entenedora. L'última fase és avaluar i comunicar allò après, els grups fan una valoració de l'aprenentatge adquirit al llarg del projecte i cada comissió de treball comunica a la resta els resultats que ha obtingut respecte als interrogants inicials.

L'alumnat durant el procés del projecte ha de passar per tres moments bàsics: inicial (coneixement del tema), formativa (adquisició de l'aprenentatge) i final (recapitulació del procés del projecte). Tot açò requereix un clima d'implicació, motivació i interès participatiu del grup de classe, perquè els objectius plantejats s'assolisquen amb èxit. El fet de treballar per projectes pretén connectar entre el tema i l'experiència social del grup perquè l'alumnat done resposta a les seues inquietuds.

L'avaluació

Com ja hem dit anteriorment la funció principals de treballar per projectes és possibilitar a l'alumnat el desenvolupament d'estratègies globalitzadores d'organització dels coneixements escolars, mitjançant el tractament de la informació i, així, que els aprenents s'inicien en l'aprenentatge. Els alumnes veuran els seus avanços a mesura que es vagen avaluant. En l'avaluació es pretén, sobretot, veure el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat a partir d'unes situacions en què es planteja a l'estudiant la necessitat de prendre decisions i reunir informació. En la relació entre aprenentatge i avaluació es pretén (Hernández i Ventura, 2000): conèixer si en aquest marc d'innovació l'alumnat aprèn el que se li pretén ensenyar; realitzar la correcció detectant el sentit dels errors i de l'aprenentatge realitzat i, detectar el valor significatiu que per a l'alumnat té l'avaluació, en quant experiència nova en el seu procés d'aprenentatge.

Els avantatges

Els beneficis de treballar per projectes, en tant que es trenca amb l'aprenentatge i ensenyament monòton de l'escola tradicional (Pozuelos, 2007), són l'aprenentatge autònom de l'alumnat, la utilització de recursos d'una manera més racional, el desenvolupament de la capacitat de fer tries i saber-les negociar, la motivació en el moment d'aprendre, el treball cooperatiu, la dinàmica de treball creativa i el desenvolupament, la cooperació i la intel·ligència col·lectiva.



Projecte el 9 d'octubre

Partint de tots aquests esquemes que configuren el treball per projectes, hem elaborat un de propi emmarcat en un centre situat a la comarca de l'Horta Sud i dirigit a tot l'alumnat de segon d'ESO. La realització del projecte, de dues setmanes i mitja, tindrà lloc a les aules del primer pis de l'edifici del centre en cinquena, sisena i setena hora. És un projecte integral en què totes les àrees treballen conjuntament i en què la finalitat és transmetre la nostra cultura de forma que es motive l'alumnat cap a l'aprenentatge i ensenyament d'aquesta. Hem elegit la festivitat del 9 d'octubre, perquè podem extraure molts continguts culturals per treballar la relació que hi ha entre l'actualitat i el passat, entre la festa dels moros i cristians i les llegendes que giren al voltant de Jaume I. Tot per arribar a l'elaboració d'una revista de caràcter divulgatiu, una exposició i un programa de ràdio.

Durant la realització del projecte el docent guiarà l'alumnat, que a través de la realització de les activitats anirà adquirint coneixement i construint el propi aprenentatge. Per dur endavant el present projecte l'alumnat estarà dividit en sis comissions que s'encarregaran de dur a terme certes activitats. Entre les quals destaquem que els arquitectes hauran de cercar imatges de la ciutat de València al segle XIII i de segles posteriors per comparar diferències i semblances, hauran de recrear la ciutat amb maquetes que s'exposaran en l'exposició final. Els periodistes s'encarregaran de fer un blog en què cada dia es redactarà allò que està fent cada comissió i ho donaran a conèixer mitjançant les xarxes socials, faran entrevistes que s'escoltaran en la ràdio local (cada programa s'iniciarà amb una cançó popular) i seran els encarregats de tot el que comporta maquetar la revista del centre en què es podrà escriure en les tres llengües del centre. Els economistes, per la seua banda, cercaran informació sobre el sens de població de València del segle XIII i faran una comparació del sens dels segles de l'època medieval amb els de l'actualitat, representant-ho mitjançant gràfiques. Els dissenyadors investigaran la vestimenta dels musulmans i dels cristians i la relacionaran amb la que usen actualment els pobles que celebren la festa dels moros i cristians. Els historiadors llegiran articles i cròniques sobre el fet històric per després poder ressenyar-ho i incloure-ho en l'exposició final i en la revista. Es centraran en el perquè, en les conseqüències i en les llegendes actuals sobre el fet. Per últim, els de restauració s'encarregaran de buscar els ingredients típics de "la mocadorà", a més de cercar l'origen d'aquests aliments i del que signifiquen hui en dia.

Pel que fa a l'exposició, es realitzarà a la casa de la cultura del poble i l'alumnat serà qui explique a la resta el projecte. En aquesta exposició es realitzaran tres activitats, en primer lloc contaràn la llegenda "La fermesa del rei"; després repartiran pastes de la "mocadorà" elaborada per ells i, finalment, hi haurà un taller de pintura. D'altra banda, es realitzarà una activitat fora de l'aula, en aquest cas a la ràdio del poble que serà portada a terme per la comissió de disseny, l'encarregada de dur a dos persones de la Comissió Arxiu Fester de Cocentaina que donaran detalls sobre la semblança en la vestimenta i els ornaments de les diferents comparses respecte a la vestimenta de l'època de Jaume I.

Conclusió

Amb aquest projecte volem que els estudiants treballen i coneguen la seua cultura d'una manera innovadora que els motive i els faça implicar-se en la construcció del seu coneixement i, sobretot, en l'interés per la nostra llengua i cultura. És cert que el tema que hem triat es treballa a les escoles però tan sols amb fitxes i cançons quan són menuts el dia abans del 9 d'octubre. Aquest tema no és més que un exemple de tots els elements que podem treballar dins les aules i fora d'aquestes, ja que aprendre la nostra cultura com a aprenentatge no es limita al període de creixement sinó que s'estén al llarg de tota la vida. Podem dir que l'educació és la base i el fonament d'una bona disposició cultural i que la cultura només és possible amb el record i la memòria. Com diu Escolano (2007), sense memòria no és possible la cultura, ni tampoc la pròpia vida.



Referències bibliogràfiques

- Busquet, J. (2007). *La cultura*. Barcelona: UOC.
- Escolano, A. (2007). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios 1907-2007*. Salamanca: Berlanga de Duero-Soria.
- Guzmán, M. (1982). La educación como desarrollo de la cultura: experiencia en una comunidad quechua en Bolivia. *Educar* 1: 137-159.
- Hernández, F., Ventura, M. (2000). *La organización del currículum por proyectos de Trabajo: El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.
- Martín, X. (2008). *Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto*. Barcelona: Horsori.
- Martín, X. (2011). Treball per projectes amb servei a la comunitat. *Temps d'educació*, 41. URL: <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/viewFile/253377/340142> [06/11/2014].
- Tomàs, M. (2006). La cultura i el clima organitzacional a l'Educació Secundària. *Educar*, 38: 195-225.
- Panyella, V. (2010). Els centres d'estudis i els IES: com vincular la recerca local als interessos dels joves. *Espai Despuig* 6.
- Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Cooperación Educativa.
- Reniu, M. (2004). L'esdevenidor de la cultura catalana (en el context de la cultura universal). URL: <http://www.raco.cat/index.php/FullsMASMM/article/download/116303/147172> [15/11/2014].
- Schein, E. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Joseey-Bass.

Plurilingüisme a l'aula d'Infantil i Primària: innovacions metodològiques en l'ensenyament de l'anglès com a LE1

Àngela Fita Garcia

CEIP l'Arenal. Xàbia

Neus Sánchez Marí

IES Enrique Tierno Galván. Montcada

Introducció

L'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera s'integrà al sistema educatiu valencià l'any 1998. Des d'aleshores ençà trobem que, tot i que l'alumnat estudia aquesta llengua durant un mínim de deu anys a l'educació obligatòria, és incapaç de comunicar-se en aquesta llengua.

Una conseqüència directa d'aquesta incapacitat comunicativa en la llengua anglesa ha estat la mesura que ha pres la Conselleria d'Educació de la Comunitat Valenciana d'introduir l'anglès com a llengua estrangera a partir dels tres anys, a més d'augmentar la presència de l'anglès al currículum, tant amb les hores setmanals de l'assignatura de llengua estrangera, com amb assignatures no lingüístiques que adopten com a llengua vehicular l'anglès, donant pas a un canvi dels programes lingüístics escolars: el Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Valencià (PPEV) i el Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Castellà (PPEC).

Encara més, a la nostra comunitat comptem amb sis centres amb el Programa Experimental Plurilingüe on el 80% de la càrrega lectiva és vehiculada en llengua anglesa. Aquesta mesura implica, irremediament, un canvi en la metodologia de treball de la llengua anglesa en aquestes aules experimentals, pel que podem entendre que els mestres d'aquests centres han estat els pioners en la metodologia de treball que exposarem al nostre article: el *synthetic phonics*.

L'ensenyament de la llengua estrangera a la Comunitat Valenciana

Si fem una ullada a com s'aprén l'anglès a les nostres escoles trobem que s'ensenyava a partir del mètode global, parant atenció en el significat i la comprensió, més que no en la forma. Més concretament, a les nostres aules usem el mètode lèxic en què, segons Benet *et al.* (1988), en els primers textos d'aprenentatge es presenten exclusivament paraules i, després de nombroses repeticions, es formen frases amb elles. Aquestes repeticions es basen en el fet que cada paraula té una forma concreta i diferent a les altres que l'alumne pot retenir i, per ajudar-lo a memoritzar-les, es relacionen les diverses paraules amb les seues imatges corresponents.

Ens criden l'atenció dues de les crítiques que pateix aquest mètode. D'una banda, que la memòria humana és limitada i és complicat recordar tantes paraules d'una manera aleatòria. D'altra, que una persona que



apren a llegir i escriure amb aquest mètode és incapaç de desxifrar de manera correcta una paraula que desconeix, ja que no l'ha vista mai i, per tant, no té cap patró per pronunciar-la.

Però és curiós observar com, tot i el temps que ha passat, l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera a la nostra comunitat encara es qüestiona entre dos dels mètodes més tradicionals que existeixen, l'analític i el global.

Segons Benet *et al.* (1988), al llarg d'aquest segle s'han anat dibuixant dues corrents metodològiques: la que posa l'accent en la mecanització-anàlisi i la que el posa en la comprensió-globalització. Citant les autores (1988:325):

Estas dos grandes líneas metodológicas – analíticas y globales – son presentadas frecuentemente como antagónicas, como si el tratamiento de una excluyera la utilización de la otra. El hecho de plantearlo de esta forma excluyente provoca que la decisión a tomar por el maestro sea vívida a menudo de forma dramática.

Encara més, segons les autores (op. cit), darrere de la lluita entre els distints mètodes no només trobem la competència sobre la seua eficàcia, o la seua valoració científica, sinó també l'orientació general de cada sistema educatiu i les teories psicològiques les quals els sustenten. Així, trobem que el *synthetic phonics* és el mètode de moda a Gran Bretanya, Austràlia... I comença a ser-ho, també, a la Comunitat Valenciana.

El *synthetic phonics* en el qual s'està posant èmfasi a les nostres aules com quelcom innovador parteix d'unes premisses ben antigues com són que per conèixer les paraules s'han de saber, per endavant, els elements que les componen, és a dir, les lletres i/o síl·labes, de manera que l'alumne aprén a llegir i escriure a partir d'exercicis repetitius i graduats.

El *synthetic phonics* és pot entendre com un mètode fonològic en la mesura que parteix de la constatació que per pronunciar una paraula no ho fem a partir del nom de les lletres que la formen, sinó dels seus sons, pel que s'aprén a reconèixer les paraules a través dels seus fonemes. Segons Gray (1956), la majoria dels especialistes reconeixen el valor d'aquest mètode ja que millora la pronunciació de les paraules per part de l'alumnat, alhora que és lògic, econòmic, gradual i de fàcil aplicació.

Tot i això, segons Benet *et al.* (1988), un desavantatge del mètode és que aquest insisteix en el reconeixement de les paraules i deixa de banda la comprensió del text, pel que alguns xiquets aprenen a llegir d'una manera mecànica sense saber què estan llegint.

Així, a continuació analitzarem en què consisteix el *synthetic phonics* i quins avantatges i inconvenients engloba.

Synthetic phonics: el nou mètode a les aules

El *synthetic phonics* és un conegut mètode d'ensenyar a llegir i escriure d'una manera ràpida tant en la llengua materna de l'alumnat, com en altres llengües (Dixon *et al.*, 2011; Ekpo *et al.*, 2007; Johnston i Watson, 2003). Segons Ekpo *et al.* (2007), aquest mètode no només és ràpid, sinó divertit i motivador, el que permet segons Eshiet (2012) que els mestres i alumnes duguen a terme les tasques d'ensenyament-aprenentatge en un ambient participatiu.

Segons Eshiet (op. cit), el *synthetic phonics* ensenya d'una manera directa, sistemàtica i ràpida els sons de les lletres a l'alumnat. Seguidament, l'alumnat aprén com combinar els diferents sons per crear paraules (Johnston and Watson, 2003).

Però, per conèixer millor els efectes d'aquest mètode trobem de vital importància fer un resum dels estudis més significatius que l'avalen. A continuació exposarem els tres més destacables:



Estudi al Canadà per Karen Sumblér i Dale Willows (1996)

Aquest estudi comparà durant sis mesos els efectes del *synthetic phonics* i els del mètode global.

Sorprenentment es trobà que només dos tipus d'activitats, les dues relacionades amb la instrucció explícita de la correspondència entre lletra i so, estaven significativament relacionades amb el consegüent èxit en la lectura i escriptura. Aquestes dues activitats són la fonologia i la formació de lletres (Sumblér i Willows, 1996).

Així, com a descobriments rellevants per al futur ensenyament del mètode trobem quines activitats són més útils per ensenyar a llegir i escriure i, per tant, a quines hem de dedicar més temps a les nostres aules, a més que el *synthetic phonics* és un mètode d'aprenentatge de la lectoescriptura molt més ràpid que el global.

Estudi a Anglaterra per Morag Stuart (1999)

Aquest estudi també comparà els efectes del *synthetic phonics* i el mètode global durant dotze setmanes.

La importància de l'estudi recau en què el 80% dels participants eren estrangers, pel que estaven aprenent l'anglès com a segona llengua i, per tant, es demostrà que el *synthetic phonics* era molt efectiu en aquest tipus d'alumnat.

Encara més, els resultats dels tests passats un any més tard d'acabar amb la instrucció demostraren que els resultats romanen al llarg del temps. Un any després d'haver usat el *synthetic phonics* només durant dotze setmanes, l'alumnat era capaç de llegir amb un nivell per sobre dels onze mesos del de la seua edat cronològica, mentre que l'alumnat que havia après amb el mètode global només superava la seua edat cronològica per dos mesos. Pel que fa a l'ortografia, el grup que havia après amb el *synthetic phonics* estava un mes per damunt de la seua edat cronològica, mentre que l'altre grup estava onze mesos per sota.

Encara més, aquest estudi deixà altra troballa significativa: quan la comprensió lectora i la lectura acurada es combinaven, la comprensió dels alumnes que havien après amb el *synthetic phonics* era més elevada que aquells alumnes que havien après amb el mètode global.

Estudi a Escòcia per Rhona S. Johnston i Joyce E. Watson (2005)

Finalment, el tercer estudi que citarem va comparar l'eficàcia de tres mètodes distints durant set anys: el mètode analític, el mètode analític combinat amb la consciència fonològica i, finalment, el *synthetic phonics*.

Els resultats de l'estudi demostraren que amb els dos primers mètodes s'obtenien resultats semblants tant en la lectura (els dos grups llegien al nivell de la seua edat cronològica) com d'ortografia (dos mesos i un mes, respectivament, per sota del nivell de la seua edat cronològica). Per contra, els alumnes que havien usat el *synthetic phonics* a l'acabar l'últim curs de primària (*Primary 7*) tenien un nivell lector i de comprensió lectora de tres anys i sis mesos per damunt del de la seua edat cronològica i un d'ortografia d'un any i nou mesos per sobre (Johnston i Watson, 2005).

És important remarcar que aquest estudi demostrà que quan s'ensenyava amb el *synthetic phonics* d'una manera primerenca, no només millora notablement el nivell de lectoescriptura de l'alumnat molt per sobre del nivell que li pertocaria cronològicament, sinó que també iguala les destreses lectoescriptores fins al final de la primària de tots els alumnes, independentment del seu context social, a més d'evitar l'ús de mesures extraordinàries per ajudar a llegir i escriure als alumnes amb més dificultats, dels quals se'n redueix el nombre considerablement.



Estudi de casos: el *synthetic phonics* a les aules de la Comunitat Valenciana

Com hem comentat amb anterioritat, al territori valencià ens trobem amb sis centres amb el Programa Experimental Plurilingüe. Així, per conèixer la realitat del *synthetic phonics* en aquest tipus de centres, hem dut a terme un estudi de casos.

Per tal de tenir una mostra representativa ens hem posat en contacte amb els tutors d'Infantil i Primària de tres d'aquests centres i, mitjançant qüestionaris de preguntes obertes, hem recollit informació relativa a aquest mètode. A grans trets, els resultats d'aquest estudi són:

- **MÈTODE ATRACTIU:** Agrada molt tant als mestres que l'usen, com a l'alumnat.
- **PERMET L'ECLECTICISME:** El mètode se sol combinar, a Infantil, amb cançons, històries, vídeos, jocs, manualitats... I, a Primària, s'utilitza dues vegades a la setmana, una a la sessió d'ortografia i altra a la de gramàtica, pel que la resta de sessions són de comprensió lectora, expressió oral i escrita, etc.
- **PUNTS FORTS:** El que més agrada del mètode és la seua estructuració i seqüenciació ja que ajuda el docent a programar-se i, a més, és molt efectiu: els alumnes són competents fonològicament en l'anglès i plurilingües en tres llengües. També, el mètode té en compte les intel·ligències múltiples, pel que atén a les diverses necessitats de l'alumnat.
- **PUNTS DÈBILS:** El que menys agrada és que és molt tancat i l'alumnat rep molta pressió. A més, l'editorial que s'usa (*Jolly phonics*) sovint presenta vocabulari irrellevant i totalment desconegut per al nostre alumnat ja que està pensat per a alumnes anglesos, pel que el docent ha de fer moltes modificacions.
- **DURACIÓ:** El mètode es pot començar als tres anys sense problemes i pot acabar en sisé de primària quan l'alumnat aprén totes les regularitats. Es posa èmfasi en el fet que s'haurien d'incrementar les hores de valencià i castellà al centre per aconseguir un plurilingüisme additiu i no substractiu.
- **RESULTATS DEL MÈTODE:** A curt termini, l'alumnat millora la seua pronunciació i adquireix vocabulari d'una manera contextualitzada, a l'hora que llegeix sense problemes. A llarg termini, possibilita l'alumnat a llegir qualsevol text d'una manera eficaç i a tenir una ortografia polida. També, el mètode fomenta tant la competència lingüística, com la comunicativa, ja que existeix molta rutina i interacció (lectura, escriptura, cançons, jocs...).
- **IMPLEMENTACIÓ A ALTRES CENTRES:** Alguns centres creuen possible implementar aquest mètode a la resta de centres de la Comunitat Valenciana ja que hi ha tres sessions d'anglès a la setmana i el grau de motivació de l'alumnat amb aquesta metodologia és alt, pel que els continguts s'aprenen amb facilitat. Altres no n'estan segurs ja que com el context que envoltaria la llengua anglesa seria reduït, potser no controlarien la llengua. Tot i això, es posa èmfasi en el fet que és important dur a terme una coordinació entre nivells, cicles i etapes per garantir la continuïtat del mètode i una formació del professorat.
- **RECURSOS:** No és especialment fàcil trobar recursos per implementar el mètode però hi ha algunes editorials útils com *Jolly phonics*, *sparklebox* i els *alphablocks*, a més dels cursos de formació de les diverses editorials o del CEFIRE de la Conselleria d'Educació.

Conclusió

Finn (2000) suggereix que milions de xiquets estan innecessàriament classificats com a "invàlids" quan, de fet, el seu problema principal és que ningú els ha ensenyat a llegir quan tenien cinc i sis anys. Aquest és



un problema que també trobem a les nostres aules quan l'alumnat valencià té dificultats per pronunciar correctament les paraules en anglès, ja que sol llegir-les usant les tècniques adquirides per a la lectura en la L1 i L2, però que no són vàlides per a la llengua anglesa.

Jim Rose afirma que pel fet d'haver una relació complexa entre els fonemes i els grafemes de l'anglès (2006:18-19):

It is therefore crucial to teach phonic work systematically, regularly and explicitly, because children are highly unlikely to work out this relationship for themselves (...) there is much convincing evidence to show from the practice observed that, as generally understood, synthetic phonics is the form of systematic phonic work that offers the vast majority of beginners the best route to becoming skilled readers.

És important assenyalar que, quan es parla del *synthetic phonics*, no s'exclouen d'altres mètodes o la importància de tenir en consideració diversos elements per tal que el mètode funcione, com també comenten les mestres que han participat en els qüestionaris. De manera breu i concisa, alguns d'aquests elements són segons Rose (2006):

- Englobar el treball fonològic dins d'un llenguatge ric i variat.
- Ensenyar els coneixements fonològics d'una manera discreta des del primer estadi fins arribar al reconeixement de paraules.
- El treball fonològic ha de ser limitat, és a dir, cal establir una etapa educativa on ha d'acabar.
- La majoria de correspondències entre fonemes i grafemes haurien d'ensenyar-se durant els primers mesos del primer any escolar de l'alumne (o primers nivells en el nostre context educatiu on hi ha tres sessions d'anglès a la setmana).
- S'han d'ensenyar explícitament, també, les paraules que no són fonològicament regulars, començant per aquelles d'alta freqüència.
- El programa fonològic escollit ha d'estar ben planificat per incorporar de manera progressiva els nous elements a aprendre i facilitar activitats variades i curtes per practicar diàriament.
- La seqüència fonològica ha de permetre que l'alumnat adquirisca ràpidament les destreses i el coneixement que es requereix.
- Els alumnes no han d'aprendre l'alfabet fins que no sàpiguen llegir i escriure, tot i que és important que aprenguen les vocals.
- Les sessions han de ser curtes, motivadores, diàries i amb múltiples recursos estimulants.

En aquesta línia, considerem oportú proposar la incorporació del *synthetic phonics* a les aules d'anglès del nostre sistema educatiu, però d'una manera discreta i complementària a la metodologia que s'està emprant actualment, ja que creiem fermament en el poder de l'eclecticisme i la importància d'adaptar els aspectes que millor ens funcionen de cada mètode a la nostra realitat educativa i a les característiques i necessitats del nostre alumnat.

Referències bibliogràfiques

- Benet, I., Correig, M., Mata, M. (1988). Métodos de aprendizaje para la lectura y la escritura, en García Padrino, J. i Medina, A. (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Anaya.
- Dixon, P., Schagen, I., Seedhouse, P. (2011). *The impact of an intervention on children's reading and spelling ability in low-income schools in India*. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2011.625125> [08/19/14].



- Ekpo, C.M., Udosen, A.A., Afangideh, M.E., Ekukinam, T.U., Ikorok, M.M. (2007). Jolly Phonic Phonics Strategy and the ESL Pupils' Reading Development: a Preliminary Study, en *1st Mid Term Conference held at the University of Ibadan, Oyo State*. URL: <http://jolly2.s3.amazonaws.com/Research/Nigeria%20-20University%20Uyo%20Research.pdf> [08/19/14].
- Eshiet, O.I. (2012). Nigerian phonics as a tool for improving the Reading skills of Nigerian pupils. *ARECLS*, 9: 141-162. URL: http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/volume_9/eshiet_vol9.pdf [08/22/14].
- Finn, C.E. (2000). Foreword, en L. Moats, *Whole Language lives on: The illusion of "balanced" reading instruction*. Washington, DC: Thomas Fordham Foundation. URL: <http://www.lonline.org/article/6394#introduction> [09/20/14].
- Gray, W.S. (1956). *The Teaching of Reading and Writing*. Suissa: UNESCO. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000029/002929eo.pdf> [08/4/14].
- Johnston, R., Watson, J (2005). A Seven Year Study of the Effects of Synthetic Phonics Teaching on Reading and Spelling Attainment, *Insight 4*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department. URL: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/933/0044071.pdf> [08/20/14].
- Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading: the final report*. Nottingham: Department for Education and Skills. URL: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100526143644/http://standards.dcsf.gov.uk/phonics/report.pdf> [10/09/14].
- Stuart, M. (1999). Getting ready for reading: Early phoneme awareness and phonics teaching improves reading and spelling in inner-city second language learners, *British Journal of Educational Psychology* 69: 587-605. URL: <http://jolly2.s3.amazonaws.com/Research/Getting%20Ready%20for%20Reading.pdf> [08/20/14].
- Sumbler, K., Willows, D. (1996). Phonological awareness and alphabetic coding instruction within balanced senior kindergartens en *Symposium Systematic Phonics within a Balanced Literacy Program. National Reading Conference, Charleston, SC*. URL <http://www.jollylearning.co.uk/research2.htm> [08/20/14].
- Watson, J. E., Johnston, R. (2003). Accelerating reading attainment: the effectiveness of synthetic phonics: a five year follow up. *Insight 4*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department. URL: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/47034/0023957.pdf> [08/20/14].

Educació literària i intercultural a Secundària a través del còmic

Artur Fontana Llorens

Grup d'investigació ELCIS. Universitat de València

L'emergència de la narrativa gràfica

En els darrers anys s'ha produït una discreta revolució cultural en les nostres biblioteques. Els còmics, arraconats durant dècades als corredors més inaccessibles o fins i tot postergats de les prestatgeries, ocupen ara un espai privilegiat en moltes sales de lectura. És el cas de la biblioteca universitària de la Facultat de Magisteri, de la Biblioteca Pública de València al Carrer Hospital o de molts dels centres de la important xarxa de biblioteques de la Diputació de Barcelona. Moltes vegades eixa presència es veu acompanyada d'un ingent esforç per al foment de la lectura, realitzat per bibliotecaris, gestors i animadors culturals, llibreters, autors i docents que organitzen activitats i materials per a l'aprofitament de la narrativa gràfica. Podríem definir-los en clau d'humor, a partir de la famosa distinció d'Umberto Eco (1985), com els "integrats" respecte al còmic. En l'àmbit de la indústria editorial també s'ha experimentat un canvi notable; les historietes ja no es limiten a poblar el seu reducte habitual en les botigues especialitzades, sinó que arriben cada vegada a més lectors –o almenys a més curiosos- en les noves seccions de les grans superfícies. En aquest sentit, el catàleg de certes editorials com Astiberri o Norma i la generalització de l'etiqueta comercial "novel·la gràfica" –que nosaltres adoptem amb certes reserves- han contribuït a prestigiar un sector del còmic, presentat ara en unes edicions llibresques i molt acurades.

A nivell institucional, la historieta ha guanyat protagonisme a través de la creació de diversos premis. Per la seua difusió i també pel seu pes simbòlic, destacaríem sobretot el Premio Nacional de Còmic, convocat a partir de l'any 2007. També resulta cridaner l'interés sobtat per part de la premsa, que dedica cada vegada més ressenyes al còmic en les seues pàgines culturals o inclou les vinyetes d'autors consolidats en els dominicals. Fins i tot s'hi fan entrevistes televisives a alguns dibuixants reconeguts, sovint vinculades a les adaptacions cinematogràfiques o –de manera simptomàtica- durant els programes dedicats al món del llibre. En el selvàtic bosc d'Internet han crescut blogs i espais molt diversos per al debat i l'intercanvi de materials com Tebeosfera o la Cárcel de Papel, dirigit pel professor Álvaro Pons. Al seu torn, les xarxes socials bullen plenes de breus tires còmiques que exploten la síntesi, el comentari satíric i l'humor, elements consubstancials al gènere des de les seues primeres passes. El mestratge de Stuart Hall, amb conceptes com el de "circuit de la cultura" (Du Hall y Hall, 1997) ens fan prendre consciència de la gran importància d'aquests aspectes que envolten la creació artística.

A partir d'eixa marea favorable que ens arriba des del context cultural, hem bastit el treball didàctic sobre *Persèpolis* que presentarem a continuació. Abans d'això, però, volem assenyalar alguns dels avantatges formatius que aporta el còmic com a llenguatge. Pensem que la narrativa gràfica presenta una sèrie de particularitats que propicien l'aprofitament educatiu. La presència simultània de dos codis distints a l'hora de trenar una història –les grafies i les icones- requereix l'activació d'un ventall de competències entreligades per a interpretar les seqüències. Malgrat la complexitat de la lectura, on la comprensió depèn de les correspondències entre els missatges de la lletra escrita i els del dibuix, el còmic és un mitjà diàfan per a les temàtiques complexes. Potser per la seua capacitat sintètica, per la gran varietat de recursos expressius o per la immediata implicació emocional dels lectors, sovint s'hi expressen en unes poques planes continguts obscurs d'una manera entenedora. L'actual expansió de la historieta cap a nous camins poc transitats fa només unes dècades –potser per un monocultiu de productes per a un nínxol

de públic determinat- ha fet palés la versatilitat del gènere. Sovint els mateixos dibuixants destaquen aquest fet en les entrevistes i cada vegada s'atreveixen més a abordar realitats difícils com l'exili, la guerra o la memòria històrica a través de les vinyetes. Un exemple molt recent d'aquesta exploració són els còmics demolidors sobre la Primera Guerra Mundial del francès Jaques Tardi.

La doble vessant del llenguatge del còmic també permet una manera de treballar basada en la interdisciplinarietat. La narrativa gràfica pot esdevenir un punt de trobada entre el cinema, la literatura i fins i tot els videojocs, ja que participa d'alguns dels seus recursos i està farcit de referències intertextuals que podem comparar durant les classes. Com explicarem en altres aparats, els projectes de treball basats en el còmic poden aprofitar-se de les nombroses adaptacions intergenèriques que la indústria cultural produeix amb periòdica freqüència. La llista és llarga, gairebé inabastable. D'entrada hi ha un corpus molt important de pel·lícules –tant d'animació com amb actors de carn i óssos- a partir d'histories precedents. Però aquesta relació no és unidireccional ni tampoc és l'única combinació possible; hi trobem també sèries televisives o videojocs que abans –o alhora, o fins i tot després- han estat còmics. Un altre fenomen que traspasa fronteres és l'adaptació, mitjançant vinyetes, d'obres de la literatura universal en un intent d'afavorir-ne la lectura. Així, ja tenim versions dibuixades –algunes d'indubtable qualitat- de les creacions d'Homer, de Kafka, de Céline, de Melville de Joyce o de Camus en un llistat creixent que moltes vegades alimenten els noms més importants de la narrativa gràfica.

Si inserim el discurs de la historieta en el currículum escolar, no resulta complicat establir relacions amb altres àmbits de l'ensenyament com la Història de l'Art. D'altra banda, en el nostre camp el còmic podria contribuir a un Tractament Integrat de Llengües. La base icònica de les vinyetes, l'anàlisi dels textos i l'assimilació dels recursos expressius del gènere serien tasques conjuntes dels departaments de Valencià i de Castellà. D'altra banda, aquella economia lingüística que destacàvem i la presència auxiliar de la imatge recomanarien la participació – sobretot en l'espai de les optatives- dels departaments de llengües estrangeres en la planificació de les activitats.

Les aportacions pedagògiques de Persèpolis

Centrats ja exclusivament en Persèpolis, l'obra mestra de Marjane Satrapi, trobem nombrosos elements per a articular la nostra proposta didàctica. En primer lloc, la formació de la pròpia identitat travessa tota la historieta. Pensem que aquest fet pot resultar atractiu per als nostres estudiants –la proposta està pensada per a un primer de Batxillerat-. Un dels trets psicològics que caracteritzen eixa etapa de la vida és precisament la configuració d'una identitat, l'adopció d'un punt de vista personal i d'un posicionament front al món. Aquesta identitat dual, fràgil i movedissa que perfila Marjane a través de les vinyetes és a més una exploració encarnada i honesta d'allò que, des de la distància teòrica, anomenem interculturalitat. A nivell literari, Persèpolis no deixaria de ser un "Bildungsroman" amb l'estructura clàssica. Tanmateix, resulta més accessible respecte a les grans obres d'aquest tipus que trobem al cànon, més llunyanes i d'una volada literària potser inassolible per a la majoria dels estudiants. Aquest procés individual, minat de desenganys ideològics i personals –com la vida mateixa- i també de convulsions polítiques, pot ser un bon antídoto contra els discursos hegemònics actuals. Sembla que la qüestió de les identitats –sota una bandera o sota la del veí- s'ha convertit en una forma de neutralitzar les contradiccions socials del sistema, cada vegada més evidents. L'estranger esdevé així el blanc fàcil de les nostres frustracions i la cultura perd la seua vocació universal per a tendir cap al localisme i l'exaltació patriòtica més acrítica i exclouent.

La perspectiva de gènere és un altre aspecte fonamental per a recomanar aquesta lectura en concret. Persèpolis ha estat una fita a nivell internacional per a obrir un món com el del còmic, adés resclosit i molt vinculat amb l'univers masculí. De fet, en línies generals la indústria encara privilegia els productes dirigits a estimular un determinat imaginari associat amb els homes, i així ho veiem reflectit en l'índex de lectura si considerem la variant del sexe. A través de la narració del procés formatiu d'una dona, Satrapi defuig els estereotips i els discursos més simplistes per a revelar la complexitat de les vides de les dones –i també dels homes- i les dificultats i els malentesos que travessen les relacions humanes. Evidentment,



no només és un còmic adient per a lectores femenines; potser ho és encara més per a lectors masculins, ja que a nosaltres el còmic ens obligarà a situar-nos en el punt de vista de l'altre, a contemplar el món des d'una alteritat ignorada o poc coneguda.

Arribem així a un altre dels nuclis de Persèpolis: la reflexió entorn de la diferència. L'exili, la integració en una cultura que no és la pròpia, la divisió del món a partir dels conceptes d'Orient i d'Occident –o de Nord i Sud– són realitats humanes cada vegada més comunes en un planeta on les fronteres han deixat d'existir per als diners i les mercaderies. Experimentar, almenys com a lectors, aquesta situació sovint traumàtica, podria fomentar l'empatia entre els nostres alumnes amb l'adopció d'una perspectiva intercultural. Encara més interessants serien les aportacions dels alumnes nouvinguts o d'aquells que s'han establert anys enrere provinents d'altres llocs. Per això, proposem com a producció final del projecte una narració de caire autobiogràfic que s'haurà de compartir amb la resta de companys.

Per a concloure, aquesta autobiografia dibuixada que ens ofereix Marjane Satrapi obliga a valorar la importància de la memòria en el relat d'uns fets. Per desgràcia, cada vegada som més conscients, per l'extensió de certes malalties neuronals, de com la pròpia identitat està lligada a la memòria. "Som memòria", afirma el filòsof Emilio Lledó (1999), i sembla que l'exercici de l'escriptura no deixa de respondre a l'afany de recordar –i de ser recordat-. Tot i que encara són molt joves i les seues vivències personals en general no tenen un llarg recorregut, pensem que l'elaboració d'un breu relat autobiogràfic estimularia la memòria dels alumnes i els conduiria a organitzar una sèrie de materials narratius de manera cronològica. Un exercici, en definitiva, molt valuós des d'un punt de vista intel·lectual i artístic.

El taller de còmic: un relat autobiogràfic

Una vegada presentat el context puixant de la narrativa gràfica i l'obra de Marjane Satrapi des d'una perspectiva didàctica, passem a descriure el nucli de l'acció pedagògica, açò és, la tasca realitzada pels alumnes en un breu taller de còmic que vam realitzar a l'IES Lluís Vives durant el curs 2013/2014, en el marc de les pràctiques didàctiques del Màster de Professor/a d'Educació Secundària de la Universitat de València amb la supervisió de Carmen Sanllorente per part del centre i de Josep Ballester per part de la Universitat, que a més és el nostre referent teòric quant a la formació lectora, literària i intercultural (Ballester i Ibarra, 2013 i 2014).

El primer repte, sens dubte, era encabir la nostra proposta en el currículum. L'encaix va ser possible en la matèria optativa de primer de Batxillerat "Llengua i imatge" per la seua vocació d'interdisciplinarietat i per les connexions que s'hi estableixen entre els llenguatges del cinema, la fotografia, la publicitat, el còmic i la literatura. D'altra banda, la complexitat de la lectura i de l'exercici proposat –elaborar un breu relat autobiogràfic en forma de vinyetes, de muntatge audiovisual o de redacció escrita– exigia una certa maduresa vital, més comú entre els alumnes de Batxillerat. Val a dir, però, que aquesta proposta didàctica podria adaptar-se a altres nivells educatius a través de còmics encara més transparents per als alumnes.

La línia metodològica de l'activitat és la dels projectes de treball. En aquest sentit, hem incorporat molts dels suggeriments quant a l'estructura temporal del professor Francesc Rodrigo. En el cas del nostre taller, la proposta abastaria el temps d'un trimestre escolar encara que l'experiència viscuda es redueix a l'espai d'un parell de sessions. Aquesta serien les fases de la proposta:

I. Fases de la proposta

Projecte trimestral d'educació literària	Elaboració d'un relat autobiogràfic a partir de la novel·la gràfica <i>Persèpolis</i> .
Fase I Inici del projecte	Explicació del projecte/ Activitats introductòries: exemples d'històries aportades per l'alumnat, història del gènere, conceptes tècnics, context de <i>Persèpolis</i> . Metodologia.
Fase II Models i discursos	Anàlisi dels discursos i activitats interdisciplinàries: treball sobre l'obra de Marjane Satrapi i connexions amb altres disciplines. Calendari i repartiment de les tasques.
Fase III Producció pròpia	Activitats de producció: primeres temptatives de creació a partir dels exemples. Aportacions i correccions en grup. Varietat de formats (dibuixat, escrit, audiovisual, icònic...).
Fase IV Presentació final	Presentació del projecte final: elaboració d'un espai Wiki conjunt. Exposicions i valoracions amb el grup-classe. Projecte en el centre i en algun context social més ampli.
Fase V Avaluació	Autoavaluació: reflexió sobre tot el procés del projecte. Errades, encerts i omissions durant la realització de les activitats. Possibilitats de millora de docents i de discent.

Quant al tipus d'activitats proposades, conduents a l'elaboració per part dels alumnes d'una producció pròpia, hi ha un equilibri entre les tasques de contextualització –basades en les temàtiques i en la visió del món que ens ofereix *Persèpolis*–, les tasques dirigides a reflexionar sobre les característiques genèriques de la narrativa gràfica, les tasques interdisciplinàries que relacionen el còmic amb altres àmbits de la narració com el cinema, els videojocs o la literatura i, sobretot, les tasques enfocades en la producció per part dels alumnes. També trobem molt interessant vincular la lectura i la creació de còmics amb els espais físics on es pot confluïr amb obres i creadors –les llibreries especialitzades com *Imágenes* o *Bartleby*, les exposicions com les recents al MUVIM o a *Las Naves*- o fins i tot la trobada amb els autors com va succeir el curs passat al mateix Lluís Vives amb un col·loqui a càrrec de Paco Roca i Sento Llobell. En el cas del nostre breu taller, vam privilegiar una breu panoràmica del gènere, la lectura d'una part de l'obra i, sobretot, les produccions dels alumnes. A continuació, oferim un tast de la temporalització trimestral:

II. Temporalització

Sessions	Activitats	Temps	Grup	Recursos	Objectius específics
Sessió 1	El còmic: introducció	45 minuts	Grup-classe	Projector, còmics	Conèixer la història de la historieta: obres i autors.
Sessió 2	Classe expositiva sobre conceptes	45 minuts	Grup-classe	Projector, fotocòpies	Reconèixer els recursos i les tècniques i del còmic. Assimilar conceptes.
Sessió 3	El nostre còmic preferit: exposició	90 minuts	Grup-classe	Projector, PowerPoint	Vincular-se emocionalment amb el projecte. Millorar l'expressió oral. Fer grup.
Sessió 4	<i>Persèpolis</i> i Marjane Satrapi: context	45 minuts	3 Grups	Biblioteca, ordinadors	Relacionar una obra amb el seu context històric. Unir diverses disciplines.
Sessió 5	Taller de premsa: l'Iran de <i>Persèpolis</i>	45 minuts	3 Grups	Biblioteca, ordinadors	Fomentar la recerca i l'anàlisi de la informació amb autonomia i criteri.
Sessió 6	<i>Persèpolis</i> com a pel·lícula d'animació	90 minuts	5 Grups	Sala d'actes	Comparar les tècniques de dos discursos diferents i apropar-se a la narració.
Sessió 7	"La verdura" treball sobre un capítol	45 minuts	Grup-classe	Fotocòpies	Treballar la fluïdesa i la comprensió lectora. Fomentar la identificació.
Sessió 8	Producció de textos i autocorreccions	45 minuts	Grup-classe	Material habitual	Propiciar la tasca creativa. Millorar la planificació i el maneig del temps.
Sessió 9	Lectura i comentari de les produccions	90 minuts	Grup-classe	Material habitual	Reflexionar sobre les pròpies produccions. Argumentar les crítiques.



Pel que fa al taller didàctic desenvolupat durant les pràctiques al Lluís Vives, els resultats són molt encoratjadors respecte a la utilització del còmic en general –i de Persèpolis en particular– en l'aula de llengua i literatura. La proposta ens va permetre connectar amb els interessos dels alumnes i reactivar uns coneixements previs força sòlids en un ventall ampli d'obres i autors de la narrativa gràfica –des del dibuix japonès o els herois nord-americans de la factoria Marvel fins als personatges europeus més coneguts o als clàssics de l'humor com Quino, sense oblidar els dibuixants més satírics i mordaços de la premsa diària. Aquestes aportacions valuosíssimes dels alumnes es van incorporar a una exposició panoràmica sobre els orígens i les tendències de la narrativa gràfica. Quant al treball específic sobre Persèpolis, ens vam centrar en la lectura i el comentari del capítol “La verdura” de l'edició catalana, un model per a construir posteriorment el relat autobiogràfic. Com dèiem, la resposta dels alumnes va ser molt activa i favorable al treball amb còmics. Fins i tot, hi havia una certa reivindicació d'incloure aquella cultura gràfica que sentien com a pròpia en l'àmbit educatiu. Sens dubte, és un repte apassionant que pot enriquir de manera molt significativa l'estudi i l'aprofitament de la llengua i de la literatura. En la línia de Todorov (2007), es tracta de transformar l'ensenyament de la literatura, més enllà del seu anàlisi estructural o dels aspectes històrics associats, en un camí d'autodescobriment vital i d'expressió de les experiències viscudes.

Referencias bibliográficas

- Ballester, J., Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 10: 7-26.
- Ballester, J., Ibarra, N. (2014). Research and Innovation in Literary Education (Methodology and Canon), 7th International Conference of Education, Research and Innovation, ICERI2014 Proceedings, 5019-5023. Seville: IATED.
- Du Gay, P., HALL, S. (coord.) (1997). *The circuit of culture*, London: Sage.
- Eco, U. (1985). *Apocalípticos e integrados*, Barcelona: Lumen.
- Lledó, E. (1999). *El silencio de la escritura*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Montero, M., Sonn, C.C. (2009). *Psychology of Liberation*. Springer.
- Todorov, T. (2007). *La literatura en perill*, Barcelona: Galàxia Gutenberg.

Cortázar a la recerca de Parker: un apropament literari, musical i didàctic vers “El perseguidor”

Vicent Lluís Fontelles Rodríguez

Universitat de València

Introducció

Johnny Carter pul·lula pel París de meitat dels anys cinquanta. El jazz és omnipresent pertot arreu del conte (Charlie Parker ho és de manera descaradament explícita fins i tot en la dedicatòria del conte)¹ i Cortázar (qui haguera volgut ser trompetista tot imitant Boris Vian) homenatja ‘Bird’² de la millor manera possible. El saxofonista viu en la seua música i viu també quan Johnny es manifesta i es relaciona amb la resta de personatges. Considerat per la crítica com l’antesala de “Rayuela” i com una veritable i turmentada experiència iniciàtica, “El perseguidor”³ va més enllà d’un conte relacionat amb l’atractiu ambient jazzístic de la nit parisenca de meitat dels anys cinquanta.

Paràmetres descriptius: sinopsi argumental

Bruno (Cortázar) acudeix en ajuda de Carter tot just després que Dedée (seua companya a París) demanara per ell preocupada per l’estat de salut del seu company i perquè aquest ha perdut tota noció del temps (la seua gran obsessió) després d’oblidar el saxòfon en un vagó del metro. Bruno es compromet per trobar-li un de nou a més de traure endavant la parella atesos els compromisos laborals més immediats del músic.

“El perseguidor” té un transfons existencial que circumda la darrera etapa en la vida del saxofonista Johnny Carter, músic considerat genial pels crítics d’arreu del món i ànima turmentada per les seues obsessions: el temps, la mort i d’altres que el conduiran fins l’extrem on la lucidesa es perd i comença l’autodestrucció.

The Charlie Parker’s Quintet arribà a París en maig del 1949 (Cortázar al 1951) tot just per tocar al ‘I Festival de Jazz de París’⁴. Des de la fi de la II Guerra Mundial la ciutat feia esment de ‘normalitat artística’ demanant per artistes d’arreu del món⁵.

¹ *In memoriam Ch. P.*, a més de: “Sé fiel hasta la muerte” [Apocalipsis, 2, 10] i *O make me a mask* [de Dylan Thomas, possiblement les darreres paraules que Charlie Parker pronuncià abans de morir a l’apartament de la baronessa Pannonica de Koenigswarter].

² Charlie Parker [Kansas City, 29-VIII-1920 - Stanhope Hotel/Nova York, 12-III-1955]. Autodidacta, segueix els consells del clarinetista B. Smith. Es maridà amb R. Ruffin al 1936 amb qui tingué dos fills. Primer enregistrament al 1940. Al 1942, es maridà amb Geraldine Scott. A la fi del 1944, Gillespie i Parker [de malnoms ‘Diz’ i ‘Bird’] començaren a treballar junts. Mentre tocava el tema “Cherokee” s’adonà que podia fer servir les notes de qualsevol acord també com a melodia, fet aquest ‘cabdal’ en la nova concepció jazzística: el Be Bop. L’any 1945 marxà a Hollywood per tocar sis setmanes. El 29-VI-1946 té un atac de nervis degut a la seua adicció a les drogues i el alcohol. És ingressat al Camarillo State Hospital. A l’abril del 1947 forma un quintet amb M. Davis, D. Jordan, T. Potter i M. Roach amb els quals enregistrarà els seus temes més famosos. Coneix Chan Richardson i formen parella. Tenen dos fills [Baird i Pree]. Sa filla Pree morí per manca d’atenció mèdica mentre Parker era tocant a Los Angeles. Al 1949 tocà al I Festival Internacional de Jazz de París. Al 1951 França, Bèlgica i Escandinàvia. Al 1954 pateix un intent de suïcidi arrel la mort de la seua filla Pree i és admès al Bellevue Hospital per a una cura d’intoxicació. La seua darrera actuació fou el 5 de març del 1955 al Club Birdland [batejat així en homenatge seu]. Morí [amb 34 anys] el 12 de març del 1955 per culpa d’un col·lapse cardiocirculatori quan hi era a l’apartament de la seua amiga la baronessa Pannonica de Koenigswarter.

³ “El perseguidor” es publicà al 1959 dintre del llibre de relats “Las armas secretas” [*Cartas a mamá/Los buenos servicios/Las babas del diablo/Las armas secretas i El perseguidor*]. Aquest últim es reedità al 1967 sota el títol “El perseguidor y otros relatos”.

⁴ Charles Delaunay [Vineuil-Saint-Firmin/Oise, 18-I-1911 - Chantilly, 16-II-1988] escriptor, crític de jazz i cofundador [amb H. Panassié] del Hot Club de França. Al 1948 fundà el segell discogràfic Vogue i fou promotor de concerts [I Festival de Jazz a París, 1949].

⁵ A la seua primera visita a Europa, Parker estigué acompanyat per K. Dorham [tpa]; A. Haig [pno]; T. Potter [cb] i M. Roach [bat]. Tornà a Europa al 1951 [Escandinàvia, Bèlgica i diverses ciutats franceses] amb altres músics com ara: D. Gillespie, M. Davis, R. Rodney [tpt]; H. Jones, J. Lewis, T. Monk [pno]; T. Kotick, P. Heath, R. Brown [cb]; B. Rich i K.

Personatges significatius de 'El Perseguidor'

Johnny Carter; músic nord-americà. Nouvingut a París d'una gira per Bèlgica, entra en conflicte i comença a manifestar-se abatut. Oblida el seu instrument al metro i viu obsessionat pel temps i pels records aïllats de la seua estada a diversos hospitals psiquiàtrics a més de demanar haixix a tothora (heroïna, al cas real de Parker). Sols es confia a Bruno en els moments més determinants del conte.

Bruno; alter ego de Cortázar. Escriu cròniques per a la revista Jazz Hot. Amic i confident de Carter, viu el temps present i de manera cronològica i no d'una mena mal-leable, indefinida, inconsistent i variable com ara el saxofonista.

Dedée; companya de Carter a París. Una mena de mare i infermera que intenta mantenir-lo allunyat de l'haixix i d'altres vicis per tal de no deixar el món sense el geni a qui tant estima.

Tica; marquesa que pul·lula per entre el món jazzístic de París actuant com a mecenes. Pseudònim de la baronessa Pannonica de Koenigswarter. Ajuda Carter subministrant-li diners i haixix a més d'oferir-se com amant ocasional.

Altres personatges del conte (imaginariis que no ficticis): D. Rodríguez; R. Friend; L. Rolling; A. Boucaya i P. Ramírez (saxofonistes) - M. Gavoty (cb) - Bay (Baby) Lennox (cantant) - M. Russolo (amic de B. Lennox) - B. Carey (amic de Pannonica).

Músics, cançons, revistes i personatges reals (o suggerits sota altre nom) citats al conte:

- Ray Noble⁶ (músic citat pel doctor Bernard com a referent dels seus gustos jazzístics)
- Pannonica von Koenigswarter⁷. Marquesa "Tica" al conte. Un dels personatges fonamentals en el desenvolupament narratiu de la història.
- Red Callender (Fred Callender)⁸: Bay Lennox assaja amb la seua orquestra.
- Miles Davis⁹ (assaig i enregistrament a Cincinnati al costat de Parker, pàg., 10).
- Lionel Hampton¹⁰ (citat com a 'Hamp' a la pàg., 21): vibrafonista que interpreta "Save it, pretty mama"¹¹ que Carter escolta amb atenció.
- Chan Woods ('Lan', pàg. 60): tercera esposa de Charlie Parker¹². Johnny la cita amb un gran vestit roig o verd. Personifica el passat més immediat.
- Pree Parker ('Bee', pàgs. 64, 66 i 71) filla de Parker i Chan. Morta a Nova York per manca d'atenció mèdica mentre Parker era tocant a Los Angeles.

Clarke [bt].

⁶ Ray Noble [17-XII-1903 - 3-IV-1978], director d'orquestra, compositor, arranjador i actor britànic. La seua música té poc a veure amb el jazz.

⁷ Pannonica "Nica" de Koenigswarter [Kathleen Annie Pannonica Rothschild, 10-XII-1913 - finada el 30-IX-1988] baronessa britànica entusiasta del jazz i membre de la nissaga financera Rothschild. Als anys cinquanta s'instal·là a Nova York [Hotel Stanhope] i es dedicà a patrocinar els millors músics de jazz del moment. Finat Parker, visqué a París. Nombrosos estàndards jazzístics porten el seu nom: "Pannonica" [T. Monk]; "Nica's Tempo" [G. Gryce]; "Nica" [S. Clark]; "Nica's Dream" [H. Silver]; "Tonica" [K. Dorham]; "Blues for Nica" [K. Drew]; "Nica Steps Out" [F. Redd]; "Inca" [B. Harris] i "Thelonica" [T. Flanagan].

⁸ Red Callender [Haynesville/Virginia, 6-III-1916 - Saugus/California, 8-III-1992], contrabaixista i tuba. Tocà amb Nat King Cole, E. Garner, Charlie Parker, W. Gray, D. Gordon, D. Ellington's Orch. i L. Armstrong.

⁹ Miles Davis: [Alton/Illinois, el 26-V-1926 - Nova York, el 28-IX-1991]. Part fonamental en l'evolució del jazz modal i el jazz-fusió. Al 1944 contacta amb Charlie Parker amb qui enregistrarà temes que marcarien l'evolució del Jazz al llarg del s.XX. Al 1955 congrega músics de l'alcària de J. Coltrane, R. Garland, P. Chambers i Philly J. Jones a la seua formació [Miles Davis Quintet]. Amb aquesta formació enregistrarà els discs *Relaxin'*, *Steamin'*, *Workin' i Cookin'*. Des del 1958, *Milestones*; *Miles Ahead*; *Sketches of Spain*; *Seven Steps to Heaven*; *E.S.P.*; *Miles Smiles*; *Nefertiti*; *In a Silent way*; *Bitches Brew*; *Black beauty*; *Miles Davis at Filmore West*; *The Man with the Horn*; *Decoy*; *Aura*; *Tutu* i *Amandla*.

¹⁰ Lionel Hampton [Louisville/Kentucky, 20-IV-1908 - Nova York, 31-VIII-2002]. Vibrafonista, pianista, bateria i director d'orquestra. Al 1936, enregistra el concert del Benny Goodman Quartet al Carnegie Hall [1938]. Tocà amb: D. Washington, C. Brown, Q. Jones, W. Montgomery, C. Terry, J. Newman, I. Jacquet, D. Gordon, C. Mingus, F. Navarro i B. Carter.

¹¹ "Save it, pretty mama": tema compost pel saxofonista Don Redman enregistrat per Louis Armstrong and his Savoy Ballroom Five el 5-XII-1928.

¹² Chan Woods [Chan Parker]: ballarina i entusiasta del jazz. [Nova York, 29-VI-1925 - Ètampes/França, 9-IX-1999]. Tercera esposa de Charlie Parker [1950-1955]. Al 1957 es maridà amb el també saxofonista alt Phil Woods. Fou consultada pel Clint Eastwood per al rodatge de la pel·lícula *Bird* sobre la vida de Parker [1988]. Al 1993 escrigué el llibre biogràfic "My life in E-flat" [E-flat/Mi bemoll: tonalitat en la qual es troba la tessitura del saxòfon alt].



- Hugues Panassié¹³ ('Charles Panassié', pàg. 55).
- “Amorous”: Bruno comenta amb Dedée (pàgines. 48, 56, 57, 58, 59, 65 i 89) l'enregistrament del tema dut a terme per Carter el dia d'abans (es tracta de l'estàndard “Lover man”¹⁴).
- Lester Young¹⁵ (saxofonista admirat per Parker, pàg. 64).
- Bruno imagina una nit al costat de Carter, Tica i Bay Lennox al Cafè Flore (pàgs. 66 i 67) taral·lalejant “Out of nowhere”¹⁶. Comentaran un solo del pianista Billy Taylor¹⁷.
- John Lewis¹⁸ (menyspreen les seues idees musicals, pàg. 68).
- “Mamie's Blues”¹⁹ tema taral·lejat per Johnny tot just després de plorar recordant sa filla Pree (cançó que apareix de nou al llibre “Rayuela” al capítol 17).
- Charles Ives²⁰: la seua “Cançó del lleopard” (pàgs. 73 i 74) és citada de manera obsessiva per Carter. Es tracta de “The cage” (La gàbia). Sota aquesta proposta, Cortázar fa l'ullet a Borges (a qui admirava) davant la seua obsessió pels tigres. Carter també cita Vivaldi i Bach desenvolupant així una el·lipsi musical de vora dos-cents anys.
- Mahalia Jackson²¹: parla de Deu i del Papa (tot un referent dintre del gospel).
- Jazz Hot²².
- Down Beat²³.

Frases i malsons: el temps (sobre la solitud)

“Camine sols per entre una multitud d'amors”²⁴. El saxofonista llig el vers en un llibret malparat d'una edició de butxaca que sempre du a sobre. “Estic tan sols com aquest gat i molt més perquè ho sé i ell no. Maleit, està plantant-me les seues ungles a la mà. Bruno, el jazz no és només música, jo no sóc sols J. Carter”. Declaració d'intencions implícita vers el seu amic. Johnny refusa la condescendència de Bruno malgrat estar encara convalescent al llit d'un hospital (pàg. 83) per culpa d'una de les seues nombroses accions destarotades.

Al voltant de Johnny: (Bruno) “Al cap i a la fi som una colla d'egoistes, sota l'excusa de cuidar el Johnny el que veritablement fem és salvar la nostra idea d'ell”. La reflexió de Bruno (pàg. 38) conclou amb un mal regust de boca tot comparant-se amb la immensa, llunyana i inabastable figura de Johnny Carter.

Sobre l'art: (Bruno) “Que la música salve, almenys, la resta de la nit i que complisca a fons una de les seues pitjors missions, aquella que ens esborrarà del mapa durant un par d'hores”.

¹³ Hugues Panassié [París, 27-II-1912 - Montauban, 8-XII-1974] crític francès. El 1932 fundà [amb C. Delaunay i P. Nourry] el Hot Club de França. El 1935 edità la revista Jazz Hot [on Bruno escriu les seues cròniques]. Fou un entusiasta de les noves corrents jazzístiques.

¹⁴ “Lover man” [Amorous] també titulada “Oh, Where Can You Be?”, estàndard compost al 1941 per J. Davis, R. ‘Ram’ Ramirez i J. Sherman que popularitzà Billy Holiday. Al juliol de 1946, Charlie Parker el gravà.

¹⁵ Lester Young [Woodville, 27-VIII-1909 - Nova York, 15-III-1959]. Saxofonista. Abastà Swing, Be Bop i Cool. Considerat [junt C. Hawkins i J. Coltrane] com el millor saxofonista tenor de la història del Jazz. Al 1943, un jove Parker comença a imitar el seu estil. Al 1955 és hospitalitzat. Al 1959, malaltís, mor a Nova York a l'habitació de l'Hotel Alvin.

¹⁶ “Out of Nowhere” tema de Johnny Green. Parker el gravà al 1947.

¹⁷ Billy Taylor [Greenville, 24-VII-1921 - Nova York, 28-XII-2010]. Pianista i compositor. Escrigué més de 300 composicions d'estils diversos.

¹⁸ John Aaron Lewis [La Grange/Illinois, 3-V-1920 - Nova York, 29-II-2001] pianista i compositor. Tocà amb D. Gillespie [1946-1948] i amb Charlie Parker. A partir del 1951, formarà The Modern Jazz Quartet [MJQ], grup amb el que romandrà fins la dècada del 1990.

¹⁹ “Mamie's Blues”, cançó escrita al 1900 per Mamie Desdune. Popularitzada per Jelly Roll Morton.

²⁰ Charles Ives [Danbury/Connecticut, 20-X-1874 - Nova York, 19-V-1954]. Compositor. De 1906 a 1916 abasta el seu període creatiu més ric. Als 73 anys i després de romandre a l'anonimat rebé el premi Pulitzer. “The cage” [“Cançó del lleopard” per a Carter] pertany a les “114 songs” i té l'ordre 64 del llistat.

²¹ Mahalia Jackson [Nova Orleans, 26-X-1911 - 27-I-1972]. Cantant de gospel i pianista. Treballà amb D. Ellington.

²² Jazz Hot, revista de Jazz francesa creada al 1935 pels crítics C. Delaunay i H. Panassié.

²³ Down Beat, revista de Jazz, Blues i estils moderns. Creada al 1934 a Chicago/Illinois. El seu nom esdevé del primer polsament en un compàs qualsevol.

²⁴ *Waking alone in a multitude of loves when morning's light*: Cortázar canvia ‘waking/despertant’ per ‘walking/caminant’. Cita el poema *On the Marriage of a virgin* pertanyent a la col·lecció *The poems of Dylan Thomas* [1952]. El vers apareix [pàgs. 30 i 58] quan Bruno el descobreix escrit en una postal enviada per Johnny a la seua companya Lan des de Roma, postal que representa Ròmul i Rem.

Sobre la mort: (Johnny) "Camps plens d'urnes, Bruno. Un munt d'urnes invisibles, soterrades en un camp immens". Johnny és a l'hospital després del incendi a l'hotel (pàg. 54). Bruno l'escolta tot penedint-se del destí del músic.

Sobre el temps: "Açò estic tocant-lo demà". "Açò ja el toquí demà, és horrible, Miles²⁵, açò ja el toquí demà". Anar més enllà del moment (potser des del punt sense retorn on només queda el precipici) com a resum de la perfecció després de la recerca musical que tot bon jazzista demana quan hi és interpretant (exposant un tema qualsevol, desenvolupant-lo mitjançant cors d'improvisació i exposant-lo de nou per donar-li fi) tot i saber que arriscar és la premissa i que tothom és susceptible de perdre's pel camí. Johnny fa ús d'aqueixa mena de 'demà-present' (pàgines 10, 14 i 77) per tal d'excusar-se, de justificar davant altres companys músics allò que només ell llig més enllà de qualsevol pentagrama pensant a tothora en la incomprensió que la seua actitud(s) provoca a tots aquells que l'envolten. Cortázar tornarà sempre al temps com a refugi de la quotidianitat (La maga i Oliveira patiran una perllongada manca de temps cronològic en "Rayuela").

Metodologia: Caldria contextualitzar Charlie Parker i el Be Bop. Estudis monogràfics diversos, assajos i esdeveniments musicals arreu del món al voltant dels cinquanta anys de la seua mort (2005) parant esment en l'època, entrebancs socials per motius ètnics, difusió musical i paràmetres estilístics concrets (Jazz). Dues pel·lícules biogràfiques de Parker: 1) "El perseguidor", (Argentina. 1965) dirigida per Osías Wilenski sobre un guió d'Ulisses Petit de Murat bastit a sobre el conte homònim de Julio Cortázar. S'estrenà el 10-III-1965 i tingué com a protagonistes I. Ledesma, S. Renán, María R. Gallo i Z. Gueñol i 2) "Bird", (USA, 1988) dirigida per Clint Eastwood (actor i director amant del jazz) amb F. Whitaker, D. Venora, M. Zelniker, Samuel E. Wright i D. Salinger. Eastwood estigué assessorat per Chan Parker, tercera muller del saxofonista.

Conclusions: Qui persegueix a qui?

El joc es manté al llarg del relat i les intervencions dels protagonistes estan mesurades tot seguint un fil argumental propi d'una novel·la de Raymond Chandler que no del recorregut parisenc i de la caiguda vers l'infern del món del jazz que ens proposa l'escriptor argentí. Johnny no és físicament a la fi del conte i Bruno desenvolupa un desenllaç anunciat i/o sospitat gairebé des del començament del relat. El saxòfon alt perdut per enèsima vegada, la decència musical també perduda nit rere nit, les imatges perdudes (bombardejades i interferides per urnes i més urnes) i uns esclats onírics per retrobar-se davant el mirall cercant un rerefons on esposes, amants i nits de glòria musical l'arreceren d'allò que hi és fora dels seus sentits.

Cortázar mai conegué ni tampoc gaudí de cap actuació en viu de Charlie Parker. Conegué el músic gràcies als nombrosos enregistraments, la seua distorsionada biografia, la llegenda, l'escàndol de la seua mort i el mite. Tal vegada per això el creà de nou per fer-lo més proper, una mica més humà i poc -o gens- deïficat per aquells que l'envoltaven i el patien des de la proximitat. Donar-li sentit a la vida (el jazz); veure-la passar (el temps) i temptar qualsevol tipus de cloenda (la mort) des del punt de mira que dona un saxòfon alt penjat al coll d'un xiquet negre de Kansas que -a les acaballes- trobà la seua urna.

Referències bibliogràfiques

Cortázar, J. (1976). *El perseguidor*, Herederos de Julio Cortázar. Madrid. Alianza Editorial, S. A. *Encyclopedia of jazz musicians*. Founding Editor: Lewis Porter Editors-in-Chief: Tim Wilkins and Ted Gioia - <http://www.jazz.com/encyclopedia> [16/10/14].

Fontelles, V.Ll. (2011). *Jazz a la ciutat de València: orígens i desenvolupament fins les acaballes del 1981*. València. Àrea de promoció i normalització lingüística - Ed: UPV. Llibre electrònic.

Southern, E. (2001). *Historia de la Música Negra Norteamericana*. Madrid. Ed: Akai, S.A. Madrid.

²⁵ Dirigint-se a Miles Davis en mig d'una interpretació d'un tema.

Las greguerías de Ramón Gómez de la Serna como método de iniciación a la valoración de la expresividad de los recursos lingüísticos

Pablo Javier García Martín

IES Torre Atalaya. Málaga

Antonio García Velasco

Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Málaga

Introducción

Para apreciar las características de los textos literarios y, por tanto el valor expresivo de su lenguaje, conviene considerar que toda lengua consta de signos, reglas, normas y recursos.

El código llamado lengua consta de:

Signos: significante (aspectos fónicos, aspectos gráficos)
significado (referencia, significación, sentido)

Reglas (de relación de signos entre sí)

Normas (de uso, pragmáticas o sea, relacionadas con el grupo social, ambiente, cultura)

Recursos (alteración, modificación, creación, uso artificioso o infrecuente de reglas, normas y/o signos)

El código llamado lengua comprende esencialmente un número finito de unidades significativas o signos y unas reglas o leyes de composición, relación y de oposición. Mediante tales signos y leyes podemos producir infinitos mensajes. Pero junto a los signos y reglas, la lengua comprende también normas y recursos.

El *signo* consta de significante y significado (y en éste se han de considerar: referencia, significación y sentido).

- Las *reglas* establecen el modo de relación de signos y de los componentes mínimos de los significantes de éstos para la producción de mensajes válidos.
- Las *normas* quedan establecidas por el uso y las convenciones sociales, o sea, tienen un valor fundamentalmente pragmático.
- Los *recursos* se caracterizan por una alteración, una modificación, una creación o/y un uso artificioso de reglas, normas o signos. Por ejemplo, cuando Emilio Prados escribe *El agua viene alegre* está empleando el recurso llamado *personificación*, mediante el cual no solo refiere un



modo de “venir” el agua, sino la manera personal de percibir tal venida. El recurso se basa en una alteración de las reglas semánticas de relación de las palabras: en efecto, *agua* no tiene el rasgo humano que corresponde a *alegre*, por tanto la atribución de la cualidad de alegre a un ser inanimado altera una regla del sistema de la lengua y tal alteración “carga” de expresividad, añade nuevos valores semánticos a la frase. Tal creación de nuevos valores expresivos constituye una de las características fundamentales del lenguaje literario, si bien su uso no es ajeno a la lengua coloquial, publicitaria, etc. Naturalmente, no toda alteración, modificación, creación o uso artificioso de reglas, normas o signos será aceptado como válido desde el punto de vista literario o desde otros puntos de vista. Para que se produzca tal aceptación es necesario que responda plenamente a las exigencias de la coherencia textual (y, en algunos casos, de la situación) y, además, sean válidas (reconocibles, descodificables) para el receptor.

El conocimiento de los recursos literarios y, sobre todo, la capacidad para reconocerlos y, más aún, para apreciar sus valores expresivos preparan y suponen una madurez lectora, una alta competencia lingüística para la recepción y disfrute de la obra literaria. Objetivo prioritario en la actualidad, recogido explícitamente en las últimas leyes reguladoras de la Educación Primaria y Secundaria.

Las greguerías de Ramón Gómez de la Serna

Las greguerías pueden definirse como textos breves similares a aforismos o proverbios, que expresan, de forma aguda y original observaciones sobre la realidad, pensamientos filosóficos, humorísticos, líricos, o de cualquier otra índole. Con frecuencia suponen una visión humorística y/o metafórica de ciertos elementos de la realidad. No es extraño encontrar enunciados con la fórmula metafórica R es I (término Real es término Imagen). Esta cualidad de enunciado breve y de obra completa o de valor en sí misma hace que la greguería sea un género literario idóneo para iniciar al alumnado de Primaria y de Secundaria en los valores expresivos del lenguaje literario. No es extraño que a estos alumnos se les dé la idea de que las llamadas figuras literarias (recursos lingüísticos para nosotros) son meros adornos del lenguaje para “hacer bonito”, o bello, el poema o el texto en prosa.¹ Pero estos recursos tienen un valor expresivo, o sea, se usan para producir unos efectos determinados que recojan las necesidades e intenciones comunicativas de los correspondientes autores. ¿Cómo iniciar al alumnado en el reconocimiento y valoración de la expresividad de los recursos lingüísticos? Veamos cómo hacerlo a través de algunos ejemplos de greguerías de Gómez de la Serna.

La bufanda es para los que bufan de frío

Estamos ante un *juego de palabras*: bufanda/bufan. El autor consigue una nota de humor, pues, bufar es “Dicho de un animal, especialmente de un toro o de un caballo: Resoplar con ira y furor. Y, 2. Dicho de una persona: Manifestar su ira o enojo extremo de algún modo”. Las personas suelen resoplar de frío, si lo hacen con cierta energía, pareciera que bufan, como un toro que resoplara con ira y furor. ¿Qué diferencia entre el enunciado de la greguería y un enunciado funcional: “La bufanda es para los que sienten mucho frío”. Estamos en la pista de reconocer el valor expresivo del juego de palabras en que se fundamenta esta greguería.

Nuevos ejemplos: *El reloj del capitán de barco cuenta las olas.* (Olas/horas) / *El olivo es el espejo del alba* (alba / alma)

¹ En un libro de 5º de Educación Primaria, por ejemplo, se puede leer “En un texto literario, el autor busca crear un texto “bello”, que haga que el lector disfrute o se conmueva al leerlo o escucharlo. Para ello utiliza el lenguaje de una manera especial e intenta transmitir sentimientos, sensaciones, etc.”



No hay nada que desorienta tanto como un número de teléfono que hemos apuntado y que no sabemos a quién pertenece

Estamos ante una *exageración* o *hipérbolo*: "No hay nada que desorienta tanto". ¿Qué nos expresa el autor con tal recurso? Sin duda alguna, la extraordinaria desorientación, el extraordinario desasosiego que siente cuando encuentra un número de teléfono anotado sin saber a quién pertenece. Por otra parte el autor emplea el *plural* (hemos, sabemos) como si los sentimientos ante ese hecho fuesen comunes a todos los seres humanos.

Nuevo ejemplo: *El dolor más grande del mundo es el dolor de colmillo de elefante.*

La gallina está cansada de denunciar en la comisaría que le roban los huevos

Podemos ver claramente la *personificación* de la gallina: sólo el ser humano es capaz de ir a una comisaría a denunciar un robo. Por otra parte llama "robar" a recoger los huevos para la alimentación humana. Las connotaciones de la expresión del autor son obvias: el hombre explota a los animales, abusa de ellos y, aunque protestaran, denunciaran, su protesta sería inútil: "La gallina está cansada de denunciar..."

Nuevo ejemplo: *El agua se suelta el pelo en las cascadas.*

Los recuerdos encogen como las camisetas

A medida que pasa el tiempo, nuestros recuerdos se hacen más difusos e imprecisos. Decirlo mediante la *comparación* "encogen como las camisetas" supone una carga de expresividad. Los recursos, una vez más, no son meros adornos del lenguaje, sino el modo de decir las cosas de manera más eficaz, expresiva y, por tanto, sorprendente.

Nuevo ejemplo: *Abrir un paraguas es como disparar contra la lluvia.*

Podemos encontrar otro tipo de greguería basado en la comparación introducida por "parece": *Cuando el armario está abierto parece que toda la casa bosteza. / Al oír la sirena parece que el barco se suena la nariz. / Ese niño que lleva una sandía parece ir a dar lección de geografía.*

A un mentiroso sólo lo cura un sordo

Decir mentiras ante un sordo es inútil. Ante otras personas, quizás, pueda producir engaño. El enunciado de la greguería presupone que el mentiroso es una especie de enfermo de difícil curación, aunque ésta puede llegar cuando el embustero reconozca la inutilidad de sus mentiras una vez que es descubierta su naturaleza, es decir, cuando nadie le haga caso.

Nuevo ejemplo: *Cuando el domingo caiga en lunes, la vida habrás perdido la cabeza.*

Greguerías basadas (fundamentalmente) en metáforas

Introducción a la metáfora

La metáfora consiste en trasladar el sentido recto de las palabras a otro figurado, haciendo una comparación tácita. Con otras palabras: consiste en expresar una idea con el signo de otra con la cual guarda analogía o semejanza. La metáfora se diferencia de la comparación o símil en que no hace notar formalmente el parecido entre los objetos comparados. Por ello se dice que la metáfora es una comparación tácita, y que establece una relación de igualdad entre los dos términos de la comparación.



Toda metáfora, independientemente de la forma gramatical que adopte, consta de tres elementos: a) **referente** del que estamos hablando, b) **aquello con que lo comparamos**, y c) **fundamento** de la comparación.

a) el referente o cosa de la que estamos hablando recibe el nombre de **termino real o tenor**; b) aquello con que la comparamos recibe el nombre **imagen o vehículo**; c) el **fundamento** es el conjunto de rasgos o el rasgo que tienen de común los elementos anteriores. La semejanza entre el tenor y el vehículo puede ser de tipo objetivo o de tipo emotivo. Como dice Stephen Ullman ("Semántica") "un factor importante en la eficacia de la metáfora es la distancia entre el tenor y el vehículo, o sea el "ángulo" de la imagen".

Según la forma gramatical que adopten, las metáforas pueden ser:

- **metáfora pura: sólo se expresa la imagen o vehículo:**

"Lloras zumo de limón/agrio..." (García Lorca)

- **metáfora aposicional:**

a) la imagen o vehículo aparece como aposición al término real o tenor:

"Sus párpados, lentos glaciares, resbalaron por el cristal de sus ojos"

(Francisco Ayala, "Cazador en el Alba")

(tenor, párpados; vehículo, lentos glaciares)

b) el término real o tenor aparece como aposición a la imagen o vehículo:

"Ajo de agónica plata / la luna menguante, pone / cabelleras amarillas / a las amarillas torres"

(García Lorca, "Muerto de amor")

(vehículo, ajo de agónica plata, tenor, luna menguante).

- **metáfora impresionista:** el término real o tenor lleva en aposición dos o más imágenes o vehículos:

"Las guitarras suenan solas / para San Gabriel Arcángel, /

domador de palomillas / y enemigo de los sauces" (García Lorca)

(tenor, San Gabriel Arcángel; vehículo, domador de palomillas, vehículo, enemigo de los sauces).

- **metáfora atributiva:** el término real o tenor es el sujeto de una oración copulativa cuyo atributo es la imagen o vehículo:

"El gorro del cocinero es el gran merengue simbólico"

(Ramón Gómez de la Serna, Greguería)

(el gorro del cocinero (tenor), es el gran merengue simbólico (vehículo)).

- **metáfora nuclear:** la imagen o vehículo constituye el núcleo de un sintagma cuyo complemento es el término real o tenor:

"Canta las flautas de umbría / y el liso gong de la nieve"

(tenor, umbría; vehículo, flautas; vehículo, liso gong; tenor, nieve)



Por la naturaleza concreta o abstracta de tenor y vehículo podemos distinguir cuatro tipos de metáforas:

1. De Tenor concreto — Vehículo concreto
“El gorro del cocinero es el gran merengue simbólico”
2. De Tenor abstracto — Vehículo concreto
*“García Lorca expresa la prodigalidad, la generosidad despreocupada (tenor abstracto) mediante la expresión metafórica:
“A la mitad del camino, / cortó limones redondos, / y los fue tirando al agua / hasta que la puso de oro”,*
que constituye un vehículo concreto, una imagen concreta.
3. De Tenor concreto — Vehículo abstracto. **Don Quijote es la generosidad.**
(tenor, don Quijote; vehículo, la generosidad).
4. De Tenor abstracto — Vehículo abstracto.
Es rara y, por tanto, difícil de ejemplificar.

Por el tipo de fundamento, las metáforas pueden ser:

- **objetivas:** “Sus párpados, lentos glaciares...”
- **emotivas:** “Le duelen a la tierra los arados” (Miguel Hernández)

O también: perceptuales, sinestéticas, afectivas y pragmáticas. Pero más interesante resulta la siguiente clasificación basada igualmente en el tipo de fundamento y establecida por Stephen Ullmann (“Semántica”):

- **metáforas antropomórficas:** consisten en identificar cosas o animales con seres humanos o miembros del ser humano.
- **metáforas animales:** la imagen o vehículo es un animal o parte de un animal.
- **metáforas de lo concreto a lo abstracto:** consiste en expresar experiencias abstractas en términos concretos.
- **metáforas sinestéticas:** basadas en la transposición de un sentido a otro. Por ejemplo cuando hablamos de **colores chillones** (**colores**, percibidos por los ojos, sentido de la vista, **chillones**, sensación percibida por el oído).

Todos estos tipos de clasificaciones y notas sobre tenor, vehículo y fundamento no sólo son válidas para las metáforas sino también para cualquier tipo de tropo (empleo de palabras en sentido figurado). Si lo hacemos a propósito de la metáfora es porque ésta es el tropo más abundante e importante.

Cuando una metáfora principal es fuente de metáforas derivadas, todas ellas presentes en el texto, tenemos una **alegoría**, o **metáfora continuada**. También se llama **alegoría** a una representación simbólica de ideas abstractas por medio de figuras.

Metáforas en las greguerías

Tras la anterior exposición sobre las metáforas, veremos algunos ejemplos en las greguerías de Ramón Gómez de la Serna:

La morcilla es un chorizo lúgubre

Metáfora del tipo T (tenor, morcilla) es V (vehículo, chorizo lúgubre) o R (término real) es I (imagen).
Fundamento objetivo.

Los *haikus* son telegramas poéticos

Metáfora del tipo R es I.

Trueno: caída de un baúl por las escaleras del cielo.

Metáfora aposicional, si bien, la coma que separa el núcleo del complemento se ha sustituido por dos puntos. R: I, como R, I.

Al caer la estrella se le corre un punto a la media de la noche

“Media de la noche”: metáfora del tipo I de R. Con independencia de la metáfora pura “corre un punto”.

El hielo se ahoga en el agua

Metáfora pura, ejemplo también de metáfora antropomórfica, ya que supone la personificación del hielo: sólo los seres vivos pueden ahogarse.

Los ejemplos podrían multiplicarse, si bien es de observar que sobresalen las greguerías con la fórmula de expresión R es I (T es V):

Los tornillos son clavos peinados con la raya al medio.

El cometa es una estrella a la que se le ha deshecho el moño.

La B es el ama de cría del alfabeto.

Astrónomo es un señor que se duerme mirando las estrellas.

Los ceros son los huevos de los que salieron las demás cifras.

Las pasas son uvas octogenarias.

Las pirámides son las jorobas del desierto.

Proceso didáctico

De dos formas, entre otras, podemos trabajar la valoración y comprensión de los recursos lingüísticos. Por una parte mostrando la relación gráfica –las ilustraciones- entre los dos términos (R-I o I-R), como el caso siguiente (R son I):





El alumno ha de sacar conclusiones sobre cada una de las imágenes y la semejanza entre ellas. Posteriormente, a modo de conclusión, se mostrará la greguería que relaciona las dos imágenes: *Las pirámides son las jorobas del desierto.*

Por otra, ilustrando la greguería con las imágenes y valorando el fundamento que ha permitido al autor relacionarlas.

Los tornillos son clavos peinados con la raya al medio.



Posteriormente llegará la explicación del valor expresivo que la formulación en greguería supone.

Conclusión

Las greguerías constituyen un género apropiado para iniciar al alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria en el reconocimiento de los recursos lingüísticos y en los valores expresivos de los mismos. A ello contribuye, sin duda, el fundamento objetivo de los recursos en que, normalmente, se basan las manifestaciones de este género literario. Creemos que el análisis realizado puede servir de ejemplo, o, al menos ese ha sido nuestro objetivo.

Referencias bibliográficas

- García Velasco, A. (1986): Método de Comentario de Textos. Teoría y práctica; Ágora, Málaga.
- Garrido Gallardo, M.A. (dir.) (2009): El lenguaje literario. Vocabulario crítico; Editorial Síntesis, Madrid.
- Gómez de la Serna, R. (1997): Obras completas IV Ramonismo II Greguería-Mustrario (1917-1919); Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, Barcelona.

Estudio comparativo de dos procedimientos instruccionales sobre el control de la comprensión en estudiantes universitarios de ILE

Ángela Gómez López

Universitat de València

Introducción

Los estudiantes universitarios con niveles bajos e intermedios de inglés parecen procesar los textos expositivos a nivel de palabra o micro-estructural, y muestran problemas para procesar la macro-estructura (Kozminsky y Graetz, 1986; Koda, 1990, 1996; Gómez y Sanjosé, 2012). En la literatura especializada se han sugerido varias causas. En primer lugar, en estos estudiantes el acceso pre/post-léxico es problemático y no es automático (Fukkink *et al.*, 2005, Taguchi *et al.*, 2006). Según Perfetti (1985), la automatización de los procesos de bajo nivel es importante, ya que deja más recursos cognitivos libres en la memoria de trabajo para que los procesos de nivel más alto puedan tener lugar. En segundo lugar, los estudiantes con niveles bajos e intermedios de inglés traducen a su L1 mientras leen en inglés para acceder al significado del texto. Además, tienden a aplicar de manera consciente las reglas gramaticales para unir palabras, construir cláusulas y micro-proposiciones. Ambos casos tienen como consecuencia la sobrecarga de la memoria de trabajo, lo que dificulta, a su vez, la aplicación de macro-reglas para construir la macro-estructura textual (Machida, 2011).

Debido a estos resultados, Block (1992) y Stanley (1984) aconsejaron que la enseñanza de la lectura en inglés como lengua extranjera debería centrarse en el procesamiento global o semántico de la información textual (y no en el procesamiento local y superficial). A pesar de estas recomendaciones, la enseñanza tradicional del inglés en España se ha centrado en el conocimiento de vocabulario y gramática (incluso en la universidad), sin tener en cuenta el desarrollo de ciertas destrezas importantes, como el control de la comprensión, para la comprensión de ideas importantes.

Por tanto, nuestro reto instruccional consiste en cómo podemos facilitar el control de la comprensión a estudiantes de inglés con niveles elementales/intermedios de dominio. En el presente trabajo se compara los efectos de un procedimiento instruccional basado en estrategias macroestructurales de lectura (Macro-St, centrada en macro-ideas y coherencia global) con los de un enfoque más tradicional basado en el procesamiento de componentes de bajo nivel de la lengua (Surf-St, centrada en ortografía/fonética, vocabulario y gramática).

Método

Participantes

Participaron 40 estudiantes universitarios (18-25 años) de ambos sexos, pertenecientes a 2 grupos naturales, de los grados de Ciencias de la Información, y Publicidad y Relaciones Públicas. Estos estudiantes estaban matriculados en asignaturas de inglés como lengua extranjera.



Diseño y variables

Se utilizó un diseño de 2 grupos (cuasi-experimental), con un Pretest-Instrucción-Posttest, con 2 instrucciones a comparar: *Surf-St*, basada en estrategias de procesamiento léxicas y gramaticales, y *Macro-St*, basada en procesamiento de macroideas (Gómez, Devís y Sanjosé, 2014). Se consideró el nivel de inglés como covariable. La variable dependiente fue el control de la comprensión (pre y posttests) a nivel de palabra, micro y macroestructural (Gómez, Devís y Sanjosé, 2013; Gómez y Sanjosé, 2012).

Materiales y medidas

Pretest

- Nivel de inglés. Se utilizó el *Quick Placement Test* (QPT; UCLES, 2001) para evaluar el nivel de dominio del inglés de los estudiantes según el Marco común Europeo de Referencia para Lenguas (Council of Europe, 2001).
- Control de la comprensión en inglés. Se evaluó el control de la comprensión a nivel léxico y semántico mediante el Paradigma de Detección de Errores (Baker, 1985). Se diseñaron 6 textos en inglés de similar longitud (200-245 palabras), estructura, nivel de dificultad (Flesch:45-60) y contenido (temas generales de ciencias). Tres textos se utilizaron en el pretest y los otros tres en el posttest. El primer texto no contenía errores pero los otros dos textos contenían inconsistencias para su detección. En el párrafo central se insertaron dos inconsistencias micro-estructurales que afectaban a ideas sencillas. En el párrafo final se introdujeron dos inconsistencias macroestructurales que contradecían ideas importantes del texto. Se pidió a los estudiantes que juzgaran la comprensibilidad de los textos y que subrayaran todo aquello que les resultase incomprensible, absurdo, contradictorio o desconocido. Para ello se les proporcionó un código de subrayado (Gómez y Sanjosé, 2012; Gómez, Devís y Sanjosé, 2013). Se contabilizó el número de inconsistencias que los estudiantes fueron capaces de detectar.

Posttest

En el Posttest solo se tomaron las medidas de control de la comprensión. Se esperaba que los procedimientos instruccionales cambiaran de manera distinta el modo en que los estudiantes controlan su comprensión. La instrucción 'Macro-St' mejoraría el control de la comprensión macro-estructural mientras que la instrucción 'Surf-St' mejoraría el control de la comprensión a nivel léxico y superficial.

Instrucción

Se utilizaron tres sesiones de clase (75 min. cada una). Los materiales instruccionales fueron los mismos pero las tareas propuestas fueron diferentes en la instrucción Surf-St y en la Macro-St. Las tareas de la Macro-St tenían como objetivo mejorar el procesamiento y control de las macro-ideas de los estudiantes, así como la coherencia global. Estaban centradas en el nivel semántico de la comprensión textual. En cambio, la instrucción 'Surf-St' fue diseñada para trabajar los elementos de bajo nivel de los textos, como la fonética, el vocabulario y la gramática. La Tabla 1 muestra algunos ejemplos de tareas propuestas en cada procedimiento instruccional.



Tabla 1. Ejemplos de tareas propuestas en cada procedimiento instruccional.

Instrucción Macro-St	Instrucción Surface-St
Tarea 3: Resumir un texto	Tarea 3: Reemplazar las palabras subrayadas por su transcripción fonética
Texto: <i>Biomass</i>	
Instrucción Macro-St	Instrucción Surface-St
Tarea 4: Ordenar los párrafos para restablecer la coherencia global	Tarea 4: Corregir los errores gramaticales
Texto: <i>The Atmosphere</i>	

Resultados y Discusión

Nivel de inglés

El 63% de los estudiantes se encontraba en el nivel elemental de dominio del inglés (A1, A2), el 32% en los niveles intermedios (B1, B2), y sólo un 5% en el nivel avanzado (C1). La distribución del nivel de inglés fue similar en las dos condiciones instruccionales (Student-t= -1.120; p= .270).

Control de la Comprensión

- Nivel de Palabra

La condición instruccional no produjo ningún efecto principal significativo ($F(1,36) < 1$). Ambas instrucciones fueron efectivas: la media de palabras subrayadas como ‘desconocidas’ fue significativamente más baja ($p < .001$) en el posttest. El efecto principal del nivel de inglés (alto/bajo) fue significativo ($F(1,36) = 26.038$; $p < .001$; $\eta^2 = .420$; $P = .999$).

Por tanto, tanto la instrucción Macro-St como la Surface-St ayudaron a disminuir la cantidad de palabras subrayadas como ‘desconocidas’.

- Nivel Semántico
- Nivel Micro-estructural

No hubo ningún efecto principal significativo o interacción ($p > .05$) en esta medida. Los estudiantes mejoraron su control de la comprensión a nivel micro-estructural tanto en la instrucción Surf-St como en la Macro-St, independientemente del nivel de dominio del inglés. Este resultado fue el esperado para la condición instruccional Macro-St, pero no para la condición Surface-St.

- Nivel Macro-estructural

La instrucción Macro-St claramente mejoró el control de la comprensión de los estudiantes a nivel macro-estructural (paired-t= -3.375; $p = .003$), mientras que la Surf-St no lo hizo, ya que las diferencias Pre/Post no fueron significativas en esta condición (paired-t= 1.567; $p = .135$). Este es el resultado principal esperado y apoya estudios previos de validación de la instrucción Macro-St (Gómez, Devís y Sanjosé, 2012, 2014).



El nivel de inglés produjo un efecto principal significativo ($F(1,36) = 11.275$; $p = .002$; $\eta^2 = .239$; $P = .904$). Globalmente, los estudiantes con nivel alto de inglés ($M_{\text{alto}} = 1.4$) controlaron la comprensión de macro-ideas significativamente mejor que los estudiantes con nivel bajo ($M_{\text{bajo}} = 0.4$).

Conclusiones

Como en estudios anteriores (Morrison, 2004; Gómez, Devís y Sanjosé, 2013), los estudiantes mostraron un control de la comprensión lectora pobre a nivel semántico. Parece que únicamente controlaron adecuadamente su comprensión a nivel de palabra.

El presente estudio parece indicar que el trabajo instruccional sobre la comprensión y control de las macro-ideas, y de la coherencia global, tiene un efecto significativo independientemente del nivel de dominio del inglés del estudiante, no sólo en el esperado nivel macro-estructural, sino también en los niveles micro-estructurales de comprensión del discurso— incluyendo el acceso léxico.

Además, (e inesperadamente) nuestro procedimiento instruccional centrado en tareas tradicionales de vocabulario y gramática (Surf-St), no mejoró el control de la comprensión de los universitarios a nivel micro-estructural tanto como la instrucción Macro-St.

Por tanto, estos resultados apoyan las recomendaciones de Stanley y Block (op.cit.) sobre los beneficios de trabajar el procesamiento global o semántico de la información textual.

Referencias bibliográficas

- Baker, L. (1985). How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension, en D.L. Forrest-Pressley, G.E. Mackinnon & T.G. Waller (eds.), *Metacognition: cognition and human performance*, 155-205. New York: Academic Press.
- Block, E. (1992). See How They Read: Comprehension Monitoring of L1 and L2 Readers. *TESOL Quarterly*, 26(2): 319-343.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning. Teaching. Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fukkink, R.G., Hulstijn, J., Simis, A. (2005). Does training in second-language word recognition skills affect reading comprehension? An experimental study. *The Modern Language Journal*, 89(1): 54-75.
- Gómez, Á., Sanjosé, V. (2012). Effectiveness of Comprehension Monitoring Strategies in EFL of Non-Bilingual Spanish University Students Reading Science Texts. *RAEL-Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 11: 87-103.
- Gómez, Á., Devís, A., Sanjosé, V. (2012). Effects of Summarization Tasks on Comprehension Monitoring of Science Texts in University Students with Elementary or Intermediate English Proficiency. *Porta Linguarum*, 18: 161-176.
- Gómez, Á., Devís, A., Sanjosé, V. (2013). Control de la Comprensión Micro y Macro-estructural durante la Lectura de Textos Científicos en Lengua Extranjera: ¿Algo más que Dominio del Idioma? *Revista Signos-Estudios de Lingüística*, 46(81): 56-81.
- Gómez, Á., Devís, A., Sanjosé, V. (2014). Improving L2 Macro-Structural Processing in Students with Elementary or Intermediate English Proficiency Levels: an Instructional Approach Focused on Global Coherence in Reading Comprehension of Science Texts. *Porta Linguarum*, 21: 53-69.
- Koda, K. (1990). The use of L1 Reading Strategies in L2 Reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 393-410.
- Koda, K. (1996). FL Word Recognition Research: A Critical Review. *Modern Language Journal*, 80: 450-460.
- Kodminsky, E., Graetz, N. (1986). First Versus Second Language Comprehension: Some evidence from text summarizing. *Journal of Research in Reading*, 9(1): 3-21.
- Machida, S. (2011). Reading foreign language text-what separates skilled and unskilled FL readers? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(2): 141-153.
- Morrison, L. (2004). Comprehension monitoring in first and second language reading. *The Canadian Modern Language Review*, 61(1): 77-106.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. Nueva York: Oxford University Press.
- Stanley, R.M. (1984). The Recognition of Macrostructure: A Pilot Study. *Reading in a Foreign Language*, 2: 156-168.
- Taguchi, E., Gorsuch, G.J., Sasamoto, E. (2006). Developing second and foreign language reading fluency and its effect on comprehension: A missing link. *The Reading Matrix*, 6(2): 1-19.

Aspectos sociales, culturales y políticos en el relato de viaje de E. A. Rossmässler y su aplicación en la enseñanza de la lengua alemana*

María José Gómez Perales

Universitat Politècnica de València

El relato de viaje y la interculturalidad

El Grupo de Investigación de la Universitat de València RIALE- Relaciones Interculturales Alemania-España-, del que formo parte como colaborador, tiene como objetivo principal rastrear la evolución de la imagen de España en los países de habla alemana y enmarcar estos estudios imagológicos en un contexto histórico-cultural europeo. Nuestras investigaciones se basan en un corpus compuesto por diferentes tipos de textos, tales como literatura de viajes, cosmografías, enciclopedias, guías de viaje, diarios, memorias, entre otros. Centrándonos en el relato de viaje, hay que destacar que este tipo de texto no sólo aporta información valiosa sobre una realidad concreta, sino que también es un medio para expresar la percepción de lo ajeno y del contraste cultural (Raposo *et al.* 2011:9). El carácter diacrónico de nuestra investigación nos llevó a dividir el trabajo por siglos o épocas y mi tarea se centra en el estudio de los relatos de viaje publicados en la segunda mitad del siglo XIX.¹

El relato de viaje del científico alemán Emil Adolph Rossmässler (1806-1867), *Reise-Erinnerungen aus Spanien*, publicado en 1854, a pesar de estar influido por el estereotipo español de la época, es decir, por la visión romántica de España (Vega 2008; Prüfer 2011), contiene algunas observaciones sobre temas sociales y políticos que continúan vigentes en la actualidad y que tienen un valor añadido por su perspectiva intercultural. En este sentido García Romeral (2007:11) ha destacado la idoneidad de utilizar los relatos de viaje de forma didáctica enfatizando el valor de contraste cultural:

En el ámbito educativo cada vez es mayor el número de docentes que utilizan el texto de viaje, en cualquiera de sus formas de expresión, como recurso didáctico para mostrar en los diferentes niveles educativos la dimensión del otro, *qué vieron / qué vemos, cómo nos vieron / cómo vemos y cómo nos describen / cómo nos describimos*. El libro de viaje se transforma en un instrumento intercultural que ayuda a comprender nuestra realidad desde diferentes puntos de vista, ya que la narración viajera transmite una imagen estática que se modifica a través del tiempo. Nos permite un acercamiento sincrónico a la vez que diacrónico.

Por otra parte, es importante señalar que muchas de las características del relato de viaje (García-Romeral 1995:14-15; Brandis 2010:313-314), como son: el uso de la primera persona verbal, el orden cronológico y el predominio de la descripción sobre la narración, pero también la intersección de los discursos objetivo y subjetivo, son características que también aparecen en los tipos de textos que los docentes de lengua, en este caso, extranjera, solemos demandar a nuestros discentes. En numerosas ocasiones, las descripciones que sobre lugares, objetos o paisajes que, sirviéndonos de fotos u otros recursos, pedimos que redacten, así como las opiniones que sobre diferentes temas solicitamos que

* El presente artículo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación: Viajes y parajes. Topografías culturales de los viajeros alemanes en España (FFI2013-41921-P) del Ministerio de Economía y Competitividad.

¹ Véase en Bibliografía Gómez Perales (2011).



expresen en escritos, cartas, etc. para adquirir competencia en la expresión escrita, comparten rasgos comunes con el relato de viaje, razón por la cual nos parece especialmente justificado utilizar este tipo de textos en la enseñanza-aprendizaje del alemán como lengua extranjera.

Explotación didáctica

La actividad en el aula, con alumnos de un nivel avanzado (B2 según el Marco de Europeo de Referencia para la Lenguas), se desarrolló siguiendo los siguientes pasos: En primer lugar se les entregó a los alumnos una página que contenía los textos que se habían seleccionado del relato de viaje de E. A. Rossmässler y se les pidió que la leyeran de manera individual. Los párrafos, como puede comprobarse en el Apéndice A,² no tenían ninguna referencia al autor ni a la época. A continuación se les pidió a los estudiantes que respondieran por escrito a las siguientes preguntas: *Wer kann die Texte geschrieben haben?* (¿Quién puede haber escrito estos textos?), *Wann und warum wurden die Texte geschrieben?* (¿Cuándo y por qué pueden haber sido escritos?) *Gefallen Ihnen die Texte?* (¿Le han gustado?), *Welche Aspekte, Themen oder Ideen finden Sie in den Texten interessant/polemisch?* (¿Qué aspectos, temas o ideas le han parecido interesantes o polémicos?). Las respuestas que se obtuvieron con relación a la autoría señalaban la condición de extranjero o de alemán del autor y fueron entre otras éstas: *ein Arbeitnehmer* (un empresario); *ein Deutscher in Spanien* (un alemán en España); *jemand aus Deutschland, der in Spanien interessiert ist* (alguien de Alemania, que está interesado en España). A la segunda pregunta sobre la época y la razón por la que podrían haber sido escritos, las respuestas coincidían en señalar la actualidad de los textos y apuntaban a los años 2007, por el inicio de la crisis; 2010, por la referencia al desempleo; etc. Con relación a la tercera pregunta, los estudiantes respondieron que los textos les habían hecho reflexionar o que, a pesar de que eran difíciles de entender, algunos aspectos les habían resultado divertidos o interesantes. En otros casos señalaban disgusto porque lamentaban que no se ofreciera la perspectiva de un español para poder rebatir algunas observaciones que allí se hacían. Por último, y con relación a la opinión que les merecían los temas tratados, algunos señalaron como interesante las diferencias expresadas entre los españoles y los alemanes y como polémicos el tema del desempleo y las relaciones entre Cataluña y España. Todas estas respuestas que los alumnos habían dado por escrito, fueron puestas en común de forma oral y trajeron consigo un debate que demostró la motivación que la lectura había provocado, especialmente cuando el docente reveló que el viajero había visitado España en 1853 y que los textos habían sido publicados un año después.

Conclusiones

El aprendiz de una lengua extranjera, en este caso de lengua alemana, al enfrentarse a la lectura de un texto, siente una motivación extra cuando éste contiene referencias a su realidad más cercana. En este sentido, el relato de viaje se convierte en un recurso adecuado para poder analizar aspectos relacionados con la sociedad, la cultura y la política desde un punto de vista intercultural. La lectura y análisis de texto puede llevarse a cabo como tarea en la clase de lengua, aportando información histórica sobre el país visitado por una parte, y una perspectiva de contraste intercultural por otra, que invitan a la reflexión y el debate. Las descripciones del aspecto físico, las convenciones sociales, las costumbres, el carácter o los paisajes españoles, que aparecen con profusión en el relato de viaje de E. A. Rossmässler, y que sólo hemos explotado en parte, podrían ser tratadas en otras ocasiones, ya que ofrecen al estudiante de lengua la ocasión de conocer la España del XIX a través de los ojos de un alemán, identificando además los recursos lingüísticos que el autor utiliza para expresar diferencias y/o coincidencias con su propia cultura e identidad.

² En el Apéndice A se adjuntan los Textos en alemán. Se adjunta también la traducción en castellano en el apéndice B, a pesar de no haberla utilizado con los estudiantes, para que el lector que no conozca la lengua alemana pueda entender también nuestro trabajo. Las citas en castellano están tomadas de la traducción de Irene Prüfer Leske. Véase bibliografía.



Referencias bibliográficas

- Brandis, D. (2010). Los relatos de viajes en la construcción de la imagen de la ciudad. Itinerarios de viajeros extranjeros en el Madrid de los siglos XVI, XVII y XVIII. *Éria*, 83: 311-325.
- García-Romeral Pérez, C. (1995). *Bio-Bibliografía de viajeros españoles (Siglo XIX)*. Madrid: Ollero & Ramos.
- García-Romeral Pérez, C. (2007). Prólogo, en Lentisco Puche, J. D. (ed.). *Almería vista por los viajeros: De Münzer a Pemán (1494-1958)*, 9-15. Almería: Diputación de Almería; Instituto de Estudios Almeriense.
- Gómez Perales, M.J. (2011). Zwischen romantischem Erbe und Modernität. Deutsche Spanienreisende in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, en Raposo, B. y Gutiérrez, I. (eds.). *Bis an den Rand Europas. Spanien in deutschen Reiseberichten vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Frankfurt am Main/Madrid. Iberoamericana- Vervuert.
- Prüfer Leske, I. (2011). Cuadros de la naturaleza, la ciencia y la vida cotidiana de la España del siglo XIX. Emil Adolf Rossmässler (1806-1867), naturalista, político y viajero por el este de la Península Ibérica en pleno siglo XIX, en Musser, R. (ed.) *El viaje y la percepción del otro: viajeros por la Península Ibérica y sus descripciones (siglos XVIII y XIX)*. Madrid, Frankfurt am Main: Iberoamericana Vervuert.
- Raposo, B., Gutiérrez Koester, I. (eds.) (2011). *Bis an den Rand Europas. Spanien in deutschen Reiseberichten vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Frankfurt am Main: Vervuert
- Rossmässler, E. A. (1854). *Reise- Erinnerungen aus Spanien*. Leipzig: Hermann Costenoble.
- Rossmässler, E.A. (2010). *Recuerdos de un viajero por España*. Traducción de Irene Prüfer. Madrid. CSIC: Ediciones Polifemo.
- Vega Cernuda, M. A. et. al. (eds.) (2008). *Relaciones hispano-alemanas. Prejuicios y estereotipos, encuentros y desencuentros: Un balance*. San Vicent del Raspeig: Universidad de Alicante.

Apéndice A: Textos en alemán

Von großem Interesse ist für uns mehr nach Norden Heimische, das Bild eines südeuropäischen Marktplatzes, wo die stoffliche Seite des Lebens ausgekramt in buntem, zum Teil fremdartigem Durcheinander vor Einem liegt. Leider fehlte es jetzt außer vorjährigen Orangen und den ersten Erdbeeren, an allem Obste. Reicher und von der Jahreszeit mehr begünstigt fand ich den Markt von Valencia, den wir uns später auch etwas näher betrachten wollen. Wen man sieht, dass alle Tage, den Sonntag erst recht nicht ausgenommen, Esswarenmarkt ist, so solle man meinen, der Spanier sei entweder viel mehr als wir Deutsche bedürftig oder weniger mäßig in dieser trivialen Sphäre des Lebens. Man würde aber durch diesen Schluß einen Irrtum begehen, da im Gegenteil der Spanier eher mäßiger als der Deutsche ist. (I, 164).

Der gemeine Spanier hält etwas auf sich und der Vornehme zollt auch dem Gemeinsten, selbst dem Bettler, eine gewisse Achtung und äußere Anerkennung. Bei uns ist im Allgemeinen der niedere Mann ein untertäniger Diener, der es gar nicht wagt, diejenigen geheilten Orte zu betreten, wo eben seine hohen Kunden und Herrschaften zu promenieren geruhen. Bei dieser größeren Annäherung zueinander verlieren die sogenannten höheren Stände in Spanien keineswegs etwas. Der niedriger Gestellte vergisst im persönlichen Umgange mit höher Gestellten nicht, dass er eben nicht auf gleicher Staffeln mit ihm steht; aber er steht auf der seinigen ebenso gerade und aufgerichtet wie der andere. Kein Spanier wirft sich weg wie ein Deutscher. (I, 80).

Wie viele Hände beschäftigt in Deutschland das Fabrikwesen, der Wegebau, der Eisenbahnbau, die Waldbewirtschaftung, die fast immer des unsicheren Wetters wegen mit möglichst vielen Händen beschleunigende Erntearbeit- sind das nicht alles Dinge, die in Spanien beinahe wegfallen? Ich bin überzeugt, dass in Spanien viele Arme mit Grund sagen können, dass sie gern arbeiten würden, wenn sie Arbeit hätten. Weit mehr als Bettelei aus Trägheit gibt es in Spanien, und zwar unter den höheren Ständen, Schwindelei aus Trägheit. (I, 168-169).

Man wird überhaupt in jeder Provinz auf mancherlei Weise daran erinnert, dass Spanien ein aus früher selbstständigen Gebieten zusammenerobertes Land ist, welches auch jetzt immer noch in seinen Teilen ziemlich locker zusammenhängt. (I, 146).

Auf die Spanier selbst konnte ich dabei wenig rechnen, schon der Sprache wegen, die hier obendrein mehr die katalanische ist, obgleich wohl jeder gebildete Katalonier neben seiner Muttersprache auch

castilianisch spricht. Er tut es aber in der Regel nicht gern. Ich habe mehr als einmal auf die Frage: Sind Sie Spanier? Antworten hören: *no, Señor, Catalán!* Zwischen Kataloniern und Kastilianern besteht ein Verhältnis, was man fast Feindschaft nennen darf, die unklugerweise von der Regierung dadurch genährt wird, dass man in die katalonische Ämter von Madrid meist Kastilianer einschiebt. (I, 41).

Apéndice B: textos en castellano

Para nosotros, que vivimos en el norte, es muy interesante el aspecto de un mercado del Sur de Europa, que extiende ante nosotros la parte material de nuestra vida en una mezcla multicolor y a veces un poco extraña. Lamentablemente carecía en este momento de toda clase de frutas, salvo de las naranjas del año anterior y de las primeras fresas. El mercado de Valencia era más abundante y favorecido por la temporada cuando lo visité. Cuando se aprecia que todos los días, sin excluir el domingo, se celebra el mercado de víveres, se puede pensar que el español está mucho más necesitado que nosotros, los alemanes, o es menos moderado en esa esfera trivial de la vida. Sin embargo, con esta conclusión se comete un error, ya que el español es más moderado que el alemán. (190).

El español común se siente orgulloso de sí mismo y el elegante da al más simple, al mendigo mismo, cierta veneración y reconocimiento externo. En Alemania, generalmente, el hombre humilde es un sirviente subordinado que no se atreve a pisar aquellos lugares sagrados donde dignan pasearse sus clientes y señoritos distinguidos. En este mayor acercamiento, las clases más altas no pierden nada de ningún modo. El hombre de clase inferior no se olvida, en el trato personal con los superiores, que no se halla al mismo nivel. Pero se encuentra en su clase con entereza y con la cabeza bien alta, tal como el otro en la suya propia. Ningún español se subordina como un alemán. (121-122).

¿Cuánta mano de obra se necesita en Alemania para la fabricación, la construcción de caminos, los ferrocarriles, la silvicultura, y a causa del tiempo inestable, el trabajo intenso durante la cosecha con la mayor cantidad de manos posible? ¿No carece España acaso casi por completo de todos ellos? Estoy convencido de que en España muchos pobres pueden afirmar con razón que con gusto trabajarían si encontrasen trabajo. Más que mendicidad a causa de la indolencia, hay en España, en las clases altas, fraude a causa de la indolencia. (193).

En general, uno se da cuenta de distintas maneras y en cada provincia de que España es un país conquistado y agrupado en regiones anteriormente individuales y de que en estos días dichas regiones aún forman parte de un conjunto bastante disperso. La costumbre del gobierno antes mencionado de ocupar los puestos de los funcionarios en todo el país en gran parte por castellanos no sirve para agregar a la unión de pueblo la unión de Estado. (176).

No podía contar con los propios españoles por el idioma, que aquí es más bien el catalán que el castellano, aunque cada catalán culto domina aparte de su lengua materna también el castellano. Sin embargo, no le gusta usarlo. Más de una vez oí como contestación a mi pregunta ¿Es Vd. español? “¡No, señor, catalán!” Entre los catalanes y los castellanos existe una relación que casi podría catalogar como enemistad, la que es animada por parte del gobierno, que introduce en los cargos catalanes desde Madrid mayormente a castellanos. Por cierto, este hecho mantiene a Cataluña en igualdad de nivel con las demás provincias españolas; pues si tuviera en los altos cargos sólo funcionarios nativos, se distinguiría rápidamente del resto del país. (92).

El lloc de la cultura popular a l'aula: consideracions a partir d'un estudi de casos

Irene González Navarro

Universitat de València

Introducció

L'objecte d'estudi de la nostra investigació és la presència de la cultura popular dins el marc d'una didàctica de la llengua i la literatura vinculada al territori com a font de coneixement i d'autovaloració cultural. És a dir, amb aquest estudi preteníem conèixer com i quan aquesta literatura popular d'arrel tradicional local s'introdueix dins l'ensenyament; si s'utilitza la cultura popular local com a mitjà d'aprenentatge lingüístic i comunicatiu al mateix temps que com a mitjà de coneixement del territori i del patrimoni cultural local. Així mateix volíem saber quins són els motius pels quals els docents la introdueixen, en quines etapes és més habitual, mitjançant quines fonts i amb quines propostes didàctiques. Tot això amb al finalitat de detectar i implementar bones pràctiques que facen servir els elements de la cultura popular.

Pel que fa al camp d'estudi, ens hem limitat als centres educatius de la província de Castelló. Tot i que preferiríem evitar l'ús de la divisió territorial en províncies -la demarcació comarcal és un espai molt més proper a la realitat del territori-, entenem que el marc provincial de Castelló (pensant en una sèrie de característiques culturals i lingüístiques que tenen en comú les comarques d'aquesta província), és el que ens interessa per a la nostra investigació. Així doncs, hem escollit l'àmbit de Castelló perquè s'hi poden observar característiques culturals que podrien singularitzar les seues sis comarques catalanoparlants (els Ports, el Baix i l'Alt Maestrat, l'Alcalatén, la Plana alta i la Plana Baixa). A més a més, el fet que aquesta zona del País Valencià siga la de menor pes demogràfic, podria haver contribuït a una major pervivència d'un patrimoni cultural, preminentment de transmissió oral. Amb tot, la investigació ha estat dirigida tant a les comarques catalanoparlants com a les castellanoparlants, totes elles representades en l'estudi, a excepció de l'Alt Palància, de la qual no hem obtingut dades.

Pel que fa als objectius del nostre estudi, els podríem agrupar en els següents:

1. Estudiar la presència en l'àmbit educatiu de la cultura popular vinculada al coneixement del territori i a l'autovaloració cultural.
2. Detectar les aplicacions didàctiques, les fonts i les metodologies.
3. Descriure les seqüències didàctiques més comunes i els materials emprats.
4. Comprovar si minva la presència de la cultura popular entre la didàctica d'infantil i primària i la de secundària.
5. Mostrar el valor educatiu de la cultura popular, i de la literatura de tradició oral en particular.

6. Remarcar la idoneïtat de la cultura popular com a recurs davant la interculturalitat.
7. Detectar i remarcar les bones pràctiques educatives i mostrar altres pràctiques possibles.

Cultura popular i folklore

Per entendre la importància que li conferim a la presència de la cultura popular a l'aula, hem de tindre clar què és i què impliquen les seues manifestacions. Nosaltres entenem la cultura popular en el sentit ampli que abasta tots els aspectes que defineixen la manera de ser i de viure d'un poble. Per tant, la relacionem directament amb el terme folklore, format pels mots "folk" i "lore" i que significa "el saber del poble". Des que el 1846 William J. Thoms proposara per primera vegada aquest terme, han estat moltes les concepcions que se li han atribuït. Entre aquestes, cal remarcar la concepció romàntica, que predominava als anys cinquanta, i que relacionava el folklore amb els costums i les maneres de viure del passat en un ambient rural. Uns anys més tard, Alan Dundes va ampliar el concepte als costums i les maneres de viure d'un grup humà, com a mínim amb un factor en comú, que tinguera unes tradicions pròpies. Així doncs, d'acord amb Carme Oriol (2002:21), cadascun d'aquests grups té el seu propi folklore, comparteix unes tradicions que cadascun dels integrants del grup reconeix com a pròpies i aquestes tradicions contribueixen a cohesionar el grup i a crear un sentiment d'identitat entre els seus membres. Però va ser Dan Ben-Amos, un altre folklorista, qui aconseguí la renovació i modernització del terme en tant que considerava el folklore com a acte comunicatiu artístic dins de xicotets grups.

Així doncs, l'hora de dissenyar la nostra investigació hem pres com a base la identificació de la cultura popular com a folklore, entès com a conjunt de tradicions, festes, jocs, creences i supersticions, mites i llegendes que té inclou, d'una banda, la literatura popular i, d'altra els arts i les tradicions populars (Pujol, 2007:102). A més a més, tot i que el folklore té diverses funcions, nosaltres apostem per la funció educativa que ofereix, sobretot possible des de la didàctica de la llengua i la literatura mitjançant els gèneres de la tradició oral. És en aquest punt on fem servir el concepte d'etnopoètica en tant que és la branca del folklore que s'ocupa de l'estudi de les manifestacions artístiques de base verbal (Heda Jason, 1977; citat a Oriol, 2002:38). Amb la finalitat d'aprofundir en el coneixement d'aquesta branca del folklore hi ha investigadors i estudiosos que contínuament fan públics nous treballs, com és el cas del Grup d'Estudis Etnopoètics (GEE), dins la Societat Catalana de Llengua i Literatura, que cal aprofitar a l'hora d'elaborar materials.

Literatura popular i educació

La relació entre literatura popular i educació al País Valencià comença als anys setanta. I parlem específicament en aquest cas de literatura popular perquè van ser mostres d'aquesta literatura les primeres introduccions del folklore a les aules. Els últims anys de la dictadura franquista van ser temps de reivindicacions i canvis socials, reflectits també al món escolar. Concretament, cal remarcar la importància dels moviments de renovació pedagògica, on es reivindicava l'ús d'aquestes mostres de literatura oral com a recurs didàctic per a l'ensenyament en llengua pròpia (Colomer, 1998:59; citat a Bataller, 2014). De fet, mestres com Rosa Serrano apostaren per la introducció a l'aula de la literatura popular d'arrel tradicional, sobretot mitjançant les rondalles d'Enric Valor. Després de comprovar els resultats obtinguts en l'ensenyament a l'hora d'experimentar amb la gran quantitat de possibilitats didàctiques que oferien les rondalles, les aplicacions didàctiques d'aquest gènere s'ampliaren amb el temps i continuen present en l'actualitat, tant a primària com a secundària.

Si analitzem la legislació actual, observem com la Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la Millora de la Qualitat Educativa (LOMCE), recull aquesta necessitat de coneixement de la cultura, la llengua i el territori així com l'adquisició dels elements bàsics de la cultura i la història pròpia i dels altres. En canvi, d'acord amb els currículums oficials, a mesura que avancem en els cursos els continguts al voltant de la cultura popular són menys específics fins a arribar a ser inexistents. Amb tot, la cultura popular, però



sobretot la literatura popular, des de la seua introducció a les aules ha servit i serveix com a recurs per a l'educació lingüística i literària. A més a més, és essencial conèixer la pròpia cultura per després poder comprendre i conèixer amb d'altres. D'acord amb López (2006), tot treball intercultural implica primer un treball intracultural que conduïska a privilegiar el que és propi per establir posteriorment un diàleg amb les altres cultures. En aquest sentit, una de les funcions més esteses de la literatura popular a les aules avui dia és el seu ús com a recurs per a desenvolupar la competència intercultural, de manera que contribueix a l'acostament i a la valoració de les cultures diferents a la pròpia i, per tant, afavoreix la integració i socialització de l'alumnat.

Fases i metodologia de la investigació

La investigació duta a terme està dividida en quatre fases. Durant la primera fase, mitjançant una metodologia quantitativa, hem tractat de fer una primera aproximació a l'objecte d'estudi, és a dir, preteníem conèixer la realitat objectiva: en quines etapes és més present la cultura popular, amb quina freqüència s'hi dona, quins recursos i quines fonts s'utilitzen. En canvi, en la resta de fases hem seguit una metodologia qualitativa que ens ha permès conèixer i atendre el significat que els docents donen a la cultura popular i els motius pels quals la inclouen en les seues pràctiques didàctiques. A més a més, l'estudi ha estat no experimental, ja que ens hem centrat a observar, analitzar i interpretar les dades recollides. Així mateix, cal afegir que la mostra ha estat no probabilística, és a dir, en la primera fase ens hem centrat en els docents que fan classe actualment als centres educatius de la província de Castelló mentre que en la segona fase en aquells docents que pensàvem que podien aportar-nos informació rellevant amb la màxima qualitat possible.

La primera fase ha consistit en la recollida de dades mitjançant l'enviament d'un qüestionari destinat a docents d'infantil i primària i un altre per als docents de secundària, sempre amb unes preguntes semblants. En total hem enviat 197 qüestionaris (149 a infantil i primària i 48 a secundària). Després de fer una breu anàlisi de les respostes obtingudes, hem passat a la segona fase, per a la qual hem emprat com a tècnica de recollida de dades l'entrevista semiestructurada tal com l'entenen Hammer i Wildavsky (1990:23): «la entrevista es semi-estructurada o semi-rígida, en tanto que las preguntas, el modo de enunciarlas, o el seguimiento de los temas pueden variar de acuerdo con el criterio del entrevistador». En total hem entrevistat set docents: dos docents de Centres d'Educació Infantil i Primària (CEIP Sebastian Elcano, Grau de Castelló de la Plana; CEIP Manel Garcia Grau, Castelló de la Plana), dos docents de Centres Rurals Agrupats (CRA L'aiguaneu, Catí; CRA El Trescaire, Vilanova d'Alcolea); i tres d'Instituts d'Educació Secundària (IES L'Alcalatén, l'Alcora; IES Penyagolosa, Castelló de la Plana; IES Joan Corominas, Benicarló). Així mateix també hem utilitzat com a instrument de recollida de dades l'anàlisi de materials relacionats amb l'aplicació didàctica de la cultura popular.

Anàlisi de dades

Una vegada dutes a terme les tècniques de recollida de dades, hem realitzat l'anàlisi de les dades. Així doncs, en la primera aproximació a les aules d'infantil i primària, podem resumir que, generalment, la presència de la cultura popular a l'aula és bastant, especialment durant el primer i el tercer cicle de primària, amb una freqüència d'una vegada per trimestre. Pel que fa als gèneres, les cançons i els jocs populars són els més usuals, seguits de ben prop pels jocs de paraules com els refranys i pels elements festius. Així mateix, els jocs populars i els tallers són l'activitat amb més freqüència de resposta. Respecte a l'ús de les TIC, tots els docents les utilitzen. Finalment, quant als autors, les fonts idònies per a transmetre la cultura popular local és la mateixa gent dels pobles. En canvi, a l'hora d'introduir elements de la cultura popular més genèrica, sempre és Enric Valor l'autor de referència.

Pel que fa a les dades obtingudes en els qüestionaris de secundària, observem que la presència de la cultura popular en aquesta etapa educativa és majoritàriament poca, normalment introduïda una vegada durant el curs. Pel que fa als gèneres més usuals, són els refranys, endevinalles i embarbussaments,

seguits de rondalles, cançons i elements festius. Quant a les activitats, tot i que no solen dur-se a terme projectes, sí que n'hi ha una gran diversitat. Finalment, respecte als textos emprats a l'aula, Enric apareix novament com a màxim exponent.

A l'hora d'analitzar les dades obtingudes en les entrevistes, hem organitzat la informació en unitats temàtiques, les quals han quedat agrupades en diverses categories que en sintetitzen el contingut. Hem intentat que aquestes foren semblants entre les etapes educatives per tal que fora possible la comparació de la informació recollida. Les categories obtingudes finalment han estat actitud, activitats, TIC, material, autors i interculturalitat. Aquestes categories es mantenen tant a infantil i primària com a secundària. Només hi ha una categoria diferent: mentre que a infantil i primària apareix la categoria projecte, ja que és molt habitual el treball per projectes, a secundària trobem la categoria programació, referida a la programació del curs elaborada pels docents.

Finalment hem analitzat descriptivament materials diversos al voltant de la cultura popular local. Hem escollit tant materials creats per docents per tal de ser utilitzats a l'aula i fer difusió de la cultura popular local, com materials produïts pels alumnes a partir dels continguts de cultura popular introduïts a l'aula. Entre els primers hi ha el material creat per Botafocs, projecte de cultura popular del CEIP Sebastian Elcano (Grau de Castelló) convertit en associació cultural, format pels Dimonis del Grau i especialitzat en la cultura del foc; també el material per a l'assignatura Cultura Valenciana, que s'ha introduït per primera vegada aquest curs en cinqué de primària.

Pel que fa al material sorgit a partir de la tasca dels alumnes, d'una banda tenim "El bagul de les lletres", blog educatiu conduït per Vanesa Marín on podem trobar les activitats dels alumnes, entre aquestes totes les relacionades amb la cultura popular local de les diferents localitats on ha treballat la professora. D'una altra banda, els materials produïts i editats pel CRA El Trescaire (Vilanova d'Alcolea). En aquest cas es tracta de materials editats en paper, de gran qualitat, tant d'elaboració com d'edició, on es recullen textos sobre remeis naturals, patrimoni o rondalles, sempre indicant les dades dels informants i acompanyats per imatges. L'anàlisi d'aquests materials ens ha mostrat les múltiples possibilitats d'introducció a l'aula de la cultura popular.

Amb tota la informació recollida i analitzada, l'última fase de la investigació ha consistit en la proposta de pràctiques didàctiques alternatives que complementarien les actuals, especialment pensades per a secundària, ja que és on les activitats són més esporàdiques. Entre els recursos metodològics que proposem hi ha el treball per projectes, l'escriptura creativa o la literatura comparada, essencial a l'hora de desenvolupar la competència intercultural (esmentada pràcticament per tots els docents) així com activitats de recerca, excursions i eixides fora de l'aula per tal de conèixer el territori.

Conclusions

Després de dur a terme la investigació podem afirmar que hem extret algunes de les conclusions que pressuposàvem a l'hora de plantejar l'objecte d'estudi, com per exemple l'ús generalitzat de les rondalles d'Enric Valor o l'exaltació de la festivitat de sant Antoni en centres de diverses localitats. No obstant això, també hem arribat a descobrir grans projectes i hem confirmat com la cultura popular local esdevé un recurs motivador i enriquidor per a l'alumnat.

Entre els motius amb què els docents justifiquen la disminució de la presència entre primària i secundària hi ha principalment tres: la manca de temps per acabar els continguts del currículum, la dificultat de trobar material a l'hora d'elaborar activitats sobre la cultura popular local i la temporalitat i inestabilitat del professorat en els centres. A més a més, hem observat com a primària és més present la cultura popular mitjançant fonts locals mentre que a secundària és més habitual trobar experiències al voltant de la cultura popular valenciana en general.



La investigació també ens ha permès conèixer les pràctiques didàctiques més comunes: els projectes a primària i activitats més específiques i menys contextualitzades a secundària. Així mateix, cal remarcar una pràctica educativa que es dona generalment a totes les aules com és la introducció de la cultura popular com a recurs davant la interculturalitat; tant mitjançant la introducció a l'aula de la cultura popular de la localitat o comarca del centre per tal d'afavorir la integració com el fet d'aprofitar la interculturalitat de l'aula per tal que els alumnes s'acosten a la cultura dels companys. Així mateix, també hem pogut conèixer com a l'hora d'introduir la cultura popular local a l'aula, a primària és més habitual que siguin els mateixos alumnes els encarregats de fer recerca de materials (preguntar als avis, als veïns, etc.); mentre que a secundària solen ser els docents els que proporcionen el material (rondalles d'Enric Valor, *Tombatossals*, etc.). A més a més, en relació amb els materials cal dir que es fa molta més difusió de les tasques elaborades pels alumnes d'infantil i primària que de les dels alumnes de secundària.

Amb tot, hem pogut confirmar com els docents remarquen el valor educatiu de la cultura popular i com, la literatura de tradició oral permet accedir a continguts ben diversos des de fonts i temes que resulten més propers per a l'alumnat i, que per tant, afavoreixen un aprenentatge més significatiu.

Referències bibliogràfiques

- Bataller, A. (2014). Etnopoètica i ensenyament de la llengua i la literatura en el context escolar valencià anterior a 1983. Dins Alexandre Bataller i Margalida Coll (eds.), *Literatura popular i educació: simbiosi i complicitats*, 13-29. Alacant: Institut Alacantí de Cultura Juan Gin-Albert, Arxiu de Tradicions de l'Alguer i Grup d'Estudis Etnopoètics de la Societat Catalana de Llengua i Literatura.
- Hammer, D., Wildavsky, A. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia y fuente oral*, 4: 23-61.
- López, L.E. (2006). *Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina*. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia. Aula Intercultural. URL <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article1311> [12/03/14].
- Oriol, C. (2002). *Introducció a l'etnopoètica. Teoria i formes del folklore en la cultura catalana*. Valls: Cossetània Edicions.
- Pujol, J.M. (2007). Del(s) folklore(s) al folklore de la comunicació interactiva. Dins Caterina Valriu i Joan Armangué (eds.), *Els gèneres etnopoètics: competència i actuació*, 97-116. Dolianova: Grafica del Parteolla.

Una manera de fer lectors i escriptors a Secundària a través del conte literari

Melània González Seguí

Universitat de València

Problema o situació a investigar o treballar

El problema que pretenem investigar se centra en les habilitats de lectura i escriptura que presenta l'alumnat de 4t d'ESO, englobat en la totalitat del sistema educatiu. Al llarg dels meus tres períodes de pràctiques a Primària i de l'últim, corresponent al màster, a Secundària, vaig observar que aquests hàbits anaven perdent-se i empitjorant a mesura que l'alumnat avançava en el sistema educatiu i que al segon cicle d'ESO era quan més es notava la davallada, sobretot, de l'hàbit lector i la lectura per plaer sense cap obligació escolar. Per tant, el curs escollit per a dur a terme la investigació i la proposta de millora del problema, va ser 4t d'ESO, moment idoni abans de passar al Batxillerat on les habilitats que preteníem investigar ja haurien d'haver estat assolides.

Pretenem que l'alumnat descobreisca un nou gènere, si no el coneixien ja, la narrativa breu per a adults i que, a partir d'ella, treballen l'escriptura mitjançant un taller d'escriptura creativa i altres activitats relacionades amb la narrativa breu. A més, considerant que els temes transversals són molt importants en aquesta etapa ja que estem educant persones i futurs ciutadans, també treballarem l'esperit crític i el que ens poden aportar a nivell personal certes narracions.

Objectius de la investigació

Els objectius més importants de la meua investigació són:

- Fomentar l'hàbit lector i afermar-lo.
- Interessar i capbussar a l'alumnat en l'escriptura.
- Descobrir les possibilitats de la narrativa breu.

Aspectes metodològics

En aquesta proposta utilitzarem la metodologia inductiva, que presenta el que anem a estudiar per mitjà de casos particulars, suggerint-se que es descobreisca el principi general que els regeix. És el mètode, actiu per excel·lència, que ha donat lloc a la majoria de descobriments científics. Es basa en la experiència, en la participació, en els fets i possibilita en gran mesura la generalització i un raonament global.

El mètode inductiu és l'ideal per a aconseguir principis, i a partir d'aquests utilitzar el mètode deductiu. Normalment a les aules es fa al revés, pretenem canviar aquest paradigma rutinari.



També ens basarem en l'aprenentatge cooperatiu que segons Joan Rue (s.d.) del Departament de Psicologia Aplicada de la UAB:

és un terme genèric usat per referir-se a un grup de procediments d'ensenyament que parteixen de l'organització de la classe en petits grups mixtos i heterogenis on els alumnes treballen conjuntament de manera coordinada per resoldre tasques acadèmiques i aprofundir en el seu propi aprenentatge.

Dos autors de referència, els germans David i Roger Johnson (1999), ambdós psicòlegs socials, també ho han definit com aquella situació d'aprenentatge en la qual els objectius dels participants estan estretament vinculats, de tal manera que cadascun d'ells "només pot assolir els seus objectius si i només si els demés aconseguen assolir els seus" D i R Johnson (1999:14).

En què es fonamenta l'aprenentatge cooperatiu?

- En valorar el potencial educatiu de les relacions interpersonals existents en qualsevol grup.
- En considerar els valors de socialització i integració com eficaçment educatius.
- En l'aprenentatge per desequilibració.
- En la teoria del conflicte sociocognitiu.
- En l'increment del rendiment acadèmic.

Per tant, en què es distingeix del treball en grup clàssic?

- En la composició dels petits grups.
- En l'organització de la tasca i de les activitats.
- En la distribució de la tasca.
- En la implicació de tots els participants.
- En el grau de control mutu i en les exigències mútues.

Les funcions bàsiques per a la cooperació en l'aprenentatge per part dels alumnes treballant en un petit grup cooperatiu són:

- Posar-se d'acord sobre el que cal realitzar.
- Decidir com es fa i què ha de fer cadascú.
- Realitzar els corresponents treballs o proves individuals.
- Discutir els trets d'allò que realitza o ha realitzat cadascú, en funció de criteris preestablerts, ja siga pel professor o pel propi grup.
- Considerar com es complementa el treball; escollir, d'entre les proves o treballs individuals realitzats, aquell que s'adopta en comú, o bé executar individualment cadascuna de les parts d'un tot col·lectiu.
- Valoració en grup dels resultats, en funció dels criteris establerts amb anterioritat.

I les situacions indicades pel treball cooperatiu, entre d'altres, són aquelles que requereixen:

- La composició dels petits grups.
- La organització de la tasca i de les activitats.
- La distribució de la tasca.
- La implicació de tots els participants.
- El grau de control mutu i en las exigències mútues.



I perquè hem escollit aquesta metodologia? Tant les evidències de la pràctica com la validació dels estudis que s'han fet, ens informen que l'aprenentatge cooperatiu és una metodologia que aporta una millora significativa de l'aprenentatge de tots els alumnes que s'impliquen en ell, en termes de:

- Motivació per la tasca.
- Actituds d'implicació i d'iniciativa.
- Grau de comprensió del que es fa i del perquè es fa.
- Volum de treball realitzat.
- Qualitat del mateix.
- Grau de domini de procediments i conceptes.
- Relació social en l'aprenentatge.

Resultats investigació prèvia

A partir de l'observació de les meues pràctiques em vaig adonar que l'alumnat perdia a mesura que avançava en el sistema educatiu l'hàbit lector i escriptor i que cada vegada més avorrien la lectura per plaer i la tenien relegada únicament a traure una nota en un examen de lectura. Per tant, vaig decidir passar unes enquestes per veure si trobava aquest reflex en l'alumnat del IES Lluís Vives de València, on vaig realitzar les meues pràctiques. Volia, a més, veure si hi havia diferències entre l'alumnat masculí i femení i entre l'alumnat de València i el de l'IES on vaig estudiar jo, IES Josep Segrelles d'Albaida. Els resultats foren els esperats. Com podiem observar, les xiques els agrada més llegir i, a mesura que avancen, menys lligen, tan homes com dones. Pel que fa a les diferències entre centres, és significativa la gran diferència entre els homes que sí els agrada llegir i les dones de 4t d'ESO de València, quan observem que la mateixa diferència entre els homes i les dones d'Albaida no és tan gran.

Tot continuant amb el gènere que lligen, observàvem que les dones prefereixen amor, aventura, fantasia i misteri i els homes prefereixen aventura i acció. Ningú ha sentit parlar dels contes per a adults, tots els relacionen amb el camp infantil.

Si passem al camp de l'escriptura, pocs alumnes, tant a Albaida com a València, saben el que és un taller d'escriptura creativa i, sobretot, les dones voldrien rebre pautes per a iniciar-se en l'escriptura creativa o bé participar-hi, amb una diferència extremadament alta amb el que opinen els homes. Amb referència amb si escriuen a partir de les seues experiències, trobem un alt percentatge de dones que sí que ho fan a ambdós cursos i poblacions i un percentatge molt alt de respostes negatives entre l'alumnat masculí també a les dues variables, però, d'aquesta pregunta em va sorprendre més algunes respostes que indicaven que a primària escrivien més i se'ls motivava més que a l'institut i que per això alguns han perdut l'hàbit, cosa que pretenem pal·liar amb el taller d'escriptura seguint consignes proposat a la seqüència didàctica.

Pla de treball de la seqüència didàctica

La proposta didàctica en que treballarem totes aquestes qüestions està dividida en tres blocs: "Ens transformem en escriptors", "Allò que amaguen els contes" i "Entrem dins de la narrativa breu: coneguem Quim Monzó i els contes fets cançons".

La primera part "Ens transformem en escriptors" és un taller d'escriptura creativa i està col·locat al principi perquè, com seguim una metodologia inductiva i centrada en l'alumnat volem que ells experimenten primer com fer un relat breu i a partir de les seues produccions ja passem a la segona part per a treballar les característiques i conèixer autors i més. Aquest taller consisteix en seguir unes consignes, més o menys guiades, per a arribar a la producció d'un relat, seguint el joc que proposa el col·lectiu Unai Siset

en el seu recull "Subsòl". La clau d'aquest llibre la trobem en la portada, on trobem una fotografia d'un vagó del metro de París i 8 autors diferents s'encarreguen de desenvolupar en un relat la vida d'aquestes huit persones. El nostre alumnat haurà de triar una persona o què passa dins del vagó i, a la manera del llibre, crear la seua història.

Amb "Allò que amaguen els contes" pretenem crear consciència social i que s'adonen que alguns contes estan fets per denunciar problemàtiques existents i descobrir-los un nou gènere per a que, si encara no lligem, entrem al joc de la lectura (fomentar l'hàbit lector) amb la lectura del llibre de Xavi Sarrià (2008) "Històries del Paradís". Els demanem que, després de llegir-se el llibre, elaboren una xicoteta investigació sobre els problemes socials que reflexen els contes (que investiguen on es donen aquests problemes i en que consisteixen), a més, muntarem un debat al voltant de la creació i lectura dels contes i dels problemes que reflecteixen.

"Entrem dins de la narrativa breu: coneguem Quim Monzó i els contes fets cançons", aquesta segona part consisteix en analitzar els contes fets per ells anteriorment i extraure les característiques del conte, a més, coneixerem Quim Monzó i com Ventura Pons ha dut al cine aquestes peculiars històries amb "Mil cretins" (2010). Presentem els contes fets cançons de Els Amics de les Arts i Manel i els demanarem que ens escriguen, a manera de conte, una història basada en alguna cançó d'ells.

Conclusions

En primer lloc hem de comentar els resultats satisfactoris que he observat en la seqüència didàctica posada en pràctica. Vaig decidir aplicar la seqüència a l'IES de València perquè considerava que era una activitat diferent del que feien normalment i així l'alumnat treballaria diferent, seria protagonista del seu propi aprenentatge i, també volia que servira de motivació per a treballar més en la nostra llengua, a més, havia de tindre en compte algunes respostes de les enquestes al voltant de si els agradava escriure com "No, no m'agrada això d'escriure. Em pareix respectable però molt avorrit" o "L'escriptura no és una activitat que m'agrada tant com per a practicar-la". De fet, em va sorprendre molt gratament l'alt grau d'implicació en un alumnat que tot el que els presentava que no fora llegir i subratllar o contestar copiant la resposta literal que apareix a un text, era rebut amb males cares i poques ganes. Però, com els vaig canviar la manera quotidiana de treballar, l'alumnat va respondre amb molta motivació des del primer moment. No obstant, sí que hi havia alumnat que sabia que em treballaria bé en aquestes activitats per respostes com: "[...] m'encantaria escriure algun llibre i assistir a algun taller per saber més coses del tema" o "Sí [m'agradaria assistir a un taller d'escriptura creativa] perquè així escrius millor i si damunt t'agrada millor encara".

Per a que quedara reflectida l'opinió de l'alumnat sobre el que treballàvem i com, els vaig fer unes preguntes curtes per a que autoavaluaren el seu treball i l'activitat pròpiament, i les respostes, en general, suposaven un alt grau d'èxit: "Ha sigut molt fàcil i entretingut", "M'ha agradat escriure a partir d'unes idees perquè no has de calfar-te tant el cap per a començar a escriure i enfrontar-te al paper en blanc". A més, també els vaig preguntar sobre el procés creatiu en l'activitat de la història a partir de les cançons, si els havia sigut fàcil o no, i les respostes giraven entorn a la mateixa idea: "Sí que ha sigut més fàcil perquè ja teníem la base de la història i únicament havíem de desenvolupar-la", "Ha sigut més fàcil i entretingut". No obstant, m'han sorprès alguns alumnes: "Nosaltres pensem que si escrivim la nostra pròpia història, sense les cançons, seria més fàcil, però tardariem més", m'indiquen la comoditat d'escriure basant-se en unes idees prèvies donades però em destaquen la necessitat d'haver d'adaptar-se a elles quan tenien la màxima llibertat per a seguir-les al peu de la lletra o no.

Un aspecte secundari que de rebot s'ha treballat en aquestes activitats ha sigut que hi havia molts alumnes que no coneixien els grups de música ni autors de narrativa breu i mostraven interès en preguntar i esbrinar com aconseguir els seus discs i llibres, si hi havia més grups de música en català que els pogueren interessar, etc, per tant, hem treballat i estès els àmbits d'ús de la nostra llengua, que sempre és rebut gratament en qualsevol activitat que pugues treballar amb el teu alumnat.



Pel que fa a la seqüència didàctica en general, he barrejat diferents maneres de treballar la lectura i l'escriptura per a intentar arribar a la major part de l'alumnat, a més, considere que si englobem tot el que siga literatura dins del cinema, música, etc. aconseguirem que l'alumnat no l'arracone com una cosa monòtona, avorrida, obligatòria i que no proporciona cap gaudi per a la seua vida personal. Seguint amb la mateixa línia, si treballem la narrativa breu d'aquesta manera o de maneres semblants pot ser que els descobrim una manera nova de llegir, d'entrar en nous mons i formar el seu esperit crític, que es considera tan important treballar-lo a aquestes edats. I, el més important, que estimen la literatura i no perden el gust de llegir i escriure a mesura que creixen.

És importantíssim continuar a Secundària el treball tan magnífic que alguns mestres fan a Infantil i Primària, perquè, segons el que he observat a les meues enquestes i als diferents períodes de pràctiques, quan més menut és l'alumnat més escriuen i lligen, més creativitat tenen i, el que és més important, més es treballa i s'aprofita aquesta plasticitat. Fins i tot l'alumnat és conscient d'açò quan els preguntem si alguna vegada han escrit a partir de les seues experiències o pensaments i ens responen "Sí, quan era menuda escrivia moltes històries de fantasia al col·legi", "Sí, en cinquè i sisè de Primària" o "Sí, per al concurs del col·legi quan anava a Primària". Però, perquè no continuem aquesta tasca a Secundària? Perquè l'alumnat perd l'hàbit lector que sí havia assolit en l'anterior etapa? La resposta, com bé indiquen molts autors que he consultat per a dur a terme aquesta investigació i proposta de millora, rau en la manera de treballar la literatura que tenen molts professors. Si els la presentem com una cosa monòtona, avorrida i que amb un examen han de demostrar que l'han assolit, no els podem demanar que després la incloguen en la seua vida i gaudisquen d'ella. Però si els la barregem amb elements que sí que els interessen i els mostrem la manera de fer-la útil i tota la potencialitat que té, estic segura que no abandonaran mai més l'escriptura ni la lectura. Aquest és l'objectiu principal de tota aquesta proposta de treball, com bé diu Ballester (1999/2007:118):

El plaer de llegir és trobar prou gust en aquesta activitat per tenir ganes de continuar-la i renovar-la. La lectura és una cosa activa, almenys és com l'entendem, i això significa una relació entre el lector i el text totalment creadora. Una acció sobre un mateix i sobre el món que ens envolta.

Referències bibliogràfiques

- Ballester, J. (1999/2007). *L'educació literària*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Johson, D.W., Johson, R.J. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Grupo editorial Aique.
- Monzó, Q. (2007). *Mil cretins*. Barcelona: Quaderns crema.
- Rue, J. (s.d.). Què és l'Aprentatge Cooperatiu?, URL: <https://www.upc.edu/rima/grups/gjac/que-es-aprenentatge-cooperatiu> (04/12/2014).
- Sarrià, X. (2008). *Històries del paradís*. Alzira: Bromera.
- Siset, U. (2010). *Subsòl*. Alzira: Bromera.

L'ús de les noves tecnologies per tal de millorar l'educació poètica a l'aula a través de les geografies literàries

Àngels Gregori Parra

Grup d'Investigació Educació Literària, Cultura i Societat. ELCiS. Universitat de València

L'ús de les noves tecnologies per tal de millorar l'educació poètica a l'aula a través de les geografies literàries

Des de sempre s'ha considerat la poesia com un gènere difícil; difícil de justificar la seua utilitat en la societat; difícil d'explicar per als docents i difícil, també, per ser entès pels seus lectors. I ja no cal parlar-ne dels debats que, al llarg dels anys, ha patit aquest gènere, bé siga amb el qüestionament del seu ús i dels seus beneficis o bé amb delimitar -o limitar- les seues funcions. El propi Jean Cocteau va arribar a afirmar que "la poésie est indispensable, mais je ne sais pas à quoi". Així doncs, si ja resulta difícil atorgar-li a aquest gènere l'espai social que realment hauria d'ocupar, més difícil resulta encara establir nous enfocaments per treballar el text poètic a l'aula per tal que l'alumnat s'endinse en ell d'una forma que resulte motivadora i alhora suggerent.

Per aquest motiu, aquesta proposta es basa en l'acostament a l'estudi del gènere poètic a través de l'elaboració d'una ruta literària. Així, a partir de les diferents eines i recursos que ens permet utilitzar la xarxa, inserirem en aquest gènere a partir d'una perspectiva més lúdica i atractiva on l'alumnat prenga un paper totalment actiu. Així doncs, proposem un itinerari poètic de forma virtual destinat a alumnes de batxillerat a partir de l'obra d'una de les poetes catalanes més importants d'aquest segle que, al mateix temps, és possiblement l'autora que més ha inserit, en la seua obra poètica, en el territori urbà, Marta Pessarrodona.

A part de dissenyar una ruta literària com a proposta de millora del gènere poètic, aquest enfocament també ens serveix perquè, com a docents, ens plantejem i apliquem noves fórmules no només per fer de la literatura un objecte més evocador, sinó per millorar les destreses de l'alumnat en l'ús d'eines que s'imposen cada cop més en la nostra realitat quotidiana i eixamplar així el seu camp en la gestió d'aquest àmbit, utilitzant aquells elements que el marc digital ofereix i posar a l'abast de l'alumnat totes aquelles eines perquè es formen i es desenvolupen amb naturalitat dins l'entorn digital. I és que, si com bé expliquen Ballester & Ibarra (2009:31) "las clases de literatura deben ser una ventana abierta al mundo, tanto al real como al imaginario. Como un gran territorio sin límites ni fronteras, una extensión solidaria y la lectura como el viaje, como la travesía hacia un universo infinito de posibilidades", atorgar a l'aula de literatura la possibilitat d'eixamplar i enriquir el fet literari proporcionant eines d'altres àmbits o ajudant a fer descobrir el lector més informació a través de la xarxa suposa enriquir i eixamplar encara més aquest univers de possibilitats.

Abans, però, d'entrar en la ruta literària, oferirem una sèrie d'eines per tal de fer-nos una mínima idea de l'ampli ventall de possibilitats que ofereix la xarxa a l'hora de desplaçar-nos sense sortir de l'aula a través de determinades geografies i poder aplicar-les a l'obra de grans poetes i endinsar-nos així més



profundament en el gènere. I és que treballar la poesia a través de les geografies literàries permet a l'alumnat assolir una sèrie d'objectius i finalitats que garanteixen un domini progressiu del desenvolupament de la competència literària alhora que un major interès per valors fins el moment inèdits, així com també potenciar determinades habilitats i destreses. D'aquesta manera, tot i que treballar el text poètic des de la perspectiva de les geografies literàries compta amb moltes avantatges, també hem de tenir present que un dels condicionants en el que més pes recau a l'hora d'assolir l'èxit en la proposta és la planificació que nosaltres, com a docents, en fem. Per això, havent detectat, prèviament, les motivacions personals de l'alumnat és el que ens permetrà, posteriorment, dissenyar una proposta que s'adeque als seus interessos, seguint així unes pautes necessàries per desvetllar l'interès i l'atenció de l'alumnat de les que no podem fugir si volem obtenir uns resultats satisfactoris:

- Que el text poètic siga ric lingüísticament.
- Intentar emocionar al lector per tal de captar la seua atenció. Que engloben una funció referencial que desperte el seu interès, que els parles de les coses properes, de la seua realitat palpable, que els permeta reconèixer-se, a ells mateixos, en el poema escrit per un altre. Universalitzar les emocions perquè els lectors puguem emmirallar-se en ell.
- Entendre el text poètic com un instrument vertebrador per enriquir la cultura, la tradició i els referents d'un país. Que afavoresca el relativisme i, alhora, que puguem buscar la tolerància en el poema. Que desprengui uns valors ètics exemplars.

Hem elaborat una pàgina web per tal de dur a terme la nostra proposta; una pàgina basada en un text poètic de Marta Pessarrodona, encara que convé esmentar abans algunes de les eines que la xarxa ens pot oferir per tal de dur a terme el disseny d'una ruta literària des de l'aula aprofitant els recursos que les noves tecnologies ens poden oferir i que ens han ajudat, algunes d'elles, a construir aquesta web; eines i programes com *Google Maps*, *Google Earth*, *Street View*, *Virtual Earth*, *E-Paisaje* o *Geocaching*. Tanmateix existeixen una gran quantitat d'eines que ens poden ajudar a enriquir aquesta experiència literària a través de les noves tecnologies. Pensem en recursos com és l'editor de gravació i edició de so lliure *Audacity* o en la creació dels Codis QR, capaços d'allotjar una enorme quantitat d'informació i, alhora, de fàcil creació.

La pàgina web al voltant de la qual gira la nostra proposta (<https://sites.google.com/site/itineraripoetic/home>) està basada en un poema de Pessarrodona, pertanyent a l'obra *Berlin Suite*, publicada l'any 1985. Es tracta d'un poema titulat *Berlin: gener 1929*, que suposa, a més d'un autèntic itinerari per la capital berlinesa a través dels diversos emplaçaments per on va guiant-nos la poeta, un esdeveniment real: la poeta narra fidelment tot l'itinerari que van fer, a Berlín, les escriptores Virginia Woolf i Vita Sackville-West el gener de 1929. Una trobada que ha quedat enregistrada nombroses vegades en la història de la literatura i que a més és un model i un exemple interessant per aproximar-nos al camp de les geografies literàries.

En aquest poema Pessarrodona va voler (i va aconseguir) traçar un itinerari fidel que van seguir les dues escriptores en menys de dotze hores a la ciutat berlinesa. Un poema a partir del qual podríem extreure molta informació. Pensem que és el moment en què Sackville-West estava duent a terme una important traducció, les *Elegies de Duino* de Rilke; seria, també, l'últim viatge que realitzaria Virginia Woolf abans de morir, allò que Pessarrodona fixa, en l'acabament del poema com a "retòrica del desastre" i seria en un moment històric important, difícil i convuls, sobretot a la capital alemanya.

Si ens fixem en el text poètic seleccionat, apareixen en principi tres emplaçaments concrets a partir dels quals podem elaborar-ne, a través d'eines com puga ser el *Google Earth* o el *Google Maps*, mapes interactius i un itinerari des de l'aula, segons tinga programada el docent aquesta activitat. Però també es tracta de llocs històrics de gran rellevància, a partir dels quals podem detectar, en el poema, diverses marques intertextuals, i inserir en aquest aspecte a partir d'aquest poema pot arribar a esdevenir força interessant. Tanmateix, estaria bé que aquesta sessió es poguera realitzar en l'aula d'informàtica del centre, ja que



això permetria utilitzar més fàcilment tots els instruments que ofereixen les noves tecnologies. Un cop havent entrat a la pàgina web, podrem observar la quantitat d'eines i d'informació que es dona perquè tant l'alumnat com el docent s'endinsen en la ruta literària.

Roland Barthes li havia atorgat a la ciutat una possibilitat lectora, havia entès la metròpoli com una mena d'escriptura, com un plànol on tot aquell que es desplaça fins a ella esdevé una mena de lector: "la ciudad es una escritura; quien se desplaza por la ciudad, es decir, el usuario de la ciudad (que somos todos) es una especie de lector que, según sus obligaciones y sus desplazamientos, aísla fragmentos del enunciado para actualizarlos secretamente" (1990:264). Així doncs, el lector, en cada experiència concreta, separa i descodifica els fragments de l'enunciat que se li presenten per tal d'establir-los d'una manera íntima, un fet que ens portarà a concebre la ciutat com un discurs obert, com una conversa inacabable que ha d'ésser continuada a partir de les vivències i suggerències que el viatges -o lector- n'extraga. I aquesta forma de percebre la ciutat coincideix amb la idea que en té Pessarrodona a l'hora d'entendre l'espai urbà i, sobretot, l'experiència personal dins l'espai urbà: com una possibilitat semiòtica; una qualitat que no només li servirà a l'autora per construir una veritable poètica a partir de les lectures que en fa a través de les escriptures implícites de cada ciutat, sinó també per reconstruir, a través del text poètic, la memòria urbana d'una ciutat, com fa en aquest poema sobre l'experiència berlinesa de Virginia Woolf.

Referències bibliogràfiques

- Ballester, J., Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico, en *Revista OCNOS*, 5: 25-36.
- Barthes, R. (1990). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- Pessarrodona, M. (1985). *Berlin Suite*. Barcelona: Llibres del Mall.

¿Qué pasa con aquellos que sabiendo leer no leen?

Galo Guerrero Jiménez

Universidad Técnica Particular de Loja. Ecuador

¿Para qué se lee?

Hay muchas razones por las cuales un lector lee, no una vez sino todos los días de su vida. Se lee para aprender: ese es el objetivo esencial de todo estudiante escolarizado, pero también del profesional, del investigador, del científico y de toda persona que quiere tener éxito y una vida de calidad en su vida ocupacional.

Se lee para adquirir cultura, para poder ubicarse en la sociedad como una persona de bien y que, ante todo, está en condiciones de llegar a valorar, a respetar y a aportar con su contingente intelectual en algún asunto humano que forma parte de la vida cotidiana de la comunidad a la cual se debe.

Se lee para adquirir una formación personal, de manera que la cultura, la ciencia y todo valor humano que le es inherente al individuo lector le permita, a la par que vivir actualizado, tener criterios y argumentos sólidos y altamente calificados y autónomos frente a las circunstancias de la vida.

Se lee para orientar a los demás, para favorecerlos en su crecimiento personal; eso hacen los buenos maestros, médicos, líderes políticos y religiosos lectores y, en fin, todo aquel lector que tiene un contacto directo con diversos grupos humanos, cuya acción es promocionarlos para que enfrenten la vida con transparencia y con ideas y acciones nobles que permitan hacer surgir éticamente a los demás.

Se lee para encontrarse con uno mismo. El libro es esa ocasión de encuentro profundo, oportuno, exquisito y leal con uno mismo, tal como es el encuentro con otra persona a la cual le hemos ofrecido nuestro amor o nuestra amistad más sincera. Cuando desde la lectura uno se encuentra con uno mismo, podemos autovalorarnos para readecuar ciertos condicionamientos humanos que quizá no estaban bien encaminados; es decir, uno puede reorientar la vida con más autonomía, con más libertad, con más creatividad y con una enorme sensibilidad para valorar al prójimo en todas sus dimensiones humanas.

Se lee para saber enfrentar los problemas y, sobre todo, para enfrentar el dolor y el sufrimiento del cual somos víctimas en algún momento de la vida. Se lee para que la ponderación y el equilibrio emocional nos acompañen en las penurias y en las alegrías, en la desazón y en la esperanza, en la soledad y en el acompañamiento familiar, laboral y social.

Se lee para conocer a los demás y para conocerse uno mismo. En la confrontación diaria y permanente con el otro, desde la lectura se puede orientar las decisiones, las acciones, los puntos de vista, las novedades, las curiosidades, los aportes y opiniones personales y, sobre todo, se puede conocer al prójimo al cual nos debemos de una o de otra manera para poder seguir viviendo.

Se lee también para sobrellevar las preocupaciones, de manera que, desde la lectura pueda transportarse a otros mundos desconocidos para el lector, para soñar en el futuro, para trazarse horizontes y para



imaginarse tantos y tantos mundos que quizá el lector no los podrá vivir en carne propia. En resumen, se lee por alivio, porque desde la lectura se puede disfrutar de la vida: se trata de un gozo emocional, intelectual y espiritual altamente confortable, imaginativo y creativo que quizá no se lo pueda vivir plenamente desde otra actividad humana.

¿Por qué no se lee?

Lo primero que en la escolaridad o en el hogar se debe hacer para atraer lectores de calidad humana, es evitar esos famosos “métodos de lectura” en los que al novel lector, después de leer le obligan a hacer una tarea, a desarrollar ejercicios y cuestionarios, y a que aplique infinidad de asuntos meramente mecánicos para que trabaje y estudie.

Así no se consigue lectores como si se tratase de un ejercicio y una tarea; no se lee porque al alumno se le cuestiona; no se lee porque se le pide un resumen de lo leído; no se lee porque no se le permite escoger títulos, y no se lee porque no se discute la obra ni se analiza el contenido e interesa más cómo se llama el autor, dónde nació y cuáles son los personajes principales de su obra. Habrá excepciones, pero prevalece, en la mayoría de los casos, la “cuestionitis aguda” en la metodología lectora que se ha implantado equivocadamente (Robles, 2006:16) desde hace mucho tiempo, sobre todo en la educación básica y secundaria.

Estas son quizá las principales razones por las que no se consigue lectores, sino solo estudiantes apáticos que no saben para qué ni por qué hacen lo que hacen cuando de leer se trata; es decir, leer sin son ni ton sino solo para cumplir una tarea por obligación. Hecha la tarea no le queda ningún deseo al alumno para volver a tomar un libro.

Hay otra razón enorme por la que no se consigue lectores: ni los maestros ni los padres de familia son lectores. Al no ser lectores no tienen nada bueno que ofrecer ni en mecanismos ni en ideas saludables para que sus alumnos e hijos se acerquen a leer con gusto un buen libro. Y quizá a esto se deba el tipo de métodos inhumanos e inútiles para hacerles leer a la fuerza.

Se suma, también, a esta triste realidad los “famosos” libros de texto, que por más que estén bien elaborados, son de una enorme limitación para conseguir lectores, puesto que en ellos no están los libros que se deben leer, sino apenas fragmentos que, descontextualizados de la obra base, no le dicen nada al estudiante. Y es en el libro de texto donde aparecen este conjunto de tareas aburridas que el alumno debe desarrollar, y que le sirven al profesor para tapar su pereza intelectual, dado que al tener el libro de texto como guía de trabajo no le interesa leer ninguna otra fuente bibliográfica. Para qué preparar una clase si sus alumnos se entretienen contestando las tareas que constan en el texto básico.

Y así, en los tres niveles de la educación escolarizada existen lecturas obligatorias, que por el método que los profesores imponen a sus alumnos, no generan lectores sino solo estudiantes: cumplida la tarea, se abandona el libro para siempre.

Si los padres de familia y los profesores fuesen buenos lectores, de hecho generarían, como sí sucede en algunos casos, buenos alumnos e hijos lectores, porque sabrían buscar mecanismos mucho más humanos, métodos y estrategias más adecuados para que un lector se acerque a un libro, por su voluntad; no desde la obligación, sino de aquellos lectores profundamente motivados, “de los que leen por el gusto de leer y no de aprender, los que recurren a una novela o un cuento para disfrutarlo, no como un medio para obtener un fin, sino como un fin en sí mismo” (Robles, 2006:17).

Análisis, interpretación y validación

Bajo estas consideraciones antropológicas favorables hacia una axiología de la lectura, son varios los puntos de vista de los 48 escritores en torno al problema de lo que les pasa a aquellos que sabiendo leer



no leen. Algunos puntos de vista son coincidentes y acarrear –según ellos- problemas personales no solo para el que no lee, sino inconvenientes sociales, sobre todo porque sin el aporte intelectual, que pudiera ser mucho más rico, más productivo, si leyeran, de hecho estarían contribuyendo de mejor manera al desarrollo educativo, cultural, productivo, económico y de investigación científica y humanística de la sociedad.

Lo más grave que les sucede –han aseverado los entrevistados- a los que sabiendo leer no leen, es su deterioro de deshumanización. Aunque Argüelles sostiene que “el problema de la deshumanización no reside exclusivamente en la falta de la lectura de libros. No es un problema de lectura; es un asunto de humanidad” (2009:10). Así es: es un asunto de humanidad que de alguna manera se ve afectado por la falta de un adecuado desarrollo intelectual, emocional y espiritual, tal como a continuación destacamos lo más esencial de lo que han aseverado los entrevistados.

Si no se lee no se robustece el componente axiológico de nuestra condición humana. No se lee, se ha dicho, por varias razones: falta de hábito, no hay voluntad ni decisión personal, por pereza, por falta de tiempo, no tienen dinero para comprar textos, no están preparados para leer adecuadamente, la lectura toma tiempo, porque primero hay que satisfacer otras necesidades materiales; no leen por falta de un dominio lingüístico adecuado, creen que leer es aburrido, obligatorio y solo para cumplir tareas. La gente no lee porque la educación y la formación de los profesores no es la ideal; los no lectores no sienten la necesidad de conocer ni de investigar; no leen porque desconocen las maravillas que tiene el mundo; no leen porque hay otros entretenimientos mejores; no hay lectores porque los modelos de desarrollo social, político y educativo están alejados de nuestra realidad; no leen porque la tecnología los absorbe; porque se dejan llevar por la rutina; porque no tienen visión ni ideales de vida; porque han perdido el deseo de saber; no leen porque se han convertido en meros espectadores del mundo; no leen por preferir actividades más fáciles; y, fundamentalmente, no leen porque la sociedad no los ha preparado para ello; por lo tanto su vida se ha vulgarizado. De lo contrario, podrían apreciar que “los placeres de la lectura son múltiples. Se lee para saber, para comprender, para reflexionar. Se lee también por la belleza del lenguaje, para emocionarse, para conmoverse. Se lee para compartir. Se lee para soñar y para aprender a soñar” (Morais, 2002:11).

Las consecuencias, por lo tanto, por no saber apreciar las maravillas personales que se desarrollan cuando se lee a satisfacción, son harto nefastas, según los entrevistados: estancamiento intelectual y emocional, analfabetismo funcional, ciudadanos mediocres, malos servidores, falta de riqueza espiritual, han perdido la oportunidad de comprender y explicar el mundo, su nivel cultural se deteriora, su capacidad creativa disminuye, piensan elementalmente, no están preparados para resolver los problemas del mundo, no pueden desarrollar adecuadamente su imaginación, son pocos sensibles ante los problemas humanos, pierden la oportunidad de ser mejores, su capacidad reflexiva disminuye, no hay dominio lingüístico a la hora de expresarse, estancan el ejercicio de la memoria, no pueden reflexionar ni tomar decisiones adecuadas, se convierten en parte de la gran masa: los manipulan porque no saben pensar con rigor. Pierden la oportunidad de conocer al prójimo, viven rezagados casi de todo, se vuelven ignorantes atrevidos, desperdician el tiempo en actividades que no les permiten crecer humana ni intelectualmente, han renunciado a crecer como personas, han desperdiciado su potencial intelectual que sí lo tienen, pierden la oportunidad de actualizarse y de realizarse personal, familiar y profesionalmente, pierden estadios de conciencia más elevados, se alejan de la realidad del mundo, no crecen humanamente, con lo cual “este respeto por el carácter único de la personalidad, unido al afán de perfeccionarla, constituye el logro más valioso de la cultura humana y representa justamente lo que hoy se halla en peligro” (Fromm, 2007:73): el deterioro de los valores humanos, porque, “de un modo u otro, les fallaron los mediadores sociales, les falló algo que no les habría debido fallar” (Montes, 2002:17) a este grupo humano de no lectores que en Ecuador y América Latina es desmesuradamente grande.

Aunque, frente a esta aparente exageración de nuestros entrevistados, bien vale moderarse, pues hasta las pasiones muy nobles, cuando se exacerban, nos conducen sin atajo al infernal cielo perfecto de los fanáticos: esos que te critican y te censuran y te molestan y te incordian todo el tiempo no solo porque no lees, sino, sobre todo, porque no lees lo que ellos leen (Argüelles, 2009:14).



Aunque no creo que sea este el caso de nuestros entrevistados; es más bien la preocupación personal al descubrir en carne propia que desde la lectura se puede contribuir positivamente para dar lo mejor de sí. Pues, "lo que hagamos por nosotros mismos lo hacemos por los nuestros, y si lo hacemos bien lo hacemos por los 'otros', que según las diferentes miradas también somos 'nosotros'" (Bojorque, 2004:12).

Por supuesto que algunos entrevistados también sostienen que nada pasa si un lector sabiendo leer no lee; incluso alguno cree que la pregunta es exagerada; más bien, ha dicho, hoy se lee más porque hay diferentes medios (electrónicos) para hacerlo. Asimismo, otro entrevistado sostiene que todos leen: el problema está en la calidad; tampoco se debe discriminar a nadie porque no lee, se ha enfatizado. Argüelles nos ilumina al respecto cuando asevera que nada hay más peligroso que hacer del verbo leer un imperativo bíblico (...) Si el afán de promover y fomentar la lectura de libros se convierte en religión, en eucaristía, acabaremos imponiendo generalizaciones y dogmas, porque nuestros deseos no siempre se acomodan a la realidad (2009:17).

Y si, lamentablemente, alguno llega a leer por vicio, como una especie de opio, huyendo más bien del mundo real, o porque, al hablar de calidad, se adentra sin son ni ton en los medios electrónicos, sobre todo en Internet, este tipo de "lectores" en la lectura no buscan ni ideas ni hechos, sino ese desfile continuo de palabras que les oculta el mundo y su alma. De lo que han leído retienen poco con sustantiva médula; entre las fuentes de información no establecen ninguna jerarquía de valores. La lectura practicada por ellos, es totalmente pasiva; soportan los textos; no los interpretan; no les hacen sitio en su espíritu, no los asimilan (Argüelles, 2009:19).

Por lo tanto se trata de una lectura que no los humaniza. Bien lo dice Pessoa, parafraseado por Argüelles: "El objetivo de la lectura de libros no está en los libros mismos sino en la mente y en el sentimiento del lector" (2009:23).

En conclusión, una persona que sabiendo leer no lee, ha perdido la oportunidad de tomar a la lectura como un instrumento de desarrollo personal, social y cultural, y por ende, ha perdido su derecho a formarse axiológica y antropológicamente como ser humano. Por consiguiente, tratándose de un grupo humano, apto para contribuir intelectual y emocionalmente al desarrollo social, constituye una enorme preocupación que debe ser remediada, buscando los mecanismos que sean posibles, personal y socialmente, para que se incorpore al grupo humano de lectores.

Referencias bibliográficas

- Argüelles, J. (2009). *Si quieres... lee*. Madrid: Fórcola.
- Bojorque, M. (2004). *Lectura y procesos culturales: El lenguaje en la construcción del ser humano*. Bogotá: Palabra Magisterio.
- Fromm, E. (2007). *La vida auténtica*. Traducción de Marta Pino Moreno. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Montes, G. (2002). La formación de lectores y el llanto de cocodrilo. *Capítulo aparte: Revista sobre el tema de la lectura, 1*. Quito: Campaña de Lectura Eugenio Espejo y Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión.
- Morais, J. (2002). El desafío de la lectura. *Capítulo aparte: Revista sobre el tema de la lectura, 1*. Quito: Campaña de Lectura Eugenio Espejo y Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión.
- Robles, E. (2006). *Si no leo, me-a-burro. Método para convertir la lectura en un placer*. México, D.F.: Debolsillo.

Aproximaciones a la Narrativa Fantástica, desde el ámbito de la Didáctica de la Literatura, para Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

Luis Felipe Güemes Suárez

Universitat d'Alacant

Observaciones generales acerca de la Narrativa Fantástica

Son muchos los especialistas en didáctica que, como Mendoza o Cerrillo, apuntan a la necesidad de incorporar al currículo oficial aquellos textos que los docentes, dejando a un lado el canon académico, ofrecen al alumnado, casi, de forma "clandestina". Estos textos, que reciben el hiperónimo LIJ, son utilizados "para trabajar múltiples aspectos de formación lingüística y literaria con alumnos de niveles de educación secundaria." (Mendoza Fillola, 2002). No nos cabe duda de que el uso encubierto de este tipo de materiales, agrupado, consecuentemente, bajo la etiqueta de canon oculto, responde a la preminencia del canon académico sobre este otro tipo de obras que, pudiendo redundar más en el gusto e interés de dicho alumnado, no gozan del reconocimiento de la crítica literaria, por diversas razones que aquí no abordaremos.

Este desdén académico por lo "no canónico" genera, en nuestra opinión, una doble problemática teórica y práctica: por un lado, el desinterés de los teóricos literarios nos priva de estudios rigurosos que permitan abordar las obras de forma específica, es decir, relacionadas con otro tipo de textos semejantes, en relación a los cuales, constituyen un género o subgénero más allá de la etiqueta LIJ; por otro, derivado de lo anterior, el desconocimiento de la tradición de dichos textos, de sus elementos y de su posible vinculación con otros géneros reconocidos y reconocibles académicamente, en suma, de sus vínculos "inter" e "hipertextuales" (Genette, 1989), lleva a que, en no pocas ocasiones, ese trabajo, al que alude Mendoza, de los "aspectos de formación" no se haga de forma global en relación al propio texto y al género, sino de forma segmentaria incidiendo en algunos elementos de dicho texto (léxicos, gramaticales, etc.) o en otros aspectos más específicos de la competencia lectora, como la motivación o el hábito lector, que, a pesar de constituir un primer paso, deben ser superados.

Pondremos un ejemplo para arrojar luz sobre el primer problema: Pedro Cerrillo ofrece en su libro *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria* un listado de 25 obras para Educación Secundaria (2007:76-77). En este, predomina la novela de aventura y el cuento, pero se cuela una novela picaresca (*Rinconete y Cortadillo*), un relato utópico (*Los viajes de Gulliver*) y, por último, una novela de aprendizaje (*David Copperfield*). Suponemos que el criterio que relaciona estas obras con las 22 restantes pudiera ser que en todas aparezcan personajes a los que les "suceden cosas" (cosas divertidas, sorprendentes o instructivas), es decir, la tendencia parece ser inferir el componente "aventura" como seña de identidad, lo cual, claro está, es muy del gusto del lector juvenil. Si se quiere fomentar el hábito lector, esto no constituye un problema, pero, si se quiere ir más lejos, abordar las lecturas desde esta perspectiva nos parece empobrecedor, ya que los argumentos que desarrollan estos relatos giran en torno a un elemento, que más allá de la aventura, explica el sentido de la acción: "la crítica social" en los casos de Cervantes y Swift y las "debilidades humanas" en el caso de Dickens. Dicho elemento, además, está condicionado por un contexto de producción que, debido a la distancia temporal, hace necesaria, en el ámbito de

la recepción, la posesión de ciertos elementos referenciales, en este caso históricos y genéricos, que propicien una interpretación “feliz” o completa del texto.

Lo que decimos no constituye novedad alguna y ha sido asumido por reputados didactas que, como Mendoza Fillola (1996:270), han concluido que “el goce en la lectura radica en la satisfacción de poder atribuir interpretaciones que nos resulten de una coherente comprensión en relación a nuestros saberes previos, a la vez que construimos nuevas referencias (inter)textuales e (inter)culturales a partir de los datos que la lectura nos aporta.” Por lo que, en la práctica didáctica, antes de abordar este tipo de lecturas, debemos proporcionar esos “saberes previos” a nuestro alumnado, que carece de los mismos, con el fin de que entiendan cómo la época en la que se inserta el relato y sus usos justifican las acciones de Rinconete y Cortadillo (saberes en torno a lo picaresco), cuál es el significado encubierto, por ejemplo, de la desproporción de tamaño de los personajes con los que entra en contacto Gulliver (saberes en torno a lo utópico) o el sentido y consecuencia de los diferentes caracteres que observa Copperfield (saberes en torno al costumbrismo anglosajón decimonónico y a la Novela de Aprendizaje).

Dentro del listado propuesto por Cerrillo, encontramos, además, tres obras, *La historia interminable*, *Harry Potter y la piedra filosofal* y *Golem, el coloso de barro*, que entroncarían con lo que nosotros proponemos como un género o subgénero literario: la Narrativa Fantástica. Como todas las anteriores, coinciden con el resto de obras propuestas en incluir la aventura dentro de la trama argumental, pero se diferencian, al igual que las tres que destacábamos arriba, por girar en torno a un elemento central distinto: el elemento fantástico. Este componente específico, además, está inserto dentro de una tradición que es rastreable (la leyenda en torno a Nicolas Flamel [Harry Potter] y la literatura talmúdica y las leyendas medievales en torno a la creación de un ser de barro [el *Golem*]) y que, por tanto, merece nuestro análisis ya que, como prescribe la LOE, uno de los contenidos para el área de Lengua castellana y literatura en Educación Secundaria (Bloque 3. Educación literaria) supone la “lectura comentada de relatos breves, incluyendo mitos y leyendas de diferentes culturas, reconociendo los elementos del relato literario y su funcionalidad.” Por lo cual, la utilización de este tipo de materiales como un elemento más para la formación del lector cumple con lo dispuesto en el currículo, ya que estas lecturas invitan al alumnado a rastrear las fuentes míticas y legendarias de las que se nutre, no solo el género, sino la tradición europea, es decir, genera relaciones “inter” e “hipertextuales” que enriquecen su intertexto lector. No choca ni con los actuales contenidos curriculares de Educación Secundaria ni, por otro lado, con los de Bachillerato, que contempla la asignatura de Literatura Universal. Por último, huelga decir que redundaría en la adquisición de otros saberes que contribuyen al desarrollo de la competencia lecto-literaria (localización de información relevante, reconocimiento de estructuras, tratamiento del tiempo, etc.).

Ahora bien, sabemos que la elección de la nomenclatura Narrativa Fantástica (utilizada por algunas editoriales como Timunmas) entra en conflicto con otra de largo recorrido o puede conducir a error al relacionarla con la etiqueta Literatura Fantástica acuñada por Todorov (1980), que por otro lado, también utilizan editoriales como Minotauro para referirse a este género. Dejando, de momento, a un lado al crítico búlgaro, dicha elección sirve a un doble propósito: por un lado, evitar designaciones reduccionistas o simplistas del tipo Fantasía Épica o Épica Fantástica, Fantasía Heroica, Espada y Hechicería (Fritz Leiber) o Espada y Brujería (en España), etc., por otro, lo cual es más importante, reflejar la esencia de lo literario, es decir, la unión de forma (narrativa) y contenido (fantástica).

Consideración de la Narrativa Fantástica como género o subgénero literario

La Narrativa Fantástica se caracteriza, pues, por desarrollar lo fantástico dentro del esquema de la narrativa moderna, en la cual el elemento fantástico, que dentro del género posee características propias, tiene una especial relevancia que afecta tanto al tema o temas de las obras como al desarrollo argumental. Muy al contrario, Todorov utiliza la etiqueta Literatura Fantástica para designar a una serie de relatos que, desde el plano del contenido, se caracterizan por presentar una serie de elementos (vinculados casi con exclusividad al “Género de Terror”) que producen una especie de ambigüedad interpretativa en el lector (Todorov, 1980:23): “Tanto la incredulidad total como la fe absoluta nos llevarían fuera de lo



fantástico: lo que le da vida es la vacilación.” Esta consideración de lo fantástico nos aleja de Todorov, que, por otro lado, explica con gran acierto el éxito en la recepción de otro tipo de obras, ya que en los textos que proponemos este elemento no se pone en cuestión en ningún momento: la “recepción feliz” de la Narrativa Fantástica necesita de un lector que esté dispuesto a sumergirse dentro de un universo fantástico, un lector, por consiguiente, que de sentido a la historia dentro de la propia historia donde todo lo propuesto es posible. Se aleja, asimismo, de otro tipo de textos que, en ocasiones, se agrupan bajo la misma etiqueta (Narrativa Fantástica) en artículos de prensa: los de la Literatura Hispanoamericana que se sirve de lo real-maravilloso, ya que este término, creado por el alemán Franz Roh para referirse a la pintura postexpresionista europea, describe un tipo de obras que utilizan el elemento fantástico como forma de tensionar la realidad. Así lo entiende Alejo Carpentier en 1949 quien en el prólogo a *Dos novelas: el reino de este mundo; El acoso* (1976), lo que él llama “lo real maravilloso” implica un sentimiento de sorpresa por la improbabilidad de su existencia con respecto al mundo real. Esta visión se acerca, como vemos, a la de Todorov, ya que la ambigüedad en la recepción del elemento fantástico es esencial, aunque en estos textos dicho elemento no es central sino un “ingrediente” más de la trama.

Las características de la Narrativa Fantástica que vamos esbozando encuentran mejor acomodo dentro de las teorías de Tomás Albadalejo Mayordomo quien, aplicando los estudios del teórico cognitivista Petöfi, expuestos en “Formal Pragmatics and a Partial Theory of Texts” (1976), desarrolla su Teoría de los mundos posibles. Esta teoría se encuentra recogida en la obra *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa* (1998), en la cual realiza un estudio sobre las posibilidades de generar mundos dentro de los textos, con un enfoque semiótico, centrado en el plano semántico-extensional puesto en relación con el sintáctico. Esta aproximación, compartida por otros teóricos como Thomas Pavel o Lubomír Dolezel, conecta con la idea de mimesis aristotélica de Paul Ricoeur (1995:85) que identifica la mimesis como “trasposición”, lo cual “excluye cualquier interpretación de la mimesis de Aristóteles en términos de copia, de réplica de lo idéntico.”

Albadalejo Mayordomo (1998:58-59) propone que la ficción mimética, entendida de esta forma, permite la creación de mundos posibles que se sustentan en los conceptos de “verdadero”, “verosímil” y/o “no verosímil”, planteando como elemento de contraste el mundo real o verdadero y las normas que rigen su organización. La lógica del texto y su acierto consiste, desde esta perspectiva, en la coherencia que mantienen los elementos dentro del texto, puestos en relación con el mundo creado dentro del mismo, y no en la reproducción sistemática de la realidad. Su confrontación con la realidad nos da la clave para saber a qué tipo de realidad nos enfrenta la obra: verdadera, ficcional verosímil o ficcional no verosímil.

La aplicación de esta teoría supone que, desde el punto de vista del receptor de textos de Narrativa Fantástica, tenemos que tener en cuenta que el género es percibido y debe ser mostrado, en el ámbito didáctico, como “trasposición” de lo real, como un “Tipo III de modelo de mundo” (Albadalejo, 1998:59):

cuyas reglas no son las del mundo real objetivo ni son similares a éstas, implicando una transgresión de las mismas. Éste es el tipo de modelos de mundo por los que se rigen los textos literarios de ficción fantástica, cuyos productores construyen según estos modelos estructurales de conjunto referencial que ni son ni podrían ser parte del mundo real objetivo, al no respetar las leyes de constitución semántica de éste.

Esto dejaría fuera a otros géneros como la utopía, la ucronía, la fábula, la alegoría, el cuento tradicional y, más específicamente, el cuento maravilloso, con los que el tratado puede mostrar concomitancias por la presencia de lo fantástico, ya que todos estos textos encubren una intención (la sátira, la crítica, la enseñanza moral, etc.) que conecta directamente con el mundo real y con las normas que lo rigen, es decir, lo fantástico encubre la realidad extratextual. Además, en el caso del cuento maravilloso, con cuyas estructuras muestra paralelismos más claros los primeros ejemplos de Narrativa Fantástica, la diferencia no es solo cualitativa, sino cuantitativa, ya que tanto la estructura de la Narrativa Fantástica, como el desarrollo de argumentos y personajes responden a la concepción de la novela moderna.

La didáctica de este tipo de textos debe afrontarse, pues, desde esta perspectiva, por lo que es aconsejable que el docente muestre estas obras en relación a los elementos del propio texto, que constituye un universo autónomo, donde el juego entre emisores y receptores recae en un pacto implícito que supone entender como posible todo lo que ocurre dentro del mismo. Otra cuestión es, como decíamos al principio, rastrear las fuentes de las que se nutre la Narrativa Fantástica, crear conexiones entre los textos que la componen con otros de larga tradición con el fin de enriquecer el intertexto del alumnado y prepararlo para la recepción de otras obras que forman parte del canon académico a partir de estas.

La Narrativa Fantástica en el marco de la tradición literaria universal

En nuestro estudio, hemos apreciado que los géneros (de diversas culturas y épocas) con los que puede conectar la Narrativa Fantástica son variados, por lo que permiten el desarrollo de diferentes modelos. Por medio de un estudio comparativo, hemos localizado los siguientes: Épica y Epopeya, Novela de Caballería, Novela Bizantina, Novela de Aventuras, Novelas de Terror y, por supuesto, el Cuento Maravilloso. Los elementos intertextuales que se reproducen dentro de esta pertenecen al ámbito del folclore y la mitología. Cabe señalar que, como apunta Propp, la Novela de Caballería constituye por sí misma un hipertexto de los cuentos maravillosos, por lo que es difícil discernir dónde acaba la influencia del segundo género y empieza la del primero (Propp, 1971:170): “La absorción de la novela es un hecho mucho más raro. Sólo la novela de caballería juega aquí un cierto papel. Sin embargo, en realidad la novela de caballería es en ella misma a su vez un producto de los cuentos en la mayoría de los casos.”

Por último, hemos observado que los modelos que se vienen desarrollando desde mediados del Siglo XIX hasta la actualidad, toman diferentes elementos de la Literatura Universal produciendo diferentes resultados. Así, Dunsany, en la *La hija del Rey del País de los Elfos* (1924), retoma la Novela Bizantina con elementos de los cuentos maravillosos; Tolkien, con *El Señor de los Anillos* (1954), renueva lo épico creando un universo propio y adaptándolo a las características de la novela moderna; Michael Moorcock, en el *Ciclo de Elric de Melniboné* (1965-1991), conjuga lo épico, con la ciencia ficción y el terror lovecraftiano para crear un universo que fuerza los límites de la imaginación; Weis y Hickman, en *Crónicas de la Dragonlance* (1984-1985), retoman el esquema tolkieniano renovándolo con elementos de las novelas de amor, intentando, así, acercarse a un nuevo lector que identificamos con el de LIJ; Terry Pratchett, en su *Saga de la Muerte* (1987-2001), conjuga la Novela de Aprendizaje con lo épico-fantástico y la meta-fantasia, para reflexionar, no solo sobre cuestiones existenciales, sino sobre la utilización de los recursos del género; finalmente, Rowling, en sus novelas en torno a Harry Potter (1997-2007), sugiere un esquema trágico dentro de un universo fantástico donde tiene cabida la Novela de Aprendizaje, el género detectivesco e, incluso, lo épico.

La extensión de un artículo de este tipo no permite pormenorizar el total de elementos que contribuyen a nutrir las referencias intertextuales del receptor de estas obras. No obstante, una rápida mirada hacia los medios con los que estos están familiarizados (animación, cine, ilustración, música, etc.) permite apreciar que las referencias a este tipo de obras es constante en nuestra cultura, por lo que aprovechar las relaciones dialógicas ya establecidas como punto de partida, pasando por el género que nosotros proponemos, bien puede crear una base sólida, una competencia suficiente, desde la que afrontar la didáctica de otros textos de mayor calado. Este planteamiento hace necesario, como decíamos al principio, un estudio didáctico del género, riguroso y pormenorizado, que trascienda la motivación y el hábito lector.

Referencias bibliográficas

- Albadalejo Mayordomo, T. (1998). *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Carpentier, A. (1976). *Dos novelas: el reino de este mundo; El acoso*. La Habana: Edit. Arte y Literatura.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.



- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Mendoza Fillola, A. (2002). *La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria* [en línea]. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008. Capítulo 2. Función formativa del canon, competencia lectora y competencia literaria. 2.1. La LIJ como un canon oculto. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1r771> [12/11/2014].
- Mendoza Fillola, A. (1996). *El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura* [en línea]. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2006 [fecha de consulta: 11/11/2014]. Capítulo 2. La (inter)acción lectora y el (inter)texto. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcqr584>.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Propp, V. (1971). *Morfología del cuento: seguida de las transformaciones de los cuentos maravillosos*. Madrid: Editorial Fundamentos, 1974 (2ª Edición).
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y Narración I*. Buenos Aires (Argentina): Siglo XXI Editores, 2004.
- Todorov, T. (1980). *Introducción a la literatura fantástica*. México D.F.: Premia editora de libros s.a., 1981.

El Plan de Lenguas y Biblioteca de Centro, un análisis de las necesidades

Hugo Heredia Ponce

Universidad de Cádiz

Pablo Moreno Verdulla

IES Astaroth

Contextualización

Concepto y necesidad: ¿por qué surge?

A menudo, cuando los docentes se enfrentan a una clase, surge una serie de preguntas cuya respuesta no siempre es clara: "¿cuál es el nivel de competencia lingüística del alumnado?", "¿cómo adquieren estos una segunda lengua?", "¿cómo crear hábitos lectores?". Estas cuestiones poseen un hilo conductor que se perfila como una herramienta más en el camino hacia una educación integral: la competencia en comunicación lingüística.

Las Competencias Básicas se definen, tal y como indica el *Real Decreto 1631/2006 de enseñanzas mínimas*, como "aquellas habilidades que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida".

De entre estas ocho competencias resalta Trujillo Sáez (2012:35) la lingüística, dado que está "intensamente vinculada con el uso de la lengua como herramienta de pensamiento y comunicación". Se erige, pues, como un pilar fundamental dentro del sistema educativo pues debe estar bien desarrollada para superarse en la sociedad como las relaciones entre iguales o incluso, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Actualmente, el grado de adquisición de dicha competencia por parte de los adolescentes es escaso: presentan un vocabulario escaso, carencias a la hora de exponer un tema de forma coherente y ordenada, falta de comprensión de textos, etc. Pero esto no ocurre solo en la lengua materna, sino también en las lenguas extranjeras como el inglés, francés e incluso en las clásicas.

En aras de buscar una solución plausible, el profesorado ha de ser consciente de que la competencia lingüística no incumbe solo a las áreas lingüísticas, sino también a las áreas-no lingüísticas, dado su carácter transversal. Por otro lado, en palabras de Romero y Trigo (2011:2237) "el enfoque comunicativo en el aula deberá centrar la acción educativa para desarrollar las diferentes destrezas comunicativas como son hablar, leer, escribir, escuchar y conversar".



Con el fin de paliar este y otros conflictos, se crea el Proyecto Lingüístico de Centro (a partir de este momento PLC) que consiste “en el diseño de un plan para trabajar y mejorar la competencia en comunicación lingüística en los centros docentes” (Conserjería de Educación, 2011:9)

Estructura

Objetivos y líneas de actuación

Fernando Trujillo (2012:35-40) establece cuatro ejes de actuación dentro del PLC: currículo integrado de las lenguas, aprendizaje integrado de Contenidos y lenguas, evaluación de diagnóstico, atención a la diversidad.

Habida cuenta de que la enseñanza de la lengua castellana debe tener un carácter transversal, el docente deberá planificar actividades relacionadas con la competencia lingüística contemplando las cuatro destrezas. Al vivir en una sociedad globalizada, inquietada por el fomento del plurilingüismo, esta premisa se hace extensible a las lenguas extranjeras, desde el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), para desarrollar el Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lenguas Extranjeras (AICLE).

El Currículo Integrado de las Lenguas (CIL) apuesta por la interrelación entre las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura y las lenguas extranjeras. La lectura ocupa uno de los puntos fundamentales ya que, según el *Real Decreto 1631/2006 de enseñanzas mínimas* “constituye un factor primordial para el desarrollo de las competencias básicas”, pudiéndose trabajar tanto el enfoque intensivo como el extensivo. La lectura no solamente mejora la competencia en comunicación lingüística sino que desarrolla las cuatro destrezas comunicativas: oralidad y escritura, tanto desde la expresión como de la comprensión. Por lo tanto, dentro del PLC se debe incluir un Plan de fomento lector (Proyecto de Lectura y Biblioteca (PLYB) diagnosticando, en primer lugar, a los alumnos y luego planificando líneas de actuación para su mejora. Para ello, pueden servir como punto de partida las desaparecidas pruebas de diagnóstico y los informes PISA, entre otros.

Se debe crear una lengua de inclusión y no de exclusión. Por lo tanto, se debe atender a las necesidades de los diferentes alumnos. Con el fin de obtener los mejores resultados, debe intervenir no solo el profesorado, sino también las familias.

Profesorado implicado y gestión en el centro

Como se ha visto el PLC es un trabajo colaborativo en el cual participa el equipo directo (con mayor peso), el Consejo Escolar (implica a las familias), el Claustro y los Órganos de Coordinación Docente, porque como expresan Trujillo y Rubio (2014:33) da “respuesta a las necesidades y los retos que la escuela se plantea en la actualidad”.

Todas las actuaciones para mejorar la competencia en comunicación lingüística que vaya a a realizar el profesorado deben ser especificadas en las programaciones didácticas. Deberá elaborar una “hoja de ruta” (Conserjería de Educación, 2011:24) que habrá de revisarse cada año para planificar, organizar y concretar las líneas metodológicas de cuatros bloques que hemos establecido anteriormente. Por lo tanto, este proyecto entraría dentro de los planes innovadores del Proyecto de Centro (PC).

El Plan de Lectura y Biblioteca

Leer es según Romero (2009:191) “un proceso complejo en el que participan numerosas variantes y factores que posibilitan la comprensión e interpretación del texto escrito”. Para introducir al alumnado en



el mundo de la lectura, el docente, como mediador junto a la familia, deberá trabajar primero la lectura extensiva-comprensión del texto-, hasta llevarlo a la lectura extensiva, sin intermediario.

El Plan de Lectura y Biblioteca (PLyB) tiene, por una parte, el objetivo de impulsar la lectura por parte de los alumnos y, por otra, utilizar la Biblioteca como apoyo para el aprendizaje. Deberá contemplar actividades para dinamizar la lectura (antes, durante y después) tanto de textos orales como escritos, utilizando la biblioteca y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Para que un proyecto sea fructífero debe centrarse en cuatro aspectos:

- Plan de lectura como proyecto global de centro para fomentar la lectura.
- Plan de biblioteca que contemple el uso del espacio físico y sus posibilidades externas.
- Enfoque intensivo y extensivo de la lectura en el aula.
- Colaboración de toda la comunidad educativa, incluidas las familias, con actividades que permitan fomentar la lectura entre los jóvenes.

Expuestas las premisas fundamentales, procederemos a la descripción y análisis de un caso particular: el PLYB del IES Astaroth.

El IES Astaroth

Características del centro

El IES Astaroth se encuentra ubicado en Rota, junto a la Base Naval. Originalmente surge como extensión del antiguo Instituto de Bachillerato "Padre Luis Coloma" ubicado en Jerez de la frontera, si bien llegó a constituirse como centro independiente de bachillerato, para posteriormente convertirse en un centro de Primaria, lo cual condiciona su estructura interna actual. En el año 1998, con la llegada de la LOGSE, se establece finalmente como centro de Educación Secundaria Obligatoria.

En la actualidad, el IES Astaroth cuenta con tres líneas de 1º, 2º y 3º de ESO y dos líneas de 4º de ESO. El claustro de profesores lo conforman un total de 24 profesores, dos de los cuales son interinos y el resto figura con destino definitivo en el centro desde hace algunos años, aspecto que poco a poco favorece la consolidación de un proyecto educativo que implique a las distintas áreas. En cualquier caso, la idiosincrasia del centro está marcada por la heterogeneidad del alumnado. Dada su ubicación específica tanto por su cercanía a la base americana como a la costa gaditana, al IES Astaroth acude alumnado de distinta procedencia geográfica, aspecto que podría enriquecer la experiencia educativa del centro y que, sin embargo, queda mermada por otros agentes como veremos más adelante. Así, es posible encontrar alumnado mayoritariamente español, americano (procedente tanto de América del Norte como de América del Sur) y marroquí.

En lo que respecta al nivel de estudios de los padres y tutores, encontramos una variedad bastante significativa, encabezada por padres trabajadores procedentes de clase media-baja. Algunos padres trabajan (en ocasiones acompañados por sus hijos) en el mercadillo municipal que se despliega junto al instituto todos los miércoles y otros ni siquiera poseen los estudios básicos. Esto explica las carencias y necesidades formativas que presentan algunos alumnos para los cuales cobra especial relevancia la elaboración de un Proyecto Lector eficaz que de respuesta a esta y otras demandas educativas. No obstante, a pesar de que este documento cumple con los mínimos exigibles al mismo, adolece de ciertas carencias y, con tal fin, una vez analizado en su conjunto presentaremos algunas propuestas de mejora que favorezcan la integración del documento dentro del proyecto educativo y que, a su vez, puedan servir de inspiración a otros docentes que se hallen en una situación parecida.



La biblioteca del centro fue construida sobre uno de los antiguos patios interiores del centro, si bien este espacio se aprovechó también para reformar la sala de profesores (a su derecha). Como consecuencia, las condiciones climáticas crean una atmósfera poco agradable ya que en invierno es muy fría y en verano excesivamente calurosa. Ello se compensa por medio del aire acondicionado, pero a priori supone un condicionante desfavorable para su habilitación como refugio lector.

Su extensión no alcanza los 30 metros cuadrados y no cuenta con mobiliario suficiente. A pesar de todo, desde el centro cada año se realiza un esfuerzo por mejorarla en la medida de sus posibilidades. Gracias a dotaciones anónimas y una dotación extraordinaria de la Junta de Andalucía, el fondo ha ido aumentando progresivamente, si bien debe mejorar todavía en algunos aspectos. Con motivo del Proyecto de mejora del aprendizaje en lengua inglesa, se obtuvo una remesa de libros y material multimedia en inglés.

Por sus escasas dimensiones, la biblioteca tiene acomodación para recibir 18 alumnos, por lo que no todos los grupos pueden disfrutar de ella en condiciones óptimas. Está dotada con tres ordenadores (dos de ellos para uso personal del alumnado).

El Plan de lectura y biblioteca del IES Astaroth

Este documento contempla los siguientes aspectos: características del centro y de la biblioteca, coordinación del proyecto, plan de actuación, necesidades y compromisos de formación y criterios y procedimientos de evaluación. Dada la naturaleza de nuestra exposición, nos centraremos especialmente en los tres últimos apartados.

El documento presenta los siguientes objetivos:

- a) Fomentar entre el alumnado el gusto por la lectura, como fuente de información, entretenimiento y enriquecimiento personal.
- b) Desarrollar adecuadas prácticas lectoras y de manejo crítico de diversos textos y mensajes
- c) Conseguir que la biblioteca forme parte de la vida del centro, facilitando que los profesores la utilicen como instrumento fundamental de su trabajo.
- d) Implicar a toda la comunidad educativa en el Plan de lectura.

Para alcanzar dichos objetivos, el plan presenta distintas medidas y actuaciones, enfocadas a la consecución de un hábito lector nacido del trabajo grupal de todos los miembros de la comunidad educativa. No obstante, desde el primer momento llama la atención la escasa atención que se presta a las familias que, de acuerdo con la información extraída de otros escritos como el Proyecto Educativo o el Plan Anual de Centro, es uno de los asuntos pendientes del instituto.

El horario de apertura de la biblioteca es bastante limitado este curso. De acuerdo con los datos obtenidos del documento que estamos analizando, la biblioteca permanece abierta durante los recreos y al menos durante una hora a la semana por cada profesor colaborador en función de su disponibilidad horaria. A ello se suman dos horas las tardes de lunes a jueves durante el programa de refuerzo, orientación y apoyo. Con el fin de concebir la biblioteca como un espacio lector abierto para todos, se encuentra disponible para el uso y disfrute del profesorado, que puede desplazarse allí junto con el grupo clase para llevar a cabo actividades lectoras o de investigación y documentación.

En el PLYB también figuran acciones lectoras que se extienden más allá de la propia biblioteca. En el documento se citan distintas celebraciones y actividades como certámenes literarios, efemérides, semanas temáticas, etc. Además, desde el curso pasado, el centro participa activamente en el Programa "Clásicos Escolares" impulsado por la Junta de Andalucía dentro de los programas P-2.



Entre las propuestas de mejora para el presente curso se encuentran la creación de un blog lector y un panel informativo en el que figuran lecturas recomendadas por docentes y alumnos, concebida como lugar de intercambio de experiencias lectoras.

Análisis del PLYB

Para llevar a cabo el análisis del Plan de Lectura y Biblioteca se ha elaborado una rúbrica a partir de dos documentos oficiales: por una parte, el documento por el cual la Junta de Andalucía acuerda un Plan de Lectura de Lectura y Bibliotecas Escolares en los Centros Educativos Públicos de Andalucía, y por otra parte, la Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro de las bibliotecas.

A partir de ellos, hemos extraído unos ítems sobre los aspectos más relevantes que deben aparecer en dicho plan, y agruparlos en cuatro bloques- Plan de Biblioteca, Plan de Lectura, Aula y Comunidad Educativa- que hemos establecido.

A continuación, exponemos la rúbrica con el análisis realizado al PLYB de Astaroth:

Tabla I. Rúbrica para evaluar el Plan de Lectura y Biblioteca de un Centro Educativo.

ÍTEM	SÍ	NO	OBSERVACIONES
PLAN DE BIBLIOTECA			
- La biblioteca posee textos literarios clásicos	x		
- La biblioteca posee textos de literatura juvenil	x		
- La biblioteca posee textos informativos	x		
- La biblioteca tiene textos documentales	x		
- La biblioteca tiene los libros en formato impreso	x		
- La biblioteca tiene los libros en formato audiovisual	x		Minoritarios
- La biblioteca tiene los libros en formato multimedia		x	Escasos ejemplares multimedia
- La biblioteca posee recursos TIC	x		
- La biblioteca está abierta en tiempo lectivo			
- Se planifica para que usen la biblioteca todos los profesores del centro		x	Solo profesores del área sociolingüística
- El centro difunde información de la biblioteca	x		Escasa, debe mejorar
- La biblioteca posee un catálogo de consulta	x		
- La biblioteca ofrece préstamos a los alumnos	x		
- Usan la biblioteca como una sala de estudio	x		Especialmente durante los recreos
- Se realizan ahí lecturas	x		
- El profesorado posee en la biblioteca de recursos para formarse		x	
- En la biblioteca se organizan exposiciones		x	Muy escasas



ÍTEM	SÍ	NO	OBSERVACIONES
- En la biblioteca asisten autores		x	Generalmente, los alumnos se desplazan a la biblioteca municipal por razones de espacio
- La biblioteca dispone de acceso a Internet	x		
- La biblioteca abre los días no lectivos y tiene libre acceso		x	
- Participan todo el claustro de profesorado para llevarlo a un buen fin		x	
- Se planifica la visita/relación con la biblioteca municipal	x		
PLAN DE LECTURA DE CENTRO			
- Proyectos globales del centro para el fomento de la lectura	x		
AULA			
- Se planifica a la lectura un tiempo semanal (1h) en todas las áreas	x		
- Se proyectan actividades e intervenciones lectoras a lo largo del año	x		
- El profesorado atiende a la biografía lectora del alumnado de manera personalizada		x	
- Asisten a presentaciones de libros		x	
- Asisten a encuentros lectores		x	Alguna vez se ha planificado un encuentro lector, pero no es habitual
- Se realizan actividades de producción	x		
- Se realiza actividades relacionadas con celebraciones y efemérides	x		
- Se planifica en todas las materias la lectura desde un enfoque intensivo	x		
- Se planifica en toda las materias desde un enfoque extensivo		x	
- En el proyecto curricular de centro está contemplado el fomento al fomento de la lectura en todas las áreas	x		
COMUNIDAD EDUCATIVA			
- Se promueven actividades lectoras con la familia		x	
- En la biblioteca intervienen los padres		x	
- Se informan a las familias		x	
- Se informa a la biblioteca pública	x		
- Se informa a otros agentes		x	
- Participación de toda la comunidad educativa		x	



Conclusiones

Tras el resultado del análisis PLYB, pasaremos a elaborar un listado de aportaciones para la mejora de dicho plan, entre los que resaltamos:

- Concienciar al profesorado de las áreas no sociolingüísticas de la importancia de la Biblioteca en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se deberían crear actividades colaborativas que impliquen a todos los docentes con el fin de utilizar este espacio como uno más dentro de sus programaciones didácticas.
- Buscar mecanismos para que las familias participen en ese espacio como invitaciones a exposiciones lectoras realizadas por sus hijos, jornadas de puertas abiertas, etc.
- Animar al profesorado y las familias a colaborar por las tardes, convirtiéndola en biblioteca de barrio.
- Crear un buzón de sugerencias en la biblioteca para que el alumnado pueda opinar sobre qué le gusta leer, qué demanda a la biblioteca o, incluso, actividades para realizar dentro de la misma.
- Fomentar el uso del blog de la biblioteca, especialmente entre las familias, para que pueden participar y ver los libros que están leyendo sus hijos.
- Publicitar las actividades y novedades bibliotecarias a través de la plataforma PASEN y redes sociales como Facebook o Twitter.
- Apostar por la ampliación del fondo de biblioteca a través de nuevos formatos digitales.

Y quizá la más importante de las acciones es que todo el profesorado colabore en la elaboración del PLYB, pues no se puede, todavía, considerarlo como un plan que solo incumbe a las áreas lingüística.

Referencias bibliográficas

- Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía (2011). *Orientaciones metodológicas para la elaboración y puesta en marcha en un proyecto lingüístico en los centros de la comunidad autónoma andaluza*.
- España. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado* 5 de enero de 2007, núm. 5: 677-733.
- Trujillo Sáez, F (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones, en *Lenguaje y Texto*, 32: 35-40.
- Trujillo Sáez, F., Rubio, R. (2014). El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: propuesta de análisis de casos, en *Lenguaje y Textos*, 39: 29-38.
- Romero Oliva, M.F. (2009). Acceso a las competencias básicas educativas desde la lecto-escritura, en *Tabanque: Revista pedagógica*, 22: 191-204. Universidad de Valladolid.
- Romero Oliva, M.F., Trigo Ibáñez, E. (2011). Procesos lectoescritores en materias no lingüísticas desde un enfoque comunicativo, en M^a P. Núñez y J. Rueda (Coords.) *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro*, Madrid: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 2235-2254.

Las expresiones de los elementos culturales en la comunicación intercultural entre chinos y españoles: hacia una propuesta didáctica

Chun Hu

Universitat Politècnica de València

Texto

Es evidente que ninguna comunicación humana consiste solamente en un traspaso de contenido lingüístico, sino que también consiste en un traspaso cultural. La referencia cultural es un elemento lingüístico que se refiere a un hecho o elemento específico de una cultura, es decir, a un elemento cultural o "fenómeno cultural".

En referencia a la noción de cultura, Nord (2002:4) la considera como un concepto dinámico y complejo

En este sentido, la cultura es un sistema complejo. Podemos distinguir entre la paracultura (es decir, las normas y convenciones que rigen toda una sociedad), diacultura (las normas y convenciones válidas para un grupo específico dentro de una sociedad, como un club, una empresa o una entidad regional) e idiocultura (es decir la cultura de un individuo en contraposición a la de otros individuos).

Notamos que en nuestra sociedad moderna multicultural, un fragmento no representa una totalidad, o dicho en otras palabras, una calle o ciudad no puede decirse que represente a toda una cultura, sino que son elementos culturales de *idiocultura*, *diacultura* o *paracultura*.

Un acto comunicativo sirve para transmitir información valiosa entre individuos que cuentan con un mismo idioma. El idioma que comparten sirve de intermediario para llevar a cabo ese acto comunicativo. Si los interlocutores no comparten el mismo idioma ni tampoco están en el mismo grupo social y cultural, ese acto comunicativo se realiza bajo circunstancias de carácter intercultural; es lo que se define como comunicación intercultural.

Cuando se realiza una comunicación intercultural, dejando aparte la información general, existen unos elementos muy conocidos por los locutores de origen y, sin embargo, desconocidos para los locutores de meta. Rodrigo (2012:64) lo destaca así: "la comunicación intercultural es el desconocimiento que se tiene sobre la otra cultura", refiriéndose a lo fácil que resulta caer en una deducción errónea o un malentendido cuando las circunstancias son de interculturalidad.

En este sentido, dada la enorme distancia cultural que se da entre China y España, existe una gran cantidad de "desconocimiento de los elementos culturales". Así, en ese momento, a través del aprendizaje de chino o español, se puede llevar a cabo básicamente una comunicación intercultural de tipo básica, pero con muchos obstáculos debido a los elementos culturales que surgen en la comunicación. Es decir, en este proceso, no se puede perder de vista que se utilizan muchas expresiones para señalar elementos

culturales, y el conocimiento de estos sería la verdadera clave para que la comunicación pudiera ser perfecta.

La expresión se produce a través de los signos de la cultura de origen y meta. En resumen, la clave de las nociones de cultura y expresión es que a menor cultura, corresponde una mayor dificultad interpretativa, y cuanto más se sabe, más rápida y fiable resulta la comprensión del sentido de un texto. Fernández añade:

Sabiendo que la cultura corresponde a un conjunto de conocimientos sobre las relaciones y actividades humanas y que proceden de un medio social en el cual se transmiten mediante un aprendizaje práctico, no resulta difícil entender que cualquier tipo de carencia en este campo afecta al grado de comprensión del mensaje y, en consecuencia, compromete seriamente la fase correspondiente al proceso traslativo en su conjunto (2002:60-61).

Este trabajo pertenece a una serie de análisis que se han llevado a cabo para poder obtener una propuesta didáctica relacionada con el tema del aprendizaje-enseñanza del uso del correo electrónico (de ahora en adelante CE) y del español como L2, por lo que cuando comenzó esta serie de análisis, se construyó un corpus con los ejemplos de CE de los alumnos de la universitarios chinos.

En este corpus, podemos encontrar un gran número de elementos culturales, en total 110. Esta cifra llama la atención sobre la necesidad de estudiar dichos elementos. Al observar los correos que forman el corpus, nos damos cuenta de que a menudo el mismo elemento cultural se expresa de diferentes formas, lo que supone un añadido más a la dificultad que de por sí supone la comunicación intercultural. Para solucionar este problema, acudimos a los estudios ya existentes sobre los elementos interculturales que resultan relevantes para el corpus, y elaboramos un proyecto para llevar a cabo el análisis.

“clasificar los elementos” + “clasificar las técnicas” → “técnicas adecuadas de diferentes elementos”

En primer lugar, reordenamos los elementos culturales según la propuesta de las “categorías culturales” de Newmark (1995,133-146). De esta forma, los términos culturales se clasifican temáticamente en:

Tabla 1. Categorías de los elementos culturales.

Tema	Ejemplo del corpus creado
Ecología:	cumbre de la montaña TaiShan (泰山顶峰-Pinyin: tai shan ding feng)
Cultura material: a) Gastronomía b) Vestidos c) Ciudades: d) Transporte	BEIJING (北京Pinyin: bei jing)
Cultura social	profesor guía(论文指导老师 Pinyin: lun wen zhi dao lao shi)
Organizaciones, costumbres, actividades, procedimientos, conceptos:	EEE4.(全国高校西班牙语专业四级考试Pinyin: quan guo gao xiao xi ban ya yu zhuan ye si ji kao shi)
Gestos y hábitos.	Nada

En segundo lugar, según la taxonomía revisada de la clasificación de las técnicas de traducción sugeridas por Marco (2004:138), llevamos a cabo una clasificación de las técnicas utilizadas para la expresión de los citados elementos.

**Tabla 2.** Propuesta clasificatoria de técnicas.

Técnica	Definición
Préstamo	Expresar una palabra o sintagma de otra lengua sin modificarla
Expresión literal	Expresar una palabra por palabra un sintagma.
Neutralización	Explicación del referente cultural con palabras que aluden a su función o a sus características externas
Ampliación/ compresión	“La intervención” del emisor al mediar en la distancia cultural puede consistir en añadir información (el caso más habitual), pero también en eliminarla (si el referente en cuestión es más conocido para receptor que para el del contexto original).
Adaptación intracultural	Un referente cultural de partida se sustituye por otro referente cultural también de partida pero más transparente (en el sentido de menos desconocido) para el receptor.
Adaptación intercultural	Designada como “equivalente cultural”: uso de un concepto de la cultura receptora que es aproximadamente equivalente al del original.
Equivalente acuñado	Se utiliza un término o expresión reconocido (por el diccionario, por el uso lingüístico) como equivalente en la lengua meta. El equivalente acuñado se excluye del continuum porque puede consistir en cualquiera de las otras técnicas.
Omisión	Eliminación de elementos que se consideran redundantes o poco importantes.
Creación	Inserción de un referente cultural en el contexto meta allí donde no había ninguno en el original –por analogía con lo que hacen otros autores en relación con otros problemas.

El siguiente paso consiste en analizar las técnicas utilizadas en los ejemplos del corpus.

a) Expresión Literal:

Concepto mental chino	Expresión español de alumno chino
新年	el año nuevo

Observación:

En chino, “新年”(Pinyin: xin nian), “新” significa “nuevo”, “年” significa “año”, esta palabra se expresa en español para transmitir literalmente el significado de cada letra china.

b) Neutralización:

Concepto mental chino	Expresión español de alumno chino
办公时间/有空	Horario de oficina/tutorial/atención de alumnos

Observación:

Horario de oficina/tutorial/atención de alumnos: lo que equivale “al horario de despacho” en la universidad española. Pero, en la Universidad de Ciencia y Tecnología del Suroeste, aparte de el horario de la clase de aula, los profesores chinos y españoles de la carrera de Filología Española, no tienen por qué trabajar en su despacho, por eso, los alumnos tienen que consultar bien las horas exactas para saber cuándo los



profesores estarán en el despacho si quieren concertar una cita con ellos. Como conclusión, acerca de este elemento cultural, sería mejor hablar de “horario libre” / “tiempo libre” del profesor.

Se recoge como explicación del referente cultural con palabras que aluden a su función.

c) Ampliación/ comprensión:

Concepto mental chino	Expresión español de alumno chino
新华社	La agencia oficial de noticias Xinhua

Observación:

新华社(Pinyin: xin hua she), es una agencia oficial de noticias llamada Xinhua, que literalmente significa “la agencia de nueva China”, por eso, el autor media en la expresión para facilitar la comprensión, y en algunos casos su intervención es “de noticia, oficial”, con lo que puede consistir en añadir información cotidiana para acortar las distancias culturales.

d) Adaptación Intracultural:

Concepto mental chino	Expresión español de alumno chino
大四	4to anos

Observación:

4to anos: (expresión correcta es “4º año”) En todas las universidades chinas, quien quiera obtener el título de licenciatura tiene que aprobar todos los estudios durante 4 años. Entonces, para cada año tiene unos términos universitarios en chino, por ejemplo, “大四”significa el cuarto curso universitario. De este modo, cuando quiere expresar “soy el alumno del último año del curso universitario”, dice en su lugar “soy el alumno del cuarto año de la carrera”. A menudo, en la universidad española, se utiliza “soy el alumno del curso de 201X-201X”.

Es un elemento cultural del polo de partida que se sustituye por otro elemento cultural también del polo de partida pero más transparente para el receptor meta.

e) Adaptación Intercultural:

Concepto mental chino	Expresión español de alumno chino
糖尿病	La diabetes

Observación:

El uso del término diabetes de la cultura receptora es aproximadamente equivalente al del original.

f) Equivalente Acuñado:

Concepto mental chino	Expresión español de alumno chino
北京	BEIJING

Observación:

Término de pronunciación fonética del chino mandarín. También puede consistir en cualquiera de las otras técnicas de expresión.



Para finalizar, basándonos en la clasificación de los elementos culturales y las técnicas para expresar los elementos culturales, para concluir, se obtendrá una propuesta básica para ayudar a los alumnos a manejar y regular las expresiones de los elementos culturales.

Tabla 3. Propuesta de la técnica adecuada de los elementos culturales dependiente de la categoría de los elementos.

Categoría	Técnica adecuada
Ecología	Equivalente acuñado; Expresión literal; Adaptación intercultural; Creación
Cultura material	Equivalente acuñado; préstamo; Neutralización; Ampliación/ compresión;
Cultura social	Equivalente acuñado; Ampliación/ compresión; Creación; intercultural
Organizaciones, costumbres, actividades, procedimientos, conceptos	Equivalente acuñado; Ampliación/ compresión; Omisión; Creación;
Gestos y hábitos	Equivalente acuñado; Adaptación intracultural; Omisión; Creación

A lo largo del análisis del corpus, notamos algunos fenómenos interesantes. No se trata de fenómenos que ocupen una posición importante a la hora de llevar a cabo la comunicación intercultural, pero no obstante, son fenómenos que llaman nuestra atención.

El fenómeno de la “expresión inexistente” de los elementos culturales

Debido a la diferencia entre las distintas culturas y sus lenguajes, una cultura de una etnia tiene carácter exclusivo, así pues, se produce un fenómeno según el cual no puede presentarse una cultura-lenguaje en otra. Sin embargo, no debemos exagerar la función de la expresión inexistente, ni despreciarla. Al encontrarnos con un fenómeno peculiar durante el proceso de expresión, inmediatamente aparece la pérdida del efecto de la presentación de la expresión final. Es decir, cuando expresamos un elemento de una cultura peculiar, será más difícil presentarlo, al contrario de lo que ocurre con un elemento normal de la cultura.

Por ejemplo, los productores de embutidos, en tripa delgada, llenado de cualquier carne. En España, hay muchos tipos de embutidos: salchicha, salchichón, chorizo, morcilla... todos estos términos, no tienen ningún referente cultural en China, que pueda expresar en chino el concepto de “embutidos españoles”. Por el contrario, en chino, también hay muchos tipos de tallarines: formado en líneas, redondos, pedazo, balo...anchas, estrechas...hueco o llenado... términos que tampoco existen en España. De este modo, cuando expresamos este tipo de conceptos, explicando claramente los materiales y técnicas utilizadas, podemos construir un referente cultural nuevo en la meta del receptor.

Es fácil de entender que la relación entre la cultura y la expresión es complicada a la vez que íntima con los ejemplos arriba mencionados. La expresión no puede separarse de la cultura, porque la cultura se impregna de la vida cotidiana. Además, la cultura es “expresable” y, al mismo tiempo, “inexpresable”, porque la diferencia cultural entre China y España tiene una forma no equivalente. Pero, en definitiva, esta diferencia hace que la expresión cultural sea la parte más importante e interesante de todo el presente trabajo.

La expresión de las imágenes culturales y de los elementos culturales

En muchos casos, lo más difícil para llevar a cabo con éxito el proceso de comunicación intercultural es encontrar un equivalente para los elementos culturales, fruto del desarrollo histórico y geográfico de cada cultura.



Hay un ejemplo muy representativo-las imágenes entre el chino y el español sobre el “cerdo” son diferentes. Para los chinos, el cerdo representa a quienes les gusta comer y dormir, no les gusta trabajar y que viven como tontos. Por el contrario, para los españoles, el cerdo representa “mala educación y suciedad”. Además, en chino cuando se dice: “你吃的跟猪一样” (Pinyin: ni gen zhu yi yang; traducción: “comes como un cerdo”), significa que “comes mucha cantidad”. Sin embargo, cuando un español dice esta frase, significa que comes sin educación en relación a los modales. Además, si lo combinamos en los distintos contextos de la frase “你跟猪一样” (Pinyin: ni gen zhu yi yang; traducción literal: “eres igual que un cerdo”), se pueden entender 4 metáforas distintas: “comes tanto como un cerdo”, “está tan gordo como un cerdo”, “duermes demasiado y muy profundamente como un cerdo” y “eres tan tonto como un cerdo”. Démonos cuenta de que en el tercer ejemplo de arriba, en la misma situación, los españoles suelen decir “dormir como un lirón”. Y además, cuando se dice que una persona come mucho, se dice que “come como una lima”. Por lo tanto, para el mismo fenómeno, se utilizan distintas imágenes culturales en la cultura china y la española.

La expresión de la información oculta de los elementos culturales

En la expresión de los elementos culturales es fácil descuidar un problema: la información oculta de los elementos culturales.

En un contexto, cuanta más información oculta se tiene, menos información obvia hará falta, mientras que para los lectores de otra sociedad cultural, las informaciones ocultas son muy importantes, y si no se expresan, será muy difícil entender el texto con precisión.

Por ejemplo, cuando un español y un chino están contándose cotilleos sobre las actrices de España y China, el chino dice que “Angelababy和男友即将在帝都领证” (Pinyin: angelababy he nan you ji jiang zai di du ling zheng). Debido a los distintos fondos culturales entre España y China, cuando se expresa esta frase en español, se observan 2 elementos culturales, “Angelababy” y “帝都”. El primero, “Angelababy” es el nombre de una actriz joven famosa en China, aunque no es su nombre original. Este nombre viene del inglés, así que “sin marca de actriz china”, los españoles no van a saber si esta chica es de China o si es de otro país; el segundo, “帝都” (Pinyin: di du, la metrópoli del emperador), es un apodo de Beijing, porque hay muchos emperadores que vivieron en Beijing. En este tiempo, Beijing es una ciudad enorme. Si el chino no da una explicación al respecto, el español no sabrá de qué lugar se trata.

En resumen, como resultado de todo el análisis anterior, cuando expresamos los elementos culturales, lo más importante es entender el contexto. Luego, después de la clasificación relevante, con la “Propuesta de la técnica adecuada de los elementos culturales dependiente de la categoría de los elementos” que mostramos más arriba, usar las técnicas adecuadas para expresarnos con más precisión. Por último, si el elemento cultural corresponde a la tradición, o equivale a elementos desconocidos, se recomienda enfatizar en la temática para abordar el contexto de una forma más precisa. Sobre todo, el idioma es una parte de la cultura, por tanto en el lenguaje escrito y oral en español como L2, es necesario conocer bien la cultura para llegar a dominar bien el idioma.

Referencias bibliográficas

- Bassnett, S., Lefevere, A. (1990). *Translation, History and Culture*. Londres: Pinter.
- Fernández, F.L. (2002). El Papel de la Cultura en el Proceso Traductivo y en la Formación del Traductor en *Traducción y Cultura*, 60-61. Málaga: Libros Encasa Ediciones y Publicaciones.
- Marcelo, G. (2007). *Traducción de las Referencias Culturales en la Literatura Infantil y Juvenil*, 39-40. Frankfurt: Peter Lang GmbH.
- Marco, J. (2004). Les tècniques de traducció dels referents culturals: retorn per quedar-nos-hi. *Quaderns*, 11: 138.
- Marín García, M.P. (2010). *Los Referentes Culturales de Tipo Jurídico en la Ficción Narrativa: Análisis Descriptivo en Un Corpus de Novelas en Lengua Inglesa y Su Traducción al Español*. Universitat Jaume I Facultat de Ciències Humanes i Socials Departament de Traducció i Comunicació. 205-207.
- Newmark, P. (1995). *Manual de Traducción*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.



Nida, E. (2009). Language and Culture, *Entreculturas*, 1: 26-32.

Nord, N. (2002). *Traducción & Comunicación*, v. 3. Vigo: Servicio de Publicaciones http://www7.uc.cl/letras/programa_traducccion/html/noticias/NORD_Funcionalismo_en_espanol/2002TradActInt.pdf.

Rodrigo Alsina, M. (2012). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Editorial anthropos/natiño, s.l. 64.

Zhang, Y. (2006). *China Historia y civilización*. Zhong Yang Wen Xian Chu Ban She.

Interpreting and Teaching contemporary children's literature in the light of M.M. Bakhtin's theories: from Dialogism and Polyphony to the study of Medieval Carnival

Tzina Kalogirou

National and Kapodistrian University of Athens. Greece

Introduction

The ideas of the Russian writer M.M. Bakhtin on the dialogic nature of the novel and on the carnivalesque have opened up new possibilities in reading and interpreting literary texts. Bakhtin studied the medieval carnival as a social celebration with subversive and populist character. Carnival has a revolutionary character as turns the class domination upside down, challenges and disintegrates the solemnity of those who are obsessed and possessed.

The Bakhtinian concepts of dialogism, polyphony and carnival revolt have helped us to understand more profoundly and more completely literature in itself. Literature, then, is not merely an ideational or an abstract phenomenon, but has to be considered as a unique epistemological instrument that concerns intellectual, imaginative and ideological attitudes within a dialogical context that goes back to the past or forward to an infinite future.

The work of Bakhtin has also proved important to the criticism of children's literature. Major works of children's literature scholarship such as those by John Stephens (1992), Robyn McCallum (1999) and Maria Nikolajeva (2010), have recognized Bakhtin's theories as powerful constructs for understanding literature written for children and young adults. They have proved useful in the analysis of children's literature, precisely because the latter is often marked by what John Stephens has called "a playfulness which situates itself in positions of non conformity" (Stephens, pág. 121).

One should note that carnivalesque features can be found in many books throughout the history of children's literature. Some Greek satiric poems, for example, published in early 20th century, can easily lend themselves to a carnivalesque reading. However, Bakhtin's analysis on carnival and carnivalesque offers a theoretical framework that we as critics/educators can apply to our analysis of books written for young readers and also to our pedagogical practices related to literature in the classroom.

In this paper we examine the relevance of Bakhtin's ideas with children's literature criticism, using Bakhtinian Carnival theory as a tool in the analysis of a representative carnivalesque picturebook for children.



Carnival and Carnavalesque

In both *Rabelais and his World* and *Problems of Dostoevsky's Poetics*, Mikhail M. Bakhtin introduces his notion of carnival, first discussing earlier critics of those particular writers in question, then using his own theory to show how Rabelais and Dostoevsky's work respectively fits into the theory of carnival. He deals with the event of the carnival, common throughout European history as a central form of celebration which, however, since the 16th century (time of Rabelais) has been increasingly marginalized within the society. Post- Renaissance culture, Bakhtin argues, has witnessed a decline in the significance of carnival due to a complex series of historical shifts and reversals.

As feudalism was replaced by new social formations, a subsequent alternation in the structure of feudal culture was taken place. The new bourgeois order placed a greater emphasis on the private sphere, and as a result the ritual practices associated with carnival, such as spectacles, pageants and folk festivities, enacted as they were within the public sphere, were either eliminated or assimilated by the private sphere. In the process, popular laughter lost its carnivalesque connotations, and acquired instead a more negative and restricted significance, whereas carnival in itself stopped to play a prominent role in the lives of ordinary people.

Bakhtin argues that the carnival is simultaneously a spectacle and a performance, and does not differentiate the spectator from the performer. Carnival is a living- through experience that absorbs its subjects intensely and utterly. Moreover, carnival is not the «real world» or «real life» but rather an event that standing quite consciously outside 'ordinary' life, an event in which all rules, restrictions, and regulations which determine the course of everyday life are suspended, and especially all forms of class and power relations in society. As Bakhtin puts it, carnival introduces a totally invertible world, a world upside down. The carnival subverts the hierarchical structure of the society: "The laws, prohibitions, and restrictions that determine the structure and order of ordinary, that is noncarnival, life are suspended during carnival: what is suspended first of all is hierarchical structure and all the forms of terror, reverence, piety, and etiquette connected with it(...) everything resulting from socio-hierarchical inequality" (*Problems of Dostoevsky's Poetics*, pág. 122-123).

Bakhtin offers the fundamental characteristics of carnival:

- a) Free and familiar contact between people: during the carnival festivities hierarchically separated people can interact and get in contact to one another.
- b) Carnival *mésalliances*: within the realm of carnival distinct and disparate categories are connected – the sacred with the profane, the high with the low, the stupid with the wise, the old with the young, etc. Carnival reverses all hierarchic positions as can be clearly shown in the central ritualistic act of the carnival, the crowning, enthronement and subsequent dethronement of a false king. Usually this mock carnival king is the Fool, the jester, or any person of humble and low origin.¹
- c) Carnavalesque laughter: laughter provides an alternative to officialdom. It embodies the freedom and permissiveness that allows people to temporarily overcome the strictures of everyday life. Laughter in the Middle Ages held a demystifying and a liberating power, helping people to overcome their sense of sublime fear, their gloomy and oppressive everyday circumstances.
- d) Profanity: the carnival for Bakhtin is a site of sacrilegious and impious behavior; it is associated with blasphemy and mocking of things that are sacred.
- e) Carnival debasing: all things are degraded during carnival, are brought to the level of the body. The imagery of the grotesque body prevails.

¹ Most carnival festivities in Greece usually culminate to the ridiculous burning of the effigy of a mock Carnival King.

- f) Carnival open space: carnival is a communal activity which penetrates the public sphere. It takes place at the market-place, the public square, and at the open-air sites of the great city.
- g) Carnival cyclic time of death and renewal: death in carnival entails rebirth and renewal. Everything is in constant change, in an infinite condition of reciprocal death and revival.

In general, carnival in children's literature, as Stephens has suggested (1992:121-57), is playful and subversive in nature. The books that retain the nature and function of the medieval carnival as described by Bakhtin express opposition to the authoritarianism and seriousness represented by parents, teachers, and political or religious institutions. They challenge the adult authority by breaking social norms and by overturning social hierarchy. Carnival texts often use taboo language or word playing and make fun of conventional social manners and, by doing so, they offer an escape from the habitual constraints of society. They also cause uncanny feelings within its readers, raising ambivalent responses to them. A carnivalesque text is often written in an amusing, extravagant, and satirical vein, featuring much crudity, scatological humor, and even violence given in a humoristic literary style.

The Brothers Gruesome: a carnivalesque book

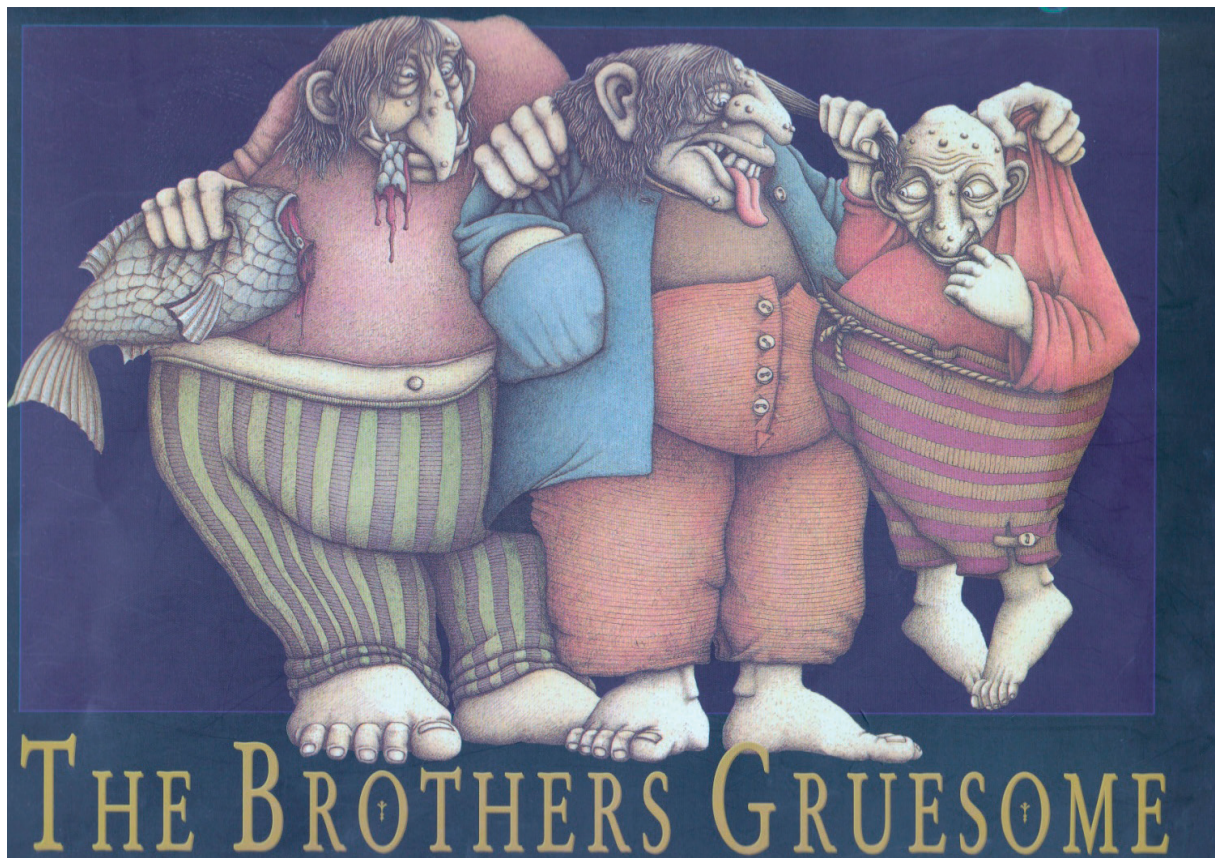


Figure 1.

The Brothers Gruesome (1999, first paperback edition 2000, illustrated by the Czech artist Drahos Zak, text by Susan Elgar) is a powerful example of a challenging children's book which clearly show carnivalesque features. The book by Drahos Zak celebrates the Bakhtinian category of the open, unfinished nature of the body and its interactions with the world. In Rabelais and his World Bakhtin points out that the open, unfinished nature of the body is revealed more fully and completely in the act of eating, because the "body transgresses

here its own limits(...). Here man tastes the world, introduces it into his body, makes it part of himself" (pág. 281). Bakhtin argues that the most important events in the life of the grotesque body are the acts of eating, drinking, as well as pregnancy, dismemberment, swallowing up by another body, etc. (pág. 317).

Almost all the above notions have been drawn to the extreme in this particular book under discussion, contributing to its overall carnivalesque nature. The grotesque bodies of the three brothers and of the animals are in a constant and excessive mingling as they are merging into each other. Within the limits of this absurd and repulsive world everything has to eat and to be eaten. The three brothers are undoubtedly abnormal, horrible and carnivorous creatures. Like their literary prototype, the giant Gargantua by Rabelais, they have an insatiable appetite; they are gluttons who have a voracious appetite for food. They devour everything; raw meat, living animals from sheep to mice, even their own mother whom they swallow without thinking. Their whole existence into earth is totally devoted to eating and drinking in excess. They keep eating, cannibalizing and destroying everything until another creature, bigger, hairier and hungrier gobbles them up. In a highly ironic picture (figure 3) we can see how ridiculous and idiots they are in their ignorance of the upcoming danger. The whole illustration is characterized by visual irony and hyperbole.

Ostensibly, the linking of maternity with the act of eating –the mother of the gruesome trio had given birth to them only to be devoured by her own children – is something that draws the book closer to Rabelais and his giant hero, Gargantua. It is worth noting that Bakhtin dwelt upon the scene in Gargantua (chapter 6) in which Gargamelle, Gargantua's mother, gives birth to her son. Her labour begins when she began to feel disturbed in her lower parts (because she has eaten too much tripe). "A little while later she began to groan and wail and shout. Then suddenly swarms of midwives came up from every side, and feeling her underneath found some ill-smelling excrescences , which they thought were the child; but it was her fundament shipping out..." (Rabelais 1532-64/1972:52). Gargamelle dies shortly after, and the child is delivered through his mother's ear. This is a very interesting scene in terms of carnival poetics precisely because it confuses the devourer with the devoured, the belly with the womb and, more importantly, the dying body with the one that gives birth. As Gargantua's birth scene, so *The Brothers Gruesome* draws our attention to the image of the grotesque body which is the image of two bodies in one: "the one giving birth and dying, the other conceived, generated and born" (*Rabelais and his Work* pág. 26).



Figure 2.

The medievalism of the illustrations enhances the overall feeling of the reader that he/she has entered a Bakhtinian cosmos of medieval laughter and carnival feast. The medievalism of the book's artistic style raises important questions about the use and the implementation of the past by the artist. I would propose that the artist employs Middle Ages as a metaphor, to suggest something beyond the conventionally historical. A conventional reading here would suggest that the illustrator uses the medieval era not only because it is a period typically connected with ignorance, filth and violence, but also because it intertextually evokes Rabelais and his insatiable giants, Gargantua and Pantagruel, the literary progenitors of the gruesome brothers. However, the medieval trope here has the capacity to signify something beyond the conventionally historical by pointing out several correspondences between medieval (theirs) and postmodern (ours) world, which is equally punctuated by absurdity and suspiciousness, fear and despair, violence and catastrophe. The diseased, misshapen and tortured body of poverty, devastation and hostility makes up the core of human existence itself. It is painfully ironic that the book concludes with the apocalyptic, both real and symbolic, calamity of nature and human world in which there is nothing left to be destroyed. It is almost certain that the bigger creature that ate the three brothers soon will be gulped and eliminated. If we look at the framing of this last picture and its particular point of view (we readers peer at it behind its back), we'll understand that something outside the pictorial space is likely about to attack the greedy creature who is at the moment ironically unaware of the possible upcoming threaten (Fig.4). Anything can happen behind its back. The monster is exposed to the reader's sight as well as to any kind of danger.



Figure 3.



Figure 4.

The medievalism of the book is also closely connected with the classic and medieval topos of the topsy-turvy universe or world upside down which is introduced in the book through the seventh picture whereas the three newborn gruesome brothers along with their mother are depicted in hell among devilish creatures at the top of a huge birthday cake. This particular picture enhances the teasing nature of the overall illustration and its carnivalesque tendency to reverse and inverse the traditional form and order. In making the food the highlighted locus of ludic corporeality in the book, the illustrator acknowledges an ancient tradition that associated various cosmic topoi with the imagery of food and drink. Several banquet images are usually centered on a figure, often a monk, portrayed as glutton, drunkard and lecher. (Coletti, 1988:129-30).

Another feature of the illustrations is that they evoke the painting of Northern Renaissance and Baroque art, the works of painters such as Pieter Brueghel the Elder and Hieronymus Bosch. The pictures convey the same bizarre atmosphere as some paintings by Brueghel which visualize proverbs, common expressions and sayings for humorous effect, or depict a gamut of boisterous peasants and quarrelsome people. Moreover, the book by Zak and Elgar could also be considered as a visualization of the Flemish proverb "the big fish eat the little fish", a saying frequently illustrated by Brueghel. The illustration may also bear into the reader's mind a nightmarish detail of the left hand panel of Hieronymus Bosch "The Temptation of Saint Antony" (ca. 1501, Lisbon, Museu Nacional de Arte Antiga) into which a demonic fish with a cathedral tower on top eats a smaller fish. It might be important to add here that Salvador Dali had long been fascinated and inspired by this disconcerting and imaginatively powerful image of Bosch. In his painting "Dream caused by a flight of a bee around a pomegranate, one second before awakening" (1944, Madrid, Museo Thyssen-Bornemisza) a similar image can be found, depicting an enormous fish spewing a pair of leaping tigers.



Why should we read and teach carnivalesque children's literature? What are the perks of implementing a text like *The Brothers Gruesome* in the classroom?

There are many reasons why we as educators should make any effort to embrace the potential of carnival texts to empower children's reading abilities and capture their interest towards reading. As we have seen carnival texts are usually challenging and thought provoking, subversive of various stereotypes. Therefore, they might be considered as a useful means of developing critical reading skills and stimulating critical conversations among readers about real life issues. Through the reading of carnivalesque texts, children can be more capable to decipher the conflicting discourses contained to literature and to deconstruct texts in order to tease out their complexities.

As far as I am professionally concerned, I have taught and discussed the book by Zak and Elgar with different classes of pupils in Primary School as well as with my University classes. I have found that the reading of this book was always an amusing, stimulating and open-ended aesthetic experience for readers of all ages. Some of the students, training teachers at the University, have chosen to read the book as a powerful allegory of our highly competitive, aggressive, hostile, or ecologically endangered societies. Children said that they had felt more empowered since they were allowed to enjoy such a provocative book; a book that is, maybe disgusting or absurd, or annoyingly funny, but never boring. From this point of view, carnival texts could also be considered as a deviation from the monolithic school literary canon which often is presented in ways that do little to locate literature within the cultural worlds children inhabit. Furthermore, carnivalesque books can offer teachers and students ways of weaving texts and artworks together in a meaningful context. *The Brothers Gruesome*, for example, can offer readers ways of reading the text in comparison to works of painting (medieval, Northern Renaissance, Baroque, and Surrealism) or classic literature (such as Erasmus' *Laus Stultitiae*, Rabelais' *Gargantua*, etc.)

I would like to close this presentation by repeating the advice given by Rabelais to his readers in the "Prologue" to *Gargantua* that they must read the book wisely and intensely so that to break up its bones and suck out its marrow: "Now you must follow this dog's example, and be wise in smelling out, sampling, and relishing these fine and most juicy books, which are easy to run down but hard to bring to bay. Then, by diligent reading and frequent meditation, you must break the bone and lick out the substantial marrow... in the hope and assurance of becoming both wiser and more courageous by such reading" (Rabelais 1532-64/1972:38). Carnivalesque texts are usually full of substance; their reading is a powerful and imaginative experience, a form of resistance against dogmatism, a life-enduring quest of thought's freedom and independence.

Selected Bibliography

- Bakhtin, M.M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics* edited and translated by Caryl Emerson, introduction by Wayne C. Booth, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin M.M. (1984). *Rabelais and his World*, translated by H. Iswolsky, Bloomington: Indiana University Press.
- Bakhtin M.M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*, edited by M. Holquist, translated by C. Emerson and M. Holquist, Austin: University of Texas Press.
- Coletti T. (1988). *Naming the Rose: Eco, Medieval Signs, and Modern Theory*, Ithaca and London: Cornell University Press.
- Mc Callum R. (1999). *Ideologies of Identity in Adolescent Fiction: The Dialogic Construction of Subjectivity*, London and New York: Routledge.
- Nikolajeva M. (2010). *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*, London and New York: Routledge.
- Rabelais F. (1532-64/1972). *The Histories of Gargantua & Pantagruel*, translated and with an introduction by J.M. Cohen, Penguin Books.
- Stephens J. (1992). *Language and Ideology in Children's Fiction*, London and New York: Longman.
- Vice S. (1997). *Introducing Bakhtin*. Manchester and New York: Manchester University Press.

Curtmetratges i acció. Literatura i cinema a 3r d'ESO

Pilar Lladonosa

Universitat de Barcelona

Introducció

La integració del cinema a l'aula és un tema recurrent en les diferents propostes didàctiques d'innovació però en aquest projecte volem anar més enllà i relacionar la literatura i els curtmetratges. Actualment, ens trobem immersos dins d'una realitat que canvia a una velocitat vertiginosa: el present és un instant minúscul que oscil·la vacil·lant entre el passat i el futur. És per aquest motiu que considerem els curtmetratges com una eina més adaptada a la realitat actual.

Es volgut que l'alumnat no treballi els curtmetratges com un objecte complementari de la literatura, sinó que faci una primera incursió en el llenguatge i les tècniques cinematogràfiques. La finalitat és que l'alumnat entengui el cinema i la literatura com un art que van estretament relacionats. I a través d'aquestes dues manifestacions artístiques arribar a adquirir sensibilitat artística.

L'alumnat coneixerà de la seva pròpia mà obres significatives de la literatura catalana – tot cercant informació sobre *Terra baixa*, Àngel Guimerà – o bé aprendrà sobre una altra literatura europea – l'occitana – i la seva llengua – occità i aranès-occità –. És important que valorin la influència de la literatura catalana a la literatura europea. Cal que l'alumnat apreciï el català en tots els seus àmbits i manifestacions. Conseqüentment, es treballaran curts en diferents varietats del català.

Objectius

El que s'intenta mostrar en aquest projecte no és una resposta plausible sinó una nova metodologia per treballar la literatura, i també la llengua, a l'aula. Es una modificació de les condicions inicials amb una clara millora en els resultats. Se centren les expectatives en els interessos i les motivacions de l'alumnat per tal d'aconseguir un interès real per part d'aquests. Es mostra als alumnes l'ús pràctic de la literatura, cosa que desperta atractiu immediat en els estudiants.

L'escola es converteix en un espai, i potser l'únic espai, on els infants i adolescents tenen l'oportunitat d'intercanviar cultura i veure'n la seva utilitat. La societat actual busca una formació ràpida i pragmàtica deixant de banda la necessitat de crear saber d'una manera menys conceptual. Per tant, l'escola ha de tenir suficients habilitats per donar als alumnes eines i tècniques que contribueixin a desenvolupar el seu coneixement artístic i cultural.

Arribats en aquest punt el nostre objectiu pren una doble dimensió: la formació del professorat. És necessari que el claustre sigui conscient de la necessitat d'integrar l'art en el procés educatiu dels alumnes. A través dels curtmetratges l'alumnat treballarà aspectes de la literatura i finalment caldrà que creïn un curt dirigit i protagonitzat íntegrament per ells. La tasca del docent serà cercar la difusió d'aquests curtmetratges, com per un concurs de curts a la ciutat on es troba situat el Centre o simplement

a nivell d'escola. A banda, de crear una fitxa tècnica per cada curt i una altra amb els ítems que cal tenir en compte. Val a dir, que la difusió, per part del professor/a, no serà només a nivell dels alumnes sinó que cal que deliberadament faci difusió dins del claustre.

Pel que fa als objectius que han d'assolir els alumnes s'ha creat una graella on s'especifiquen aquests tenint en compte, estrictament, el currículum que marca la Generalitat de Catalunya per a l'alumnat de 3r d'ESO.

Objectius	Competències bàsiques
Aprender a mantenir l'ordre i respectar el torn de paraula.	Competència social i ciutadana
Identificar els recursos de la narrativa que apareixen en el curtmetratge	Competència lingüística i audiovisual
Reflexionar sobre la situació actual tot relacionant els coneixements adquirits.	Competència de coneixement i interacció amb el món físic
Gestionar correctament els recursos i aprendre a tractar la informació	Competència tractament de la informació i Competència digital
Millorar la gramàtica catalana mitjançant la traducció de curtmetratges	Competència lingüística i audiovisual
Avesar l'alumant al llenguatge i les tècniques cinematogràfiques	Competència lingüística i audiovisual
Adquirir capacitats per prendre els errors com a oportunitat de millora	Competència d'aprendre a aprendre i Competència d'autonomia i iniciativa personal

Justificacions teòriques

Actualment, una concepció força estesa entre els joves és que la literatura és art però antic i el cinema és oci modern. El que es pretén és que valorin la literatura i el cinema com expressions artístiques actuals. És important mostrar als alumnes que els orígens de la nostra literatura els trobem en la tradició popular – oralitat, llegendes, rondalles... – per tal que se sentin més propers a la literatura i es desfaci la idea que és un element restringit a les elits.

Continguts	Curtmetratge
Dimensió estètica	
Coneixement d'obres significatives de la cultura literària catalana a partir del visionat d'audiovisuals	<i>Videolit Terra Baixa d'Àngel Guimerà</i> , Carlos Sanz García, València, (2013)
Reflexió sobre la situació de l'obra en el seu context, tot aprofitant els coneixements previs de l'alumnat i la relació amb els coneixements adquirits en altres matèries.	<i>Videolit Terra Baixa d'Àngel Guimerà</i> , Carlos Sanz García, València, (2013)
Valoració dels personatges, de la veu i de la perspectiva narrativa, i del diàleg.	<i>Yo tb tq, o como el whatsapp daña nuestras relaciones</i> , Dani Montes (2013)
Identificació i interpretació dels recursos literaris en altres tipus de textos i altres funcions comunicatives.	<i>Incomunicació</i> , Joan Álvarez (2007) i <i>Un somni visionari</i> , Jean-Pierre Gauchi (2014)



Dimensió plurilingüe i intercultural	
Consideració que les llengües són elements que defineixen la identitat personal i col·lectiva i una eina potenciadora de la comunicació i l'aprenentatge i una porta oberta a la comprensió del món i altres persones.	<i>On la terra abraça el mar</i> , Turisme de la Ràpita (2010)
Interès per conèixer les varietats de la llengua catalana en els diferents territoris on es parla.	<i>El somni de Llúcia</i> , Edén Serrano (2011)
Coneixement de la família lingüística de les llengües romàniques: llengües en perill d'extinció.	<i>Mirèio</i> , Eric Meseta (2012)
Lectura de textos en alguna llengua romànica poc coneguda i estratègies que en facilitin la seva comprensió.	<i>Mirèio</i> , Eric Meseta (2012)
Expressió d'emocions, afeccions i sentiments amb l'ús de diferents recursos verbals i no verbals de diverses llengües i cultures.	<i>Un somni visionari</i> , Jean-Pierre Gauchi (2014) i <i>Silenci</i> , Sergi Rubió (2007)
Conscienciació de pertinença a una comunitat lingüística, social i cultural i actitud positiva d'interès i confiança davant la diversitat de llengües i cultures.	<i>T'estimi</i> , Rubias de Saviela (2014)

El corpus de curtmetratges que s'ha creat per a aquest projecte està encastat dins dels objectius que determina el currículum per a l'alumnat de 3r d'ESO a Catalunya. Cal que l'alumnat compregui que la literatura forma part d'altres manifestacions artístiques i que reconegui que la literatura catalana forma part de la literatura universal. És per aquest motiu que s'introdueix un curt breu en occità sobre *Mireia*, Frederic Mistral. Val a dir, que aquí hi ha una doble voluntat: d'una banda plasmar als alumnes les relacions literàries en segles anteriors i la influència de la literatura catalana, i de l'altra donar a conèixer als alumnes la llengua occitana, atès que és llengua oficial a Catalunya des de 2010.

A continuació presentarem una graella on es relaciona els continguts teòrics del currículum de 3r d'ESO i els curtmetratges.

Funcionalitat i caràcter innovador

En relació a la funcionalitat del projecte trobem que es divideix en dues dimensions: les activitats de recepció i les de producció. Les de recepció són totes aquelles que tenen a veure amb l'anàlisi del curtmetratge i la seva connexió amb els ítems marcats de literatura. En canvi, les de producció no tenen cabuda si les primeres no han estat assolides correctament. L'alumnat no podrà elaborar un projecte final – la creació d'un curtmetratge en petits grups – si no ha entès els aspectes que s'han treballat. Aquesta serà una via per tal que els alumnes valorin el cinema com un art i deixin de veure la literatura com un fenomen allunyat, temporal i espacialment, d'ells. Es busca la manera de forjar uns alumnes amb consciència artística i desenvolupar la seva capacitat de creació. El cinema ens dona llenguatge i és mitjançant aquest que cal que eduquem els nostres alumnes en la interpretació.

A través dels curts es vincularan les lectures obligatòries; el primer trimestre l'alumnat treballarà *Cròniques de la veritat oculta*, Pere Calders; el segon trimestre es treballarà el tema de les grans obres de la literatura catalana, així com el seu impacte en la literatura universal, *Terra baixa*, Àngel Guimerà. I finalment, el tercer trimestre introduïrem les grans obres de la literatura europea i les llengües romàniques amb el poema èpic *Mireia*, Frederic Mistral; però tenint en compte la dificultat d'aquest poema l'alumnat no llegirà l'obra de Mistral sinó que faran la lectura de *Contes de Provença*, Josep Romanilha.



El propòsit és que els alumnes s'endinsin als racons menys freqüentats de l'estructura audiovisual amb l'objectiu de fomentar un diàleg en forma de triangle: curts (art) – literatura (art) – alumne. L'art serà la resposta a les preguntes dels alumnes i a la inversa. Aquest projecte d'innovació està pensat per tal que els alumnes aprenguin a actuar amb la major independència possible donant valor a l'art, la literatura i les seves pròpies concepcions.

Es busca la relació entre literatura i cinema, i a més la complementació d'ambdós. L'objectiu és el que els alumnes entenguin els dos elements com un tot indivisible i que extrapolin aquesta idea a la seva vida quotidiana. Pretenem afavorir l'autonomia i l'aprenentatge dins i fora de l'aula. Cal que els alumnes entenguin que la literatura no es limita només a l'entorn escolar, sinó que en els ambients més quotidians estem rodejats de literatura: referències a personatges literaris, a obres literàries, figures retòriques, entre d'altres; i el més important és que aprenguin a observar i valorar aquesta necessitat de l'art en la vida diària.

Amb tot, el que es pretén és que els alumnes assolixin tots els conceptes i adquireixin els coneixements bàsics per tal de realitzar el seu propi curtmetratge. Aquesta tasca final serà anunciada a inici de curs, el motiu és perquè els alumnes han de tenir present les seves mancances i anar suplint-les a mesura que avança el curs escolar. Aquí serà on l'alumnat demostrarà si ha adquirit els conceptes treballats i de quina manera. El curtmetratge que caldrà que executin serà en grups de cinc o sis.

Aquest tasca final representarà un treball intens per part dels alumnes és per aquest motiu que es donaran recursos de treball en línia, com per exemple el drive per tal que l'alumnat no perdi temps i es pugui dedicar íntegrament al treball. També es donarà un llistat amb diferents recursos virtuals que els serviran tant per realitzar les activitats com per fer el curtmetratge. El punt àlgid d'aquesta activitat rau en la seva difusió: tenint en compte l'esforç que suposarà per als alumnes cal una motivació afegida. D'una banda, a l'aula es visionaran els curtmetratges i es valoraran amb una autoavaluació alguns aspectes; d'altra banda, es buscarà quelcom concurs a la ciutat o pels voltants de curtmetratges i sinó es farà el concurs entre tots els curtmetratges presentats del curs en concret i els guanyadors seran penjats al web de l'escola. Val a dir, que gairebé totes les ciutats acullen concursos en què s'incentiva els joves amb l'ús de les noves tecnologies.

Desenvolupament

L'èxit, a l'alça, d'aquesta proposta rau en la possibilitat de continuació i ampliació, així com la interdisciplinarietat que mostra. El projecte, creat per a l'alumnat de 3r d'ESO, està pensat perquè esdevingui model i mostra d'ampliació i s'estengui, aquesta pràctica, a la resta de cursos de la secundària i també matèries. O sigui, que la cerca d'eines i tècniques d'innovació didàctica sigui el pilar de tots els docents. L'educació només és capaç de millorar amb l'esforç inescapable de totes aquelles persones que estan al voltant d'aquest procés i en prenen part responsable.

La proposta d'innovació ja és extensible en si mateixa: s'ha creat un corpus de quinze curtmetratge on només nou tenen la seva explotació didàctica, conseqüentment, resten sis curtmetratges per fer les activitats. Aquesta voluntat d'extensió l'atorguem al fet que el docent ha de gaudir de la "llibertat" de poder escollir els curts que més s'adaptin al grup en concret, sempre dins d'uns límits, però amb "llicència de mobilitat".

La literatura i el cinema són creadors d'estereotips, modalitats de parla, comportament... Els usos, els costums, la manera de sentir, de parlar, de somiar... ha anat canviant al llarg de la història gràcies a la influència del cinema i la literatura – aquests dos elements influïts entre sí clarament –, tot i que el cinema ha proporcionat una nova manera de veure, no tant per la raresa del tractament dels seus temes sinó pel fet de significar "mirada".



L'alumnat entén la literatura com una mirada imaginària i el cinema com una mirada real, totes dues cap a realitats figurades. Allò que la literatura ensenya mitjançant les paraules el cinema ho fa amb les imatges, conseqüentment, l'ús d'aquest dos elements a l'aula proporciona efectivitat a l'hora d'adquirir coneixements però també mostra l'ús pràctic de la llengua. Finalment es torna a l'inici: motivar a l'alumnat mostrant l'empirisme de la llengua i la literatura.

L'objectiu final de tot docent, en qualsevulla de les matèries, és transmetre als alumnes motivació. Cal que els responsables del procés educatiu de l'alumnat concebin aquesta frase com una premissa per entendre la seva tasca; només amb la contribució de tota la comunitat educativa i la cerca de noves tècniques d'ensenyament que fomentin el desenvolupament com a persona i l'adquisició real de coneixements estarem contribuint a crear futur amb capacitat de reacció i actitud crítica.

Per saber-ne més i veure les activitats i exercis: <http://curtmetratges-i-accio.webnode.es/>

Referències bibliogràfiques

Ambrós, A., Breu, R. (2007). *Cinema i educació: el cinema a l'aula de primària i secundària*. Barcelona: Graó.

Bergala, A. (2007). *La hipòtesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.

Jubany, J. (2012) *Connecta't per aprendre*, Rosa Sensat, Barcelona. *Los lenguajes en las pantallas: del cine al ordenador*, Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones, CL 2007.

Referències d'Internet

Ambrós, A., Breu, R., *Cinema i Ciutadania* [03/06/2014].

Palacios (2007). *El cine y la literatura de ciencia ficción como herramientas didácticas en la enseñanza de la física: una experiencia en el aula*, Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de la Ciencias [05/06/2014].

L'avaluació entre companys com a recurs per a millorar l'aprenentatge de l'alemany a través de l'eina "taller" de moodle

Vita Vera Luque Arrufat

Universitat Jaume I

Introducció

Aquest treball és el resultat d'un Projecte d'Innovació Educativa que s'ha dut a terme durant el curs 2013-2014 dins del Programa de Formació de professorat Novell de la Universitat Jaume I de Castelló (UJI). L'objectiu principal era introduir canvis en la docència per tal de millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge en l'aula d'alemany.

Des de feia uns anys es duia a terme una metodologia activa en les classes d'idiomes del grau de Turisme, en la qual l'alumne era el centre i havia de ser responsable del seu procés d'aprenentatge, amb avaluació contínua i un enfocament comunicatiu que buscava preparar-lo per a una comunicació real en la llengua estrangera. No obstant això, vam veure que tot això no sempre era suficient, i que s'havien de marcar uns criteris d'avaluació més clars, per tal d'aconseguir una valoració de l'evolució de l'alumnat el més objectiva possible. Així doncs, vam decidir iniciar una millora de l'assignatura TU0931: *Segon Idioma per a Turisme II (Alemany)* mitjançant un sistema d'avaluació entre companys a través de l'eina "taller" de l'entorn moodle que alberga l'aula virtual de l'UJI, que permetés la reflexió de l'alumnat sobre el seu propi aprenentatge i el control dels errors, tant dels companys com propis.

El projecte té dues finalitats: millorar l'expressió escrita en llengua alemanya de l'alumnat del grau de Turisme i fomentar la seva reflexió sobre els estàndards que s'han d'assolir en aquest nivell. És important que l'alumnat aprengui a revisar els escrits abans de lliurar-los i que sigui capaç d'autocorregir-se, per això hem posat en pràctica un sistema d'avaluació entre companys que permet prendre consciència dels errors més típics i elaborar una llista pròpia d'elements a revisar abans de lliurar una tasca escrita. És important que l'alumnat millori les seves activitats, augmentant així el domini de les estratègies d'aprenentatge i aconseguint un aprenentatge més significatiu i durador.

Avaluació orientada a l'aprenentatge

Tradicionalment, a la universitat s'ha remarcat el rol del professorat com a avaluador que proporciona una qualificació el més objectiva possible al final del curs mitjançant un treball, un examen o una exposició oral. En canvi, en els últims anys s'han introduït una sèrie d'innovacions en els sistemes d'avaluació que tracten de donar més protagonisme a l'alumnat. És el cas de l'avaluació contínua, que es fa de manera progressiva al llarg del curs valorant diferents activitats de l'alumnat i que reclama la implicació d'aquest en l'assignatura i una participació més activa a l'aula i fora d'aquesta.

Aquest canvi està potenciant l'avaluació orientada a l'aprenentatge, que es fonamenta en tres elements: la participació activa dels estudiants, la proalimentació i les tasques autèntiques, elements que ajuden a assumir processos participatius i col·laboratius d'avaluació que es recolzen en una concepció oberta, flexible i compartida del coneixement (Ibarra *et al.* 2012:209). D'aquesta manera, l'avaluació hauria de convertir-se en un procés reflexiu en què el que aprèn pren consciència d'ell mateix i de les seves metes, i el que ensenya es converteix en guia que orienta cap a l'assoliment d'uns objectius culturals i formatius (Bordas i Cabrera, 2001:32-33).

Amb aquest enfocament s'estimula l'autonomia de l'alumnat en el procés d'aprenentatge i la motivació d'aquest, fent-lo particip de la seva pròpia avaluació. És per això que, per a complementar les tasques més tradicionals valorades només pel professorat, hem volgut promoure l'avaluació entre companys, per a donar més oportunitats de millorar l'aprenentatge i d'aconseguir que aquest sigui significatiu i durador. A més, no només hem practicat aquest sistema en l'aula, sinó també mitjançant l'aula virtual, a través de l'eina "taller" del *moodle*.

Organització de l'assignatura

El projecte s'ha realitzat en l'assignatura *Segon Idioma per a Turisme II (Alemany)*, que s'imparteix el segon semestre del tercer curs del Grau de Turisme, quan els alumnes ja han cursat *Segon Idioma per a Turisme I (Alemany)* i tenen nocions bàsiques de llengua alemanya. L'assignatura consta de sis crèdits de caràcter eminentment pràctic que es reparteixen en dues sessions de classe a la setmana de dues hores cadascuna. A la guia docent del pla d'estudis s'especifica que el sistema d'avaluació és el següent:

- 30%: carpetes d'aprenentatge i/o dossiers
- 25%: observació/execució de tasques i pràctiques
- 25%: resolució d'exercicis i problemes
- 20%: examen escrit (test, desenvolupament i/o problemes)

L'avaluació contínua es realitza sobre el 80% de la nota, així que l'alumnat ha de realitzar i lliurar tasques periòdicament, però és obligatori presentar-se a l'examen i aprovar-lo. El curs 2012-2013, la valoració de les tasques la feia el professorat, però suposava una gran càrrega de treball i sovint els resultats tardaven en arribar a l'alumnat, així que la retroacció no sempre servia d'ajuda. Com que això resultava inconvenient per al progrés de l'aprenentatge, es va introduir l'avaluació entre companys, per tal que l'alumnat participés en la correcció de les tasques i aprengués dels errors dels companys, aconseguint així una retroacció ràpida per part dels companys i una altra posterior amb la supervisió del professorat. Tal com expliquen Riesco i Díaz (2007:278), l'avaluació entre iguals té molts avantatges, perquè així els errors passen a ser font d'aprenentatge, augmenta la motivació (l'alumne es veu implicat en el procés d'avaluació), es fomenta l'esperit crític i es treballa l'aprenentatge al llarg de la vida.

Metodologia del taller d'avaluació entre companys

La metodologia emprada està centrada en l'estudiant. El rol del professorat és introduir la matèria i plantejar activitats que ajuden a practicar i interioritzar les estructures i el vocabulari. D'aquesta manera, les classes són molt pràctiques, només hi ha explicacions teòriques per a presentar la gramàtica, cosa que sol fer-se inductivament: observació de mostres de llengua, deducció de regles i comprovació de les hipòtesis amb ajuda del professorat. En l'aula s'ofereixen els recursos necessaris per a realitzar les tasques i recolzar la feina de l'alumnat, resolent dubtes i suggerint canvis quan aquest es bloqueja. A casa, els alumnes han de revisar i reforçar el que han après a través d'activitats *online* i amb els quatre tallers de redacció, on poden demostrar els coneixements assolits.



El funcionament dels tallers de redacció és molt senzill. La fase prèvia correspon amb l'explicació a l'aula del sistema de correcció d'errors mitjançant uns paràmetres detallats en una rúbrica (Figura 1). Una rúbrica és una matriu de valoració que facilita la qualificació de l'execució d'una tasca en àrees de la matèria que són complexes, imprecises i subjectives mitjançant una gradació dels diferents elements que componen la tasca que permet una avaluació el més objectiva i consistent possible (Arcos *et al.* 2010). Aquesta rúbrica es treballa a l'aula amb un model de correcció conjunta, per tal d'aclarir què s'haurà de fer després per avaluar-se entre companys. Una vegada practicada la correcció d'un text a classe i posada en comú la puntuació assignada, es considera que l'alumnat pot començar a treballar de manera autònoma.

Aspectes a avaluar	Codi	Molt bé (20 o 10)	Bé (14 o 7)	Regular (5 o 7)	Malament (0)	Punts
Ús de les majúscules	M	Totes les oracions comencen amb majúscula, així com també tots els substantius i els pronoms de tractament formal.	Les oracions comencen amb majúscula i la majoria dels substantius i pronoms de tractament formal també, però no tots.	La majoria de les oracions comencen amb majúscula i només alguns dels substantius comencen amb majúscula.	L'ús de les majúscules és aleatori i quasi tots els substantius comencen amb minúscula.	10 màx.
Ortografia	O	Ninguna falta d'ortografia.	1-3 faltes d'ortografia.	4-7 faltes d'ortografia.	8 o més faltes d'ortografia.	20 màx.
Conjugació verbal	K	Tots els verbs estan ben conjugats, de manera que concorden amb el seu subjecte.	1-3 verbs mal conjugats.	4-7 verbs mal conjugats.	8 o més verbs mal conjugats.	10 màx.
Estructura de les oracions	S V (falta alguna cosa) X (sobra alguna cosa)	Verb conjugat sempre en segona posició, excepte en oracions imperatives i interrogatives del tipus <i>sí/no</i> , on va en primera posició. Les partícules separables, els infinitius i els participis van en última posició. L'ordre dels complements és correcte (Te-Mo-Lo-Dat-Akk).	1-3 verbs en posició incorrecta. Falten elements del verb o hi ha algun complement mal col·locat.	4-7 verbs en posició incorrecta o incomplets. Hi ha molts complements mal col·locats.	8 o més verbs en posició incorrecta o incomplets. L'ordre dels elements en l'oració dificulta la lectura.	20 màx.
Declinació d'articles i pronoms	G	Tots els articles i pronoms estan ben declinats, segons la funció que té dins l'oració el substantiu al que acompanyen o substitueixen.	1-5 articles o pronoms mal declinats.	6-9 articles o pronoms mal declinats.	10 o més articles o pronoms mal declinats.	10 màx.
Vocabulari	W	Vocabulari variat i adequat, sense calcs d'altres llengües.	Vocabulari senzill, però adequat. Ús d'alguna traducció incorrecta.	Vocabulari repetitiu i amb molts calcs d'altres llengües.	Vocabulari inadequat que dificulta o impedeix la comprensió del text.	10 màx.
Contingut		El text compleix els requisits de la tasca (temàtica, extensió...), està ben estructurat i és coherent.	El text compleix parcialment els requisits de la tasca.	El text s'allunya bastant del que demana la tasca i resulta difícil de llegir.	El text no respon als requisits de la tasca.	20 màx.
Observacions						

Figura 1. Rúbrica d'avaluació de les redaccions.

S'han proposat quatre tallers a través del *moodle* per a lliurar les tasques de redacció. Per a cadascun, l'alumnat ha de seguir uns passos que s'especifiquen a classe al principi del semestre i es deixen per escrit a l'aula virtual de l'assignatura per a posteriors consultes, a saber:

- **Fase de tramesa:**
 1. redactar un text mitjançant *google Drive* (l'alumnat hi té accés a través del correu de l'UJI) i compartir-lo de manera que altres usuaris del curs puguin comentar-lo, però no editar-lo;
 2. copiar l'enllaç d'aquest document i enganxar-lo en l'espai de la tramesa junt amb el document en format PDF dins del taller de l'aula virtual;
- **Fase d'avaluació:** per a cadascuna de les dues redaccions assignades, l'alumne ha d'obrir l'enllaç amb la redacció, marcar els errors i anotar-los mitjançant els codis de correcció de la rúbrica,

quantificar el número d'errors i puntuar cada paràmetre en l'espai de correcció habilitat a l'aula virtual, fer un comentari general sobre el treball que ha corregit.

- Fase de revisió: cada alumne ha de modificar el seu text amb l'ajuda de les correccions dels companys i lliurar una versió definitiva de la redacció a través de l'aula virtual.

Entre la fase d'avaluació i la de revisió entra en escena el professorat, per tal de controlar que les correccions entre companys s'han fet correctament i que tots els alumnes reben algun tipus de retroacció per a millorar el seu text. Aquesta tasca exigeix molt de temps, igual que el sistema tradicional de correcció per part del professor, ja que s'ha de revisar cada redacció, comentar els errors i assignar una nota, però compleix dues funcions: donar retroacció a l'alumnat i introduir unes dades a l'aula virtual que permeten a l'eina "taller" calcular la nota que rebrà cada alumne per la seva feina de corrector (comparant la puntuació assignada en cada paràmetre amb la que ha assignat el professorat).

La puntuació màxima que pot obtenir l'alumnat amb els tallers de redacció és un 30% de la nota final. Cada redacció s'avalua de manera independent, comptant fins a un 70% la tasca de redacció i fins a un 30% la feina de correcció de les tasques dels companys.

Participació i resultats

El nivell de participació de l'alumnat en el projecte dels tallers ha estat bastant elevat. Han participat 42 alumnes dels 50 que hi havia matriculats en l'assignatura, tot i que no tots han participat en els quatre tallers. Tenint en compte que a classe assistien regularment entre 25 i 28 alumnes, la xifra de participació és molt bona. En cada taller han participat una mitjana de 34 alumnes, però no tots han realitzat les dues tasques de correcció, com es pot veure en la barra de les correccions, que no sempre arriba a duplicar la de les redaccions (Figura 2). Això dona a entendre que l'alumnat s'ha sentit motivat i ha treballat activament, tant si podia assistir a classe com si no. Com hem vist, però, la participació com a avaluadors ha estat bastant irregular (Figura 3), ja que dels 42 alumnes només 11 persones han completat totes les tasques de correcció.

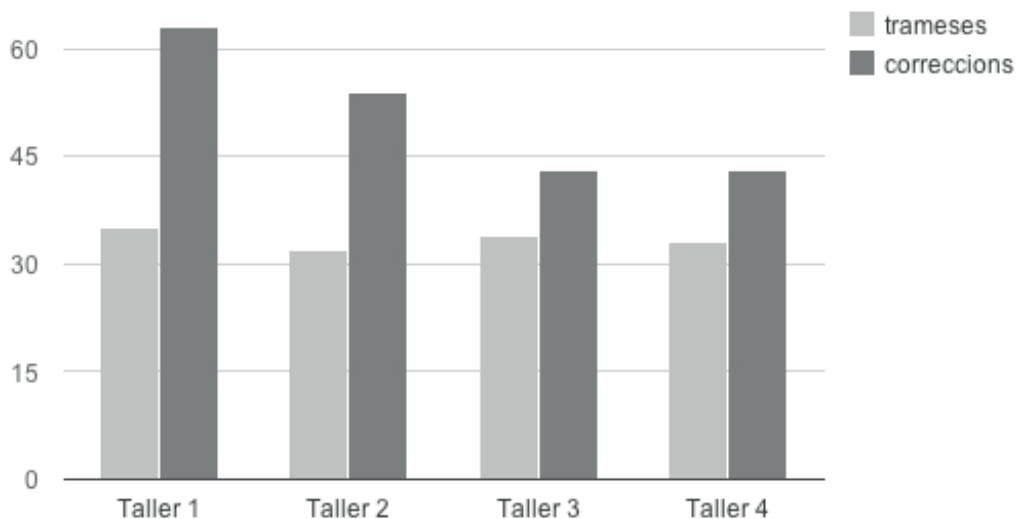


Figura 2. Alumnes participants en els tallers de redacció.



L'avaluació entre companys com a recurs per a millorar l'aprenentatge de l'alemany a través de l'eina "taller" [...]

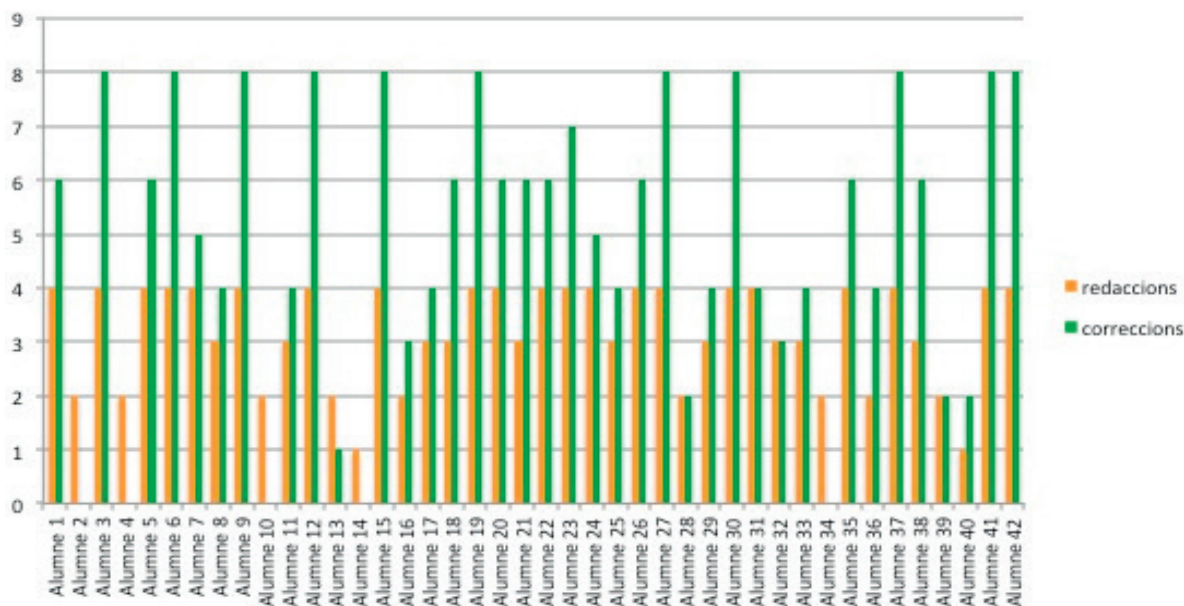


Figura 3. Xifres de participació en les redaccions i en les correccions.

Les qualificacions numèriques obtingudes en les redaccions, però, no han estat tan bones com esperàvem. Dels 42 alumnes que han participat en algun dels tallers, només 25 (quasi el 60%) han superat aquest bloc de l'avaluació. Ara bé, si sumem aquells alumnes que han volgut pujar nota i han tornat a lliurar alguna de les redaccions, la xifra augmenta a 30 (poc més del 71%). Una observació curiosa és que la majoria dels alumnes han tingut pitjors notes en els últims tallers. Suposem que aquesta disminució del rendiment acadèmic es deu tant al cansament a mida que va passant el curs com a l'acumulació de continguts en la matèria, que fan més difícil l'execució perfecta de les tasques. De fet, com es pot veure a la Figura 4, on es representa la puntuació obtinguda pels alumnes en tots els tallers en els quals han participat, molts dels alumnes no van participar en les correccions de l'últim taller, cosa que els va baixar la nota.

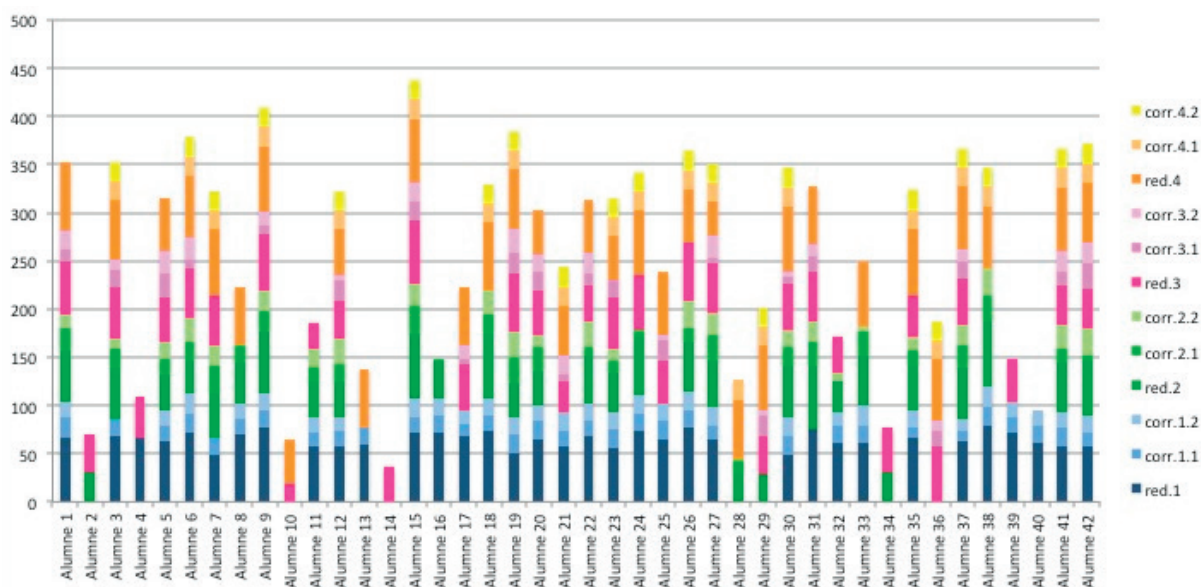


Figura 4. Puntuació dels tallers (nota màxima possible = 510 punts).



Enquesta a l'estudiantat

En finalitzar el semestre, hem passat un qüestionari per tal de conèixer el grau de satisfacció de l'alumnat respecte al projecte d'innovació educativa. Es tractava de valorar si han trobat útil el projecte d'avaluació entre companys, si els ha ajudat a entendre millor la matèria, si estan contents amb el sistema i amb la nota que han rebut i si tenen alguna proposta de millora per a futures edicions d'aquest projecte.

S'han recollit 16 enquestes, les quals s'han realitzat de forma anònima i voluntària a través de *google Drive* una vegada posades les notes finals de l'assignatura. Aquesta xifra representa només un 32% de l'alumnat matriculat (un 38% dels que han participat en el projecte dels tallers), així que considerem que, tot i que són orientatives, les respostes no són suficientment representatives de l'opinió del grup. Probablement aquesta falta de participació es deu al moment en què s'ha passat el qüestionari, una vegada acabada l'assignatura; hauria estat millor fer-lo l'última setmana de classe, abans dels exàmens i de posar les notes finals.

No obstant això, tret d'un alumne, tots els que han contestat l'enquesta han trobat el projecte interessant i útil per a l'aprenentatge, tots estan satisfets amb la nota que han obtingut en els tallers de redacció i bastant contents amb l'atenció i l'ajuda del professorat. En quant a les propostes de millora, part de l'alumnat no ha fet cap suggeriment, perquè considera que el funcionament era adequat; un parell d'alumnes han demanat que s'envien avisos per correu electrònic per a recordar els canvis de fase dels tallers i les dates de lliurament, i un alumne ha reclamat algun tipus de penalització per als companys que fan servir traductors automàtics en l'elaboració de les redaccions. Acceptem la proposta de les penalitzacions, que tindrem en compte en properes edicions, però considerem que el control de les dates de lliurament l'ha de fer l'alumnat, ja que aquest projecte forma part de les activitats fora de l'aula i és ací on s'ha de demostrar la capacitat d'organització i planificació, és a dir, l'autonomia de l'alumnat en el procés d'aprenentatge.

Conclusions

Aquest projecte ha resultat, en general, positiu per a l'avaluació contínua i ha tingut bona acceptació, tot i que hi ha qüestions que es podrien millorar. Pensem que ha estat útil per a l'alumnat, ja que, a través del procés de correcció de les redaccions dels companys, ha pogut prendre consciència dels errors més típics i així evitar-los en els seus propis treballs. A més, passant per les diferents fases dels tallers, l'alumnat ha tingut un contacte constant amb la llengua alemanya i el procés d'aprenentatge s'ha realitzat de manera continuada. És cert que la tasca de revisió ha resultat complicada per a molts alumnes i que no sempre sabien localitzar els errors, però el professorat ha tractat de compensar aquesta manca amb pràctiques per parelles a l'aula, on la comunicació entre companys i la consulta dels dubtes al docent facilitaven la tasca de correcció.

En quant als punts millorables, volem esmentar dues coses: la qüestió de les dates de lliurament i la dedicació que suposen els tallers per al professorat. Pel que fa a les dates de lliurament, si bé els terminis de cada fase del taller eren anunciats a classe i es podien consultar a l'aula virtual, hem observat que alguns alumnes no han participat en les correccions o han tractat de lliurar les redaccions fora de temps. Es podria buscar alguna estratègia per a recordar a l'alumnat els terminis de lliurament, tot i que aquesta és una funció que en realitat haurien de complir els mateixos estudiants, fent-se responsables del seu aprenentatge. En quant a la dedicació docent per al control dels tallers, hem de dir que aquesta és una tasca que necessita una gran inversió de temps, ja que no només comporta la revisió de les correccions, sinó també la correcció de totes les redaccions, de manera que la feina del professorat es veu duplicada. Pensem que una solució seria començar el procés d'avaluació entre companys durant el primer semestre, quan l'alumnat comença a aprendre la llengua, així tindria més temps per a interioritzar el sistema de correcció i la seva feina de correcció seria més fiable (i demanaria menys supervisió per part del professorat).



Per últim, volem comentar la utilitat de l'eina "taller" de *moodle*, que, tot i que és la primera vegada que la fèiem servir i té un funcionament bastant complex, ha resultat molt pràctica per a l'avaluació entre companys i ofereix la possibilitat de donar retroacció a l'alumnat de diverses maneres.

Referències bibliogràfiques

- Arcos García, F., Ortega Gil, P., Amilburu Osinaga, A., Cogost Maestre, N., Galipienso Navarro, C.M., García López, S., Casero Leal, J.A., Ruiz Aranda, E. (2010). La autoevaluación y la evaluación por pares en el taller de *moodle* como parte del *blended learning* o aprendizaje mixto, en: *Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària*. Alacant: Universitat d'Alacant.
- Bordas Alsina, M.I., Cabrera Rodríguez, F.Á. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso, en: *Revista española de pedagogía*, 218, 25-48.
- Ibarra Sáiz, M.S., Rodríguez Gómez, G., Gómez Ruiz, M.Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad, en: *Revista de Educación*, 359, 206-231. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Riesco Albizu, M., Díaz Fondón, M. (2007). La revisión entre iguales como herramienta de aprendizaje y evaluación en la asignatura de sistemas operativos, en: *Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*. Teruel: Universidad de Zaragoza, 277-284.

La glosa com a recurs didàctic a l'aula de CLE

Josep Marqués Meseguer

Université de Picardie Jules Verne. Amiens

Aquesta comunicació tracta de donar a conèixer l'experiència didàctica realitzada del 24 al 28 de març de 2014 al lectorat de català de l'Université de Picardie Jules Verne (Amiens) i a les universitats Sorbonne Nouvelle – Paris 3 i Paris-Sorbonne – Paris IV, on comptarem amb la col·laboració dels seus respectius professors, Helena Badell Giralt i Martí March Massós. L'experiència es concreta en tres tallers (un a cada universitat)¹ amb els quals hem tractat d'iniciar els estudiants de català en la pràctica musicopoètica de la improvisació oral o glosa. Així, tot seguit ens centrarem a analitzar com hem dut a terme aquestes activitats i quin interès didàctic en podem extraure de cara a l'aprenentatge de la llengua i la literatura en un marc intercultural i plurilingüe en què ens situem, on estudiants adults de Català Llengua Estrangera (CLE), de diferent nivell de llengua i diferent edat, han tingut un primer contacte amb el conreu de la poesia oral.

Trets bàsics

Entenem per poesia oral improvisada d'arrel popular i tradicional (o de manera més moderna com a referència genèrica, glosa) tota creació de llengua i cant que emprava una estructura determinada de rima, mètrica, estrofa i de melodia com ara les albaides del cant valencià d'estil, les jotes de l'Ebre, el glosat mallorquí... Una llengua i un cant que fan de la seua funcionalitat l'objectiu principal, que és comunicar. El cant improvisat, en tant que comunicatiu, necessita doncs de la interpretació "en" públic, i espera atent una resposta "del" públic, que serà qui a la fi en determinarà el seu efecte i en permetrà la interacció en la comunitat reunida. Fet i fet, aquest format dialògic i per tant necessàriament participatiu no fa sinó diluir els límits entre l'artista i el públic: com si es tractés d'una conversa, tothom hi pot dir la seua. Així, per participar en una glosada, ens caldrà un requisit: saber-ne el procediment, conèixer les regles internes de la improvisació oral.

Referències per a l'ensenyament

Els tallers didàctics projectats a l'aula de Català Llengua Estrangera havien de plantejar-se aquest mateix punt: com ensenyar els estudiants a glosar? I sobretot: serem capaços que aquests estudiants, en una seqüència didàctica que preveia dues sessions amb quatre hores en total, arriben a improvisar poesia

¹ A més d'aquests tres tallers, els lectorats de català, basc i gallec de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 organitzaren el col·loqui "L'improvisation orale. Tradition et actualité. Galice, Pays Basque, Pays Catalans" els dies 27 i 28 de març de 2014 al centre Censier de la mateixa universitat. Trobareu més informació d'aquest col·loqui als següents enllaços: <http://www.xarxallull.cat/moodle/mod/forum/discuss.php?d=3110> i <http://www.vilaweb.cat/noticia/4181535/20140326/cant-improvisat-entra-sorbonne.html>.

mitjançant el cant tradicional? Actualment ja disposem de diverses (potser ja podem parlar de nombroses) experiències didàctiques en estudiants de primària i secundària arreu del domini lingüístic català, i de fet ens trobem en un moment d'expansió, fins i tot d'efervescència, de l'aprenentatge (o reaprenentatge, en tant que recuperació i reapropiació) de la glosa. Projectes interdisciplinaris entre l'aula de música i l'aula de llengua de primària com "Corrandescola", coordinat pel doctor Albert Casals de la UAB, també el projecte "Patrimoni cultural: poesia oral improvisada" impulsat pel professor de la UIB Felip Munar, que agrupa quatre centres de secundària dels Països Catalans, i per fi espais de formació i d'intercanvi d'experiències didàctiques com l'"Escola d'Estiu de Glosa" a Espolla (a l'Alt Empordà) organitzada cada estiu per l'associació Cor de Carxofa, són tots tres referències que posen de relleu les possibilitats de què disposem el professorat a l'hora de familiaritzar-nos amb l'explotació a l'aula de la glosa com a recurs didàctic. Però la qüestió que formulàvem adés encara ressonava: i en l'ensenyament universitari del català a l'exterior, també funcionaria la glosa, amb estudiants novells que tot just porten un semestre de català a les esqueses?

Seqüència didàctica del taller: primera sessió

Evidentment, es tracta en tot moment de delimitar els objectius, decidir què volem que aprengui l'estudiant al final de cada sessió i a través de quins passos ho farem possible. La seqüència didàctica d'iniciació a la glosa, com apuntàvem més amunt, s'organitzà en dues sessions consecutives de dues hores cada una. En la primera d'aquestes, d'entrada es familiaritzà els estudiants en els elements constitutius de la poesia oral improvisada. En un primer moment, observàrem mitjançant diversos fragments audiovisuals la mateixa pràctica de la glosa² per tal que els estudiants copsaren els seus trets definitoris, això és, una pràctica comunicativa, expressada en comunitat, participativa i fins i tot del tot horitzontal, no estàtica (ja que es pot crear en contextos socials molt diversos, com les festes, el treball o les competicions) i no preparada, car és espontània, però sense posar en dubte que, com en qualsevol habilitat artística, l'entrenament serà del tot necessari per perfeccionar-se i anar assolint qualitat com a glosadors. És així com sintetitzàrem que la glosa és primer de tot un acte de parla que, servint-se d'un acte musical adquirit per repetició (que és fàcil d'assimilar en tot cas per la seua simplicitat melòdica i harmònica), haurà de tendir a ser, amb la pràctica, un acte literari instantani de cada cop major qualitat artística.

Queda així fixat l'horitzó al qual ens volíem dirigir. En el nostre taller, en tot cas, allò demanat fou més abastable: a l'aula de català, amb estudiants novells majoritàriament³, proposàrem un "tast" de glosa, centrant el nostre interès a treballar sobretot els aspectes lingüístics. Sent doncs conscients els estudiants d'allò que se'ls demanava, arribar a crear una glosa com a tasca final de la segona sessió, vam continuar a la primera sessió realitzant tota una sèrie d'exercicis que els encaminés progressivament a la creació d'una nyacra. En efecte, un cop els estudiants havien observat diversos gèneres com els garrotins i les valencianes, vam decidir centrar-nos en el treball d'un sol motlle melòdic, les nyacres de l'Empordà, per la seua simplicitat estructural i la seua adequació didàctica: es tracta d'una quarteta heptasil·làbica amb rima com a mínim al segon i quart vers que és improvisada pel solista, mentre que la tornada, que en aquest cas se situa al tercer vers, és recitada per la resta de participants.⁴

De cançons i de corrandes

jo us en cantaré deu mil,

que les duc a la butxaca (repetició del vers per part dels oients)

lligadetes amb un fil⁵

² Heus ací els fragments dels vídeos que treballàrem, corresponents a les tonades de garrotins (<http://www.youtube.com/watch?v=fp3XJKarmYM>) i valencianes (http://www.youtube.com/watch?v=F_5u923X0ow)

³ Aquest és el cas de l'Universitat de Picardie Jules Verne d'Amiens, on la majoria d'estudiants eren de nivell inicial de català (en aquell moment cursaven el seu segon semestre de llengua catalana com a matèria opcional, a raó de dues hores de classe per setmana). En canvi, els estudiants de català de Paris 3 i de Paris IV eren de nivell avançat de llengua.

⁴ Vet ací l'enllaç a un vídeo que es projectà a l'aula per tal que els estudiants copsaren els trets característics de les nyacres: <https://www.youtube.com/watch?v=hqpr4YXQxU0>.

⁵ Versada popular.



Com s'observa, la repetició col·lectiva del tercer vers busca atraure l'interès de l'oient tot esperant la resolució de l'estrofa al quart vers, que és on s'hi desvetlla la idea clau i que és per tant on se situa el moment àlgid de l'acte comunicatiu. La funció comunicativa d'aquest tipus d'estrofa, mitjançant el propi procediment de les nyacres, queda doncs satisfet per al treball a l'aula, sobretot en nivells inicials de glosa com el que ens ocupa.

Quant als exercicis d'entrenament per a l'elaboració d'una glosa realitzats durant la primera sessió, abordarem en primer lloc aquells referents a la mètrica, proposant-los d'adaptar versos donats de més o de menys de set síl·labes per convertir-los en heptasíl·labs. A tal fi, s'inicià els estudiants en el còmput de síl·labes; s'introduí l'ús de recursos com el hiat, la sinalefa, l'elisió; vam treballar també la prosòdia, la sinonímia, l'ús de paraules comodí ("ai", "doncs") i l'ordre dels mots al vers. Heus aquí alguns exemples amb les propostes de solució corresponents.

"Ha arribat en Carles" > Ai que ja ha arribat en Carles

Introducció de la interjecció "ai" i de l'adverbi "ja", més sinalefa a les síl·labes "ja-ha-ar".

"En aquesta terra tenim bons vins" > Bons vins en aquesta terra

Supressió del verb de l'oració "tenim" i canvi de l'ordre dels mots al vers.

Pel que fa al treball de les idees, vam remarcar la necessitat de determinar d'entrada allò que volem dir, preferint aquells temes que realment ens interessin o ens afecten. Així, vam proposar als estudiants de crear un vers a partir d'un tema concret. També es va treballar la creació d'un vers mitjançant un diàleg sobre temàtiques que ja havien estat treballades a l'aula. S'explorà d'aquesta manera la interacció oral entre els estudiants formulant preguntes i respostes en situacions com ara el diàleg que s'estableix entre un metge i un pacient en una consulta:

Estudiant A (pacient): "molt bon dia senyor metge".

Estudiant B (metge): "què li passa a vostè?"

Estudiant A: "doncs que em trobo malament".

Estudiant B: "seguí aquí i veuré què té".

I finalment, respecte a la rima, vam treballar la identificació de les síl·labes tòniques als mots finals de cada vers i els tipus de rima assonant i consonant, tot acabant creant rodolins.⁶ Com s'observa a l'exemple que segueix, primer se'ls donà un vers que havien de completar amb un segon, per després crear ells mateixos rodolins.

Vers donat: "No m'agrada el català".

Vers afegit per l'estudiant: "i no és cert, està ben clar!"

Vers donat: "Si vols aprendre a glosar".

Vers afegit per l'estudiant: "molt hauràs de practicar".

En aquesta primera sessió, vam aconseguir doncs recórrer la meitat del camí per glosar, fent que els estudiants creen dos versos dels quatre que se'ls demanarà en la segona sessió.

Segona sessió de la seqüència

A la segona i darrera sessió de la seqüència, vam comptar amb la col·laboració d'en Carles Belda, compositor, acordionista i glosador, un dels representants de la recuperació i del desenvolupament del cant improvisat en la cultura catalana, que fou així l'encarregat de culminar el procés d'iniciació a la

⁶ El treball amb aques, composades de rodolins que s'acompanyen d'imatges, pot ser un recurs molt apropiat per exercitar la rima i les competències lèxiques.



glosa dels estudiants. Primer de tot, en Carles Belda demostrà que la glosa és efectivament espontània i improvisada tot fent una nyacra amb el nom de cadascun dels estudiants, cosa que va tenir un efecte de connexió immediata amb l'estudiantat. Tot seguit, el nostre convidat treballà amb els estudiants les següents activitats:

En primer lloc, féu una roda de paraules per treballar la relació d'idees i així els camps lèxics i semàntics: si un company diu "taula", al company del seu costat li pot suggerir dir "cadira", i així successivament. Amb aquest exercici s'aconsegueix ampliar vocabulari en estudiants de CLE.

Després, a mode de pluja d'idees, es van llistar en diferents columnes a la pissarra grups de rima (per exemple, "tensió", "satisfacció", "coentor"; "bou", "prou", "nou"... i així en diverses rimes. En acabant es demanà als estudiants, en dispositiu individual, de fer un rodolí usant les paraules anteriors. D'aquesta manera aconseguim treballar alhora la gramàtica, la fonètica i la relació d'idees.

Seguidament es reforça el ritme i la melodia: individualment, han de cantar versades populars que tenen la mateixa estructura que la nyacra, això és, quartetes heptasil·làbiques. Així, un cop els repartim el text, cada estudiant ha de cantar-ne una mentre en Carles Belda interpreta la tonada de les nyacres amb l'acordió.

Havent completat aquestes activitats ja es podran introduir els passos mentals necessaris per crear una estrofa. Així, just abans de donar pas a la tasca final, aquests passos s'indicaran als estudiants fent un exercici que consistirà a crear una nyacra entre tots. Albert Casals descriu aquest procediment en tres temps:⁷ primer, caldrà sintetitzar la idea (allò que volem expressar) en un vers heptasil·làbic que esdevindrà el darrer de la quarteta.

"Ens encanta la paella!" (quart vers)

Seguidament, s'ha de cercar una rima adient en relació al vers que ja es té (el qual donarà lloc a la creació del segon vers).

"Que quan tanquem la parpella" (segon vers)

"Ens encanta la paella!" (quart vers)

I finalment, caldrà estructurar mentalment la quarteta completa, afegint doncs un primer i un tercer vers que puguen ser coherents amb els dos que ja tenim, els quals en marquen el contingut bàsic. Aquests versos primer i tercer poden ser (sobretot en nivells inicials de glosa) el que s'anomena versos de farciment, és a dir, versos comodí que ens serveixen per completar el missatge que donem a l'estrofa.

És aquest tan gran plaer
que quan tanquem la parpella
quasi que ja ens la mengem:
ens encanta la paella!

En darrer lloc, després d'haver creat pas a pas i entre tots una glosa, arribem a la tasca final: en Carles Belda demanà als estudiants, per parelles, de crear ells mateixos una nyacra que haurà de ser cantada mentre ell els acompanya a l'acordió. A l'hora de fer aquesta glosa completa, se'ls pot donar idees, repartint-los revistes o diaris, per exemple.

Conclusions

En conclusió, amb l'anàlisi d'aquesta proposta hem observat que si la glosa és eminentment comunicativa, la introducció d'aquesta a l'aula no pot fer més que reproduir aquest esquema i emprar doncs el mateix

⁷ Casals, *art. cit.*, 2012, p. 114.



mètode comunicatiu. L'expressió i la interacció oral entre els estudiants és el motor de la seqüència que hem proposat. A més, tot i que el nivell de llengua no ho permeté completament, hem tractat de prescindir tant com ha sigut possible de les TIC, reforçant el mateix caràcter mental que té aquesta expressió musicopoètica. Gran part de la producció de llengua dels estudiants, també la poesia, se sosté avui dia en el codi escrit; tot i això, pot ser també oportú de potenciar a l'aula la seua forma oral en l'aprenentatge de la llengua i de la literatura, una forma oral, no ho oblidem, que durant molts segles fou l'únic canal en què existí i se sostingué la poesia, i de la qual la glosa és continuadora. En aquest "tast" de glosa ens hem centrat en el treball de les competències lingüístiques, però com hem vist les competències socioculturals també hi han tingut cabuda en presentar a l'aula diverses tonades tradicionals, tot posant en valor una pràctica que, tot i no ser ni molt menys exclusiva de la cultura catalana, sí que n'és representativa i cobreix una funció social sovint lúdica i cohesionadora i que a més es troba en expansió, com bé ho palesa el fenomen de la transglosa.⁸ És en aquest darrer sentit que s'entén la importància de les competències psicosocials que també s'han explorat per mitjà d'aquest taller, on l'element motivacional és clau a l'hora d'entendre el seu èxit a l'aula. Segurament aquest tinga molt a veure, al capdavant, amb la introducció del component artístic mitjançant l'explotació conjunta de llengua i cant d'una manera viva, directa, participativa, on els estudiants, cadascun i tots junts, creen, són i se senten protagonistes del seu aprenentatge. Com diu Peter Woods (citada per Albert Casals), "la mejor genialidad de muchas personas se dedica a sus aficiones e intereses que nada deben a la educación formal o al propio trabajo. No obstante, esto no quiere decir que las escuelas no puedan, a veces, hacer mella en esa genialidad y alimentarla".⁹ Fariem bé doncs d'obrir de bat a bat les portes dels centres educatius per acollir-hi la glosa, tota una oportunitat per al treball de la literatura a l'aula. Fem doncs partícips els estudiants de l'interès per la labor creativa posant-los al seu abast totes les eines d'aprenentatge de què siguem capaços.

Referències bibliogràfiques

- Casals, A. (2012). Corrandescola: del cant a la improvisació poètica. *Temps d'Educació*, 42, 111-130. Universitat de Barcelona. URL: <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/259198>.
- Casals, A. (coord.) (2010). *Corrandescola. Proposta didàctica per treballar la glosa a primària*. Institut de Ciències de l'Educació de la UAB.
- Cor de carxofa (2007). Manual d'iniciació a la glosa. URL: <http://www.cordecarxofa.cat/2008/01/manual-diniciacio-la-glosa.html>
- Martí Climent, A. (2014). Poesia oral improvisada al territori lingüístic català, en A. Bataller i H. Gascó (eds.), *Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*, 235-241. València: PUV.
- Munar, F. (2001). *Manual del bon glosador: tècniques, exercicis i glosades*. Palma: Documenta Balear.

⁸ Entenem per "transglosa" aquell cant improvisat que té lloc a territoris i contexts altres a aquells propis o habituals de la tradició. Carles Belda defineix i valora el fenomen en aquests termes: és enriquidor i allionador comprovar la capacitat creativa de les zones més industrials i urbanes per generar la transglosa, la modalitat que no és ben bé d'enlloc i que es nodreix una mica de tot arreu (<http://blocs.mesvilaweb.cat/node/view/id/263240>). Podríem assimilar aquest fenomen al concepte de "desterritorialització" creat per Gilles Deleuze i Félix Guattari («L'Anti-Edipe. Capitalisme et schizophrénie» (1972). París: Éditions de Minuit) per tal de descriure tot procés de descontextualització d'un conjunt de relacions que permet la seua actualització en altres contexts.

⁹ Casals, *art. cit.*, 2012, p. 122.

El epistolario galdosiano como recurso pedagógico: Propuesta didáctica elaborada a partir de las cartas de Benito Pérez Galdós y María Guerrero, con integración de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para el desarrollo del teatro español entre los siglos XIX y XX

Carmen Márquez Montes

Salvadora Luján Ramón

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Introducción

Este trabajo surge de la necesidad de crear nuevas propuestas pedagógicas para la enseñanza de la Literatura en ámbito universitario, que permitan que el alumnado se sienta partícipe de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Se fundamenta en dos ejes principales: el uso del epistolario galdosiano como recurso didáctico y la inclusión de las TICs como generadoras de aprendizaje significativo, y como herramientas para desarrollar las competencias del alumnado universitario. Se ha incluido la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje con incidencia en la co-evaluación a través de rúbricas para fomentar el aprendizaje horizontal, enmarcado en la filosofía educativa del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con la premisa básica de transformar al alumnado tradicionalmente pasivo en aprendiente autónomo.

Se estructura en tres partes: dos breves justificaciones teóricas sobre el uso del epistolario y de las TICs como recursos pedagógicos y una propuesta didáctica que pone en práctica los presupuestos teóricos.

El epistolario galdosiano como recurso didáctico

El epistolario galdosiano es una documentación de incalculable valor para la investigación y desde hace años la Casa-Museo Pérez Galdós, en colaboración con la Cátedra Galdós, trabaja en su transcripción, documentación y digitalización. Consideramos que es interesante seleccionar corpus específicos del amplio epistolario para llevarlo al aula como recurso pedagógico eficaz, siguiendo tres premisas fundamentales:

- Como elemento introductorio motivador: Acercamiento a la temática desde una perspectiva distinta: la esfera más íntima del autor.
- Como generador de aprendizaje significativo: La epístola como generadora de temas y motivos de la historia del teatro. Se parte de las relaciones sociales, anécdotas y confidencias para reconstruir las tendencias teatrales.



- Como generador de aprendizaje relacional: La carta como conexión entre tendencias y autores anteriores y posteriores: las redes sociales paralelas.

Las cartas abren un gran abanico de posibilidades que el alumno deberá rastrear, conectando autores y obras, actuando como investigador para sintetizar las principales tendencias teatrales de la época, y generar conexiones. El corpus epistolar seleccionado conlleva traer al aula a grandes figuras de la cultura española: María Guerrero, Benito Pérez Galdós y Margarita Xirgu, corresponsales a los que se suman otros escritores, escenógrafos, directores y personajes de la escena y la cultura del momento.

El alumno pasará de ser receptor de contenidos teóricos a construirlos, gracias a unas actividades cuya finalidad es que sinteticen los contenidos y los expongan al grupo-clase, produciéndose así aprendizaje significativo.

Se trata de acercar al alumnado a los autores y periodo que se estudian, propiciando empatía, en tanto que el epistolario acerca al autor y su época desde macroorganismos más humanos y menos teóricos.

Implementación de las TICs en el área de Literatura en el ámbito universitario: aprendizaje significativo y desarrollo de competencias

Se usan las TICs, principalmente la WebQuest (WQ) y la Wiki, generadoras de aprendizaje significativo, avaladas por estudios teórico-prácticos como los de Bernabé y Adell (2006) o Martín, M. V. y Quintana, J. (2011), que ponen de relieve sus cualidades pedagógicas y la necesidad de su implementación como recurso metodológico para la adquisición de las competencias genéricas y específicas en el ámbito universitario. Se parte de la relación entre el diseño de las WQ y la WIKI con las ideas de andamiaje de Jerome Bruner, que, a su vez, presupone los de Zona de Desarrollo Próximo y mediación de Vygotsky. Es clara la vinculación entre las WQ y el construccionismo de Papert, que afirma que el aprendizaje es mucho más eficaz cuando es parte de una actividad que el aprendiz experimenta como la construcción de un producto significativo.¹

A partir de estas premisas teóricas, se han integrado las TICs de manera progresiva, atendiendo principalmente a dos fundamentos:

- La investigación documental como aprendizaje: el alumno pasará de ser receptor de contenidos teóricos a construirlos: rastreo de información, investigación guiada (CAZA DEL TESORO y WQ), investigación autónoma colaborativa y visibilidad (WIKI).
- La adquisición y desarrollo de competencias en el ámbito universitario a través de la WQ y la WIKI.

Además, se parte de la competencia de competencias: aprender a aprender y se ha incluido la evaluación como parte del proceso enseñanza-aprendizaje, con relevancia de la co-evaluación a través de rúbricas e incidencia en el aprendizaje constructivo y colaborativo a través de las TICs.

Propuesta didáctica

Competencias

Competencias genéricas o transversales:

- Destrezas en el manejo de la información.
- Capacidad para el análisis crítico.

¹ Para mayor información véase Bernabé y Adell, 2006; Fernández March, 2008; Bernabé, 2008; Guerra, González y García, 2010; para el ámbito de la Literatura: Luján Ramón, 2014.



- Capacidad para la síntesis e ideas.
- Capacidad para aplicar los conocimientos teóricos a la práctica.
- Habilidad para trabajar en equipo y autónomamente.

Competencias específicas del área:

- Dominio de las técnicas de análisis literario y de los términos del léxico crítico.
- Conocimiento de los principales autores, obras y movimientos del teatro español.
- Capacidad para relacionar los textos literarios con otros discursos.
- Capacidad para expresarse adecuadamente de forma oral y escrita.

Objetivos

- Adquirir conocimiento sobre los movimientos estéticos y contextos literarios en la España de la segunda mitad del XIX y primeros años del XX, así como los principales autores y obras del periodo.
- Aprender a leer e interpretar los textos literarios y vincularlos a las estéticas y contextos en que fueron producidos.
- Aprender a identificar, a través de la lectura de obras literarias, temas, tópicos y mitos recurrentes de la segunda mitad del siglo XIX y los inicios del XX.
- Desarrollar la capacidad crítica y valorar las producciones literarias como expresión de creaciones y sentimientos individuales y colectivos.
- Desarrollar la capacidad crítica en el estudio de los textos literarios y ser capaz de relacionarlos entre sí y con otras manifestaciones culturales (plásticas, musicales, cinematográficas...).
- Mejorar la capacidad de trabajar y aprender de forma autónoma y colaborativa.
- Ser capaz de buscar, organizar y utilizar de forma crítica las fuentes bibliográficas adecuadas para el estudio de la literatura española.
- Ser capaz de planificar y redactar con rigor y adecuación trabajos sobre temas literarios y realizar exposiciones orales correctas y coherentes, con ayuda de los medios audiovisuales y las tecnologías.

Contenidos

- Contexto histórico y social de la literatura española en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX.
- Corrientes y tendencias del teatro en el último tercio del siglo XIX y principios del XX.
- Principales autores y obras.
- El teatro de Pérez Galdós.
- Introducción a la renovación teatral: Federico García Lorca.



Metodología

Da respuesta a los objetivos y busca que los alumnos asimilen correctamente los contenidos de la unidad didáctica, a la par que desarrollan las competencias específicas y transversales. La unidad sigue los postulados de aprendizaje significativo postulados por Ausubel, Novak o Hanessian.² Para la labor del profesor se ha partido de la premisa posmoderna que contempla la descentralización o democratización del conocimiento, por tanto, el docente actúa como guía y orientador, no como protagonista y poseedor del conocimiento. Se han elaborado actividades que contemplan el método mayéutico o aprendizaje cooperativo, mediante el uso de preguntas que inducen a los estudiantes a una respuesta coherente de entre otras posibles, previo análisis y reflexión crítica del texto. Al inicio de las actividades el docente explicará claramente el mecanismo de trabajo y evaluación.

Criterios de evaluación

La evaluación será continua y formativa, integrada en el proceso de aprendizaje. Con la puesta en común a lo largo de las diferentes actividades se pretende que el alumno tome conciencia de su proceso de aprendizaje y la adaptación de la metodología a las necesidades, capacidades y ritmo de trabajo. Para que la evaluación sea efectiva, el alumnado recibirá pautas sobre cómo se le está evaluando y se contemplará tanto el proceso como el producto final. Se han creado rúbricas tanto para la evaluación como para la co-evaluación, pues coincidimos con Morales Ponce (2013) en que este método involucra al estudiante y lo hace partícipe de su propio proceso, en el cual aplica valores individuales para el trabajo en equipo y con ello apoya su proceso de autorregulación y corresponsabilidad, a la par que desarrolla el sentido de autocrítica y autovaloración.

Desarrollo de la propuesta didáctica

BLOQUE 1. Tendencias teatrales

B.1.1. - Tendencias teatrales de la época en su contexto histórico-social

Introducción y motivación: Las redes sociales del siglo XIX. La carta como fuente documental. Lluvia de ideas sobre la comunicación actual: correo electrónico, Facebook, Twitter... ¿Cuál sería la correlación de estas herramientas en el siglo XIX? Se muestran dos cartas, una de María Guerrero y la respuesta de Benito Pérez Galdós. Lectura conjunta. Extracción de nombres y obras citadas.

Activación de conocimientos previos. Se hará un sondeo para listar corrientes dramáticas asociadas a este periodo. Los alumnos accederán a la web de la Casa-Museo Pérez Galdós con el Epistolario Galdosiano digitalizado. Se han seleccionado tres cartas, donde se nombran autores y obras de la época. Se hará una lectura conjunta y un rastreo de escritores y obras que aparecen en las epístolas, poniéndolas en relación con el listado generado anteriormente.

Actividad de desarrollo: La carta como base documental: Rastreo y documentación de las cartas. Se dividirá la clase en cuatro grupos y se entregará a cada uno tres cartas distintas, de las que deben extraer los nombres de autores y obras. Se les entregarán dos fichas, una para autores y otra para obras, que cumplimentarán haciendo un rastreo en Internet y la biblioteca.

Actividad de síntesis: Puesta en común para delimitar las tendencias teatrales a partir de los autores y obras que han extraído de las cartas.

Actividad de adquisición de conocimientos: Cada alumno deberá realizar una "Caza del tesoro" para obtener un panorama literario desde su investigación guiada, produciéndose así aprendizaje significativo.

² Autores que siguen la corriente del constructivismo formulada por Vygotski (1995). Este planteamiento defiende que hay que relacionar los nuevos aprendizajes con las ideas previas del alumnado.



Actividad colaborativa no presencial: Puesta en común y reflexión. A través del foro de la asignatura deberán debatir sobre preguntas planteadas por el profesor.

B1.2. - Introducción al teatro de Benito Pérez Galdós.

Actividad de investigación guiada: Webquest: "El teatro de Benito Pérez Galdós". Se explica la metodología de trabajo a través de la WQ y se navegará por las distintas secciones:

1. Introducción: Se presenta el tema. Se puede establecer un diálogo sobre los conocimientos previos de los alumnos.
2. Tarea: Se establecen las pautas sobre el sistema de trabajo colaborativo. Ellos forman los grupos y se informa de que el producto final será una exposición oral con Power Point a partir de las conclusiones extraídas del trabajo de investigación con la WQ.
3. Proceso: Se describen los pasos para realizar la tarea, se asignan los roles de cada grupo de trabajo. Se dividirá la clase en tres grupos. Cada uno trabajará la misma WQ poniendo en relación el teatro galdosiano con el contexto literario y sociocultural. Se establecerán los canales de comunicación intragrupal.
4. Recursos: Esta página recoge enlaces previamente cotejados por el profesor. Se dividen en técnicos: Presentación con Power Point, Técnicas de comunicación oral y escrita, Cómo citar y elaborar la bibliografía...; enlaces a contenidos teóricos académicos y generales; vídeos de contextualización del periodo estudiado y Benito Pérez Galdós. Los estudiantes utilizarán esa selección según su conocimiento y habilidad de rastreo.
5. Evaluación: se incluyen las rúbricas de evaluación y co-evaluación, se tendrá en cuenta tanto el proceso como el producto final.
6. Conclusión: A partir de los resultados obtenidos en la WQ, el profesor abrirá un debate sobre el trabajo realizado, para motivar al alumnado en la creación de la Wiki. Se pedirá que propongan nuevas búsquedas y tareas, vinculadas con su foco de interés: docencia, investigación, crítica literaria, etc.

Actividad de síntesis y puesta en común: Presentación Power Point y rúbrica de co-evaluación. Puesta en común y reflexión conjunta: Exposición oral con soporte Power Point de la tarea final de la WQ. Mientras expone un grupo, los demás llevarán a cabo una co-evaluación a través de la rúbrica facilitada por el profesor.

BLOQUE 2. Estudio del teatro galdosiano

Introducción y motivación: carta de María Guerrero 31/05/1892 sobre la complejidad de la obra *Realidad*. Los alumnos habrán leído la obra.

Actividad colaborativa: Lectura conjunta y aplicación de esquema-modelo de trabajo para analizar la obra. Lectura y análisis de *Realidad*. Se entregará un esquema de trabajo para su lectura y estudio, se hará en clase un análisis de dos o tres fragmentos, como ejemplo y para resolver las posibles dudas.

Actividad de aplicación de conocimientos: Realización de la Wiki "Estudio crítico del teatro galdosiano". Cada grupo deberá completar una sección de la Wiki. La finalidad será crear una wiki que describa los parámetros textuales y el valor de las obras leídas por el alumnado. Cada sección deberá constar de una introducción que recoja datos sobre estreno de la obra, actores...; resumen del argumento; estudio de las técnicas dramáticas, personajes y su valor literario; enlaces de interés fundamentados; y bibliografía.



Co-evaluación y reflexión final: Cada miembro del grupo deberá realizar la co-evaluación de un compañero de su grupo y de un miembro de los otros, partiendo de una rúbrica creada por el profesor. Deberán aportar una reflexión final.

BLOQUE 3. Redes sociales paralelas: De Galdós a Lorca a través de Margarita Xirgu

Introducción y motivación: Búsqueda en la Wiki creada de las actrices más habituales de las obras de Galdós.

Actividad de rastreo: Se pretende motivar al alumno para iniciar la nueva etapa de la literatura: Se le pedirá que busquen otras obras de teatro representadas por Margarita Xirgu, lo que inicia una nueva unidad didáctica conectando a Galdós y Lorca a través Margarita Xirgu.

Conclusiones

Se ha seleccionado un corpus auténtico y de carácter histórico, personal y público, para llevar al aula nuevos materiales que motiven al alumnado y lo mantengan comprometido con su aprendizaje, pues estar ante un texto escrito por un referente cultural de la escena española y destinado a un referente de la literatura española y universal supone una estimulación previa. Se han atendido criterios del aprendizaje constructivo y colaborativo, entendiendo las cartas personales como fuente de conocimiento, base para establecer las relaciones sociales de los corresponsales y, por ende, reflejo de una sociedad y una cultura, en un contexto literario específico: el mundo del teatro.

Se han implementado las TICs como propuestas metodológicas y didácticas de aprendizaje cooperativo, basadas en el acceso, procesamiento y uso de información de la Red, adecuadas para la educación superior y el desarrollo de competencias transversales y específicas. La implementación de esta PD en el currículo de Literatura, en el marco del cambio de filosofía pedagógica propuesto por el EEES, aportará un aval práctico a los estudios teóricos que sostienen que las herramientas tecnológicas, principalmente WQ y Wiki, implementadas correctamente, pueden ser decisivas para la adquisición de competencias en la docencia universitaria.

Por último, cabe mencionar la necesidad de profundizar en los valores pedagógicos de la WQ y la Wiki, incentivando su implementación en el ámbito de las Humanidades, pues permiten la integración de las diversas áreas del saber e incentivan el aprendizaje autónomo y colaborativo; y estableciendo modelos que eviten su trivialización y minimicen el mayor obstáculo que suelen encontrar los docentes: el tiempo y esfuerzo para su creación.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. (2004). Internet en el aula: las WebQuests. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17.
- Bernabé, I., Adell, J. (2006). El modelo WebQuest como estrategia de desarrollo de competencias genéricas en el EEES. *Congreso EDUTEC*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Bernabé, I. (2008). *Las WebQuests en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desarrollo y evaluación de competencias con tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la universidad*. (Tesis de Doctorado). Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, España. URL: http://www.tesisenxarxa.net/TEISIS_UJI/AVAILABLE/TDX-0731108121832//bernabe.pdf.
- Dodge, B. (2008). *Rethinking the WebQuest Taskonomy: A New Taxonomy of Authentic Constructivist Tasks*. San Diego: San Diego State University.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Guerra, S., González, N., García, R. (2010). Utilización de las TIC por el profesorado universitario como recurso didáctico. *Comunicar*, 35, 141-148.



- Imízcoz Beunza, J.M., Arroyo Ruiz, L (2011). Redes sociales y correspondencia epistolar. Del análisis cualitativo de las relaciones personales a la reconstrucción de redes egocentradas. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 21, 4. URL: <http://revista-redes.rediris.es>.
- Luján Ramón, S. (2014). Propuesta teórico-práctica para el desarrollo de las competencias genéricas en el área de Humanidades a través de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, *Actas VI Congreso Iberoamericano de Pedagogía*, 1(2), 520-530, Sociedad Española de Pedagogía-Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. URL: <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php?journal=congresodepedagogia&page=article&op=view&path%5B%5D=444>.
- Martín, M.V., Quintana, J. (2011). Las Webquests en el ámbito universitario español. *Digital Educational Review*, 19, 36-55.
- Morales Ponce, A. (2013). El trabajo colaborativo a distancia y el proceso de autoevaluación y coevaluación mediante rúbricas, *XXI Encuentro Internacional de Educación a Distancia* Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual, Guadalajara, Jalisco, México 2-6 diciembre 2013.
- Vigotskij, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós.

La divulgación de la cultura y la enseñanza de la literatura. El caso de Juan Chabás

Antonio Martín Ezpeleta

Universitat de València

Como ya denunciara André Chervel (1991), la disciplina de la Didáctica de la literatura en España tiene pendiente la propedéutica tarea de escribir su historia, como han hecho los franceses o los alemanes con sus respectivas didácticas específicas. Es evidente que esta historia ha de ir forzosamente mucho más allá de su institucionalización en la década de los ochenta del siglo pasado, pues debe partir del rastreo sobre la reflexión de cómo enseñar literatura, que se puede encontrar, por ejemplo, en las publicaciones periódicas de la primera mitad del XX sobre educación, como la *Revista Española de Pedagogía* o la *Revista Nacional de Educación*, entre otros trabajos más curiosos, como, pongo por caso, las páginas que dedica Gómez Baquero (*Andrenio*) sobre la "Enseñanza de la literatura" en su muy leída monografía *El renacimiento en la novela del siglo XIX* de 1924.¹ Lo mismo cabe decirse de los textos programáticos que se incluyen en los manuales de literatura o *Historias literarias*, que demasiado a la ligera se suelen considerar poco innovadores en materia pedagógica y didáctica.²

Pero no solo en los manuales de literatura observamos esta preocupación por la enseñanza de la literatura; también la encontramos en un tipo de obras que ha sido tradicionalmente complemento de estos manuales, como son las antologías. Precisamente a este género pertenece la interesante y poco conocida obra de Juan Chabás *Poetas de todos los tiempos. Hispanos, hispanoamericanos, cubanos*, que aquí se analizará desde el punto de vista didáctico, tras presentar brevemente el contexto en que apareció dicha antología.

El valenciano Juan Chabás (Dénia, 1900-La Habana, 1954) tuvo que exiliarse en los últimos momentos de la Guerra Civil, en la que participó como soldado, a Hispanoamérica.³ Tras su paso por la República Dominicana y Venezuela, se instaló en Cuba, donde se gestó la obra que nos ocupa. Conviene tener presente la vida precaria que llevaba nuestro autor en el exilio, que deja bien patente en su correspondencia a Max Aub, en la que se pregunta insistentemente cómo "ganar *nuestro techo y nuestro pan*" (Chabás, 2001:lxxxvi-lxxxvii). Para sobrevivir, Chabás no solo impartió clases en la Universidad de la Habana, sino que también tuvo que preparar obras por encargo, como son, por ejemplo, *La literatura y el teatro durante la guerra* (1940), o *Aprenda ortografía en una semana* (1946). No podemos saber hasta qué punto también por estas mismas razones crematísticas comenzó a colaborar en un programa cultural en la radio local en el que enseñaba y divulgaba la poesía en lengua española. Lo cierto es que el autor de *Agor sin fin* compartía el mismo objetivo de este programa, que no era otro que el de subrayar los lazos culturales que unen la literatura y los pueblos de una y otra orillas del Atlántico, especialmente en un momento donde la hermandad entre Cuba o México y España estaba siendo tan importante para los republicanos exiliados.

¹ Una aproximación a estas ideas didáctico-literarias avant la lettre se pueden encontrar en el trabajo de Battaner (2012).

² Véase a manera de ejemplo mis conclusiones sobre los manuales escolares de Ernesto Giménez Caballero (en prensa), que deja bien patente la modernidad de ciertos planteamientos, como las visitas literarias, la interdisciplinariedad, la confección de una suerte de portfolio, etcétera. Sobre estos asuntos, es fundamental consultar la monografía *Cómo nos enseñaron a leer*, de Gabriel Núñez y Mar Campos (2005).

³ El interesado en la vida y la obra de Juan Chabás ha de consultar el libro de Javier Pérez Bazo (1992), que ordena, además, su bibliografía primaria y secundaria (los volúmenes monográficos de las revistas *Dianium* [n.º 4, 1989] e *Ínsula* [vol. 657, 2001] constituyen una buena aproximación a la misma).

En 1960, la viuda de Juan Chabás, Aída Valls, decidió recopilar los textos que nutrieron esos programas radiofónicos y editarlos en Publicaciones Cultural bajo el título de *Poetas de todos los tiempos. Hispanos, hispanoamericanos, cubanos*, la obra que nos ocupa.⁴ Sobre estos guiones radiofónicos, la propia Aída Valls nos informa en las primeras páginas de la antología de su origen y su clara intención de “excitar en el oyente —hoy lector— la curiosidad y el interés por la literatura de nuestra lengua” (1960:xii).

La singularidad de *Poetas de todos los tiempos* es evidente desde las primeras páginas, como veremos, y nada tiene que ver con otra antología que preparó Chabás también en el exilio intitulada *Antología general de la literatura española (prosa y verso)* (1955). Esta última se centra en seleccionar fragmentos de textos canónicos y añadir breves apuntes argumentales para presentarlos. Se trata de una obra que se quería complemento de su *Nueva y manual historia de la literatura española* (1952; reeditada en varias ocasiones), y que, como decimos, a nuestros efectos, no es ni mucho menos tan interesante como *Poetas de todos los tiempos*.

No obstante, la preparación de ambas antologías data de los mismos años. Sabemos que los textos originales de *Poetas de todos los tiempos* fueron preparados entre los años 1945 y 1946, cuando Juan Chabás entró a colaborar en la radio CMZ, dirigida por el Ministerio de Educación cubano. Allí se encontró con otros exiliados republicanos, como Jaime Claramunt Mesa, periodista barcelonés que conducía el programa “Memorias de un viejo periodista”, y José Luis Galbe, quien por su parte se encargó entre otros proyectos radiofónicos del programa “Panorama Internacional de la Semana”⁵. En este contexto de asilo político a los republicanos españoles y divulgación cultural, Juan Chabás comenzó a colaborar en dicha emisora de radio con su programa sobre poesía en lengua española.

El hecho es que la obra resultante de reunir estos guiones radiofónicos (algunos se perdieron o despreciaron, como apunta Aída Valls [1960:xii]) tiene mucho de antología, en tanto en cuanto reproduce numerosos textos; pero también de divulgativa introducción de la poesía en lengua española sin ningún ánimo de exhaustividad, que siempre sacrifica en aras de lo emocional y relevante en aquellos momentos. Además, el canon está claramente condicionado a un público receptor, que se sabe inexperto y poco ducho en la lectura de poesía, cosa que se pretende solucionar de la manera más amena posible. Estas son entre otras las razones que legitiman que desde el principio de *Poetas de todos los tiempos* se parta sorprendentemente para el lector de un marco narrativo ficticio como el que sigue:

[...] Hay tenderetes de mantas, briales, refajos, cintas y adornos de seda... Entre estos puestecillos del mercado, entre el gritar de la gente, entre su ir y venir, se alza un pequeño tabladillo. Campesinos rudos, aldeanos sencillos, rapaces, algunos ancianos, se amontonan ante el tabladillo. El juglar recita unos viejos cantares épicos. La gente, a poco, se impacienta. Se van dispersando. El juglar, entonces, alarmado por el gesto de desvío y enojo, hace sonar una trompeta, gesticula, se pone de puntillas sobre su tabladillo y grita: —“Ágora comenzamos del libro del Arcipreste”... (1960:3-4)

A partir de aquí, la obra continúa con la reproducción en estilo directo del discurso del juglar, que no es otro que un extracto del *Libro de buen amor*. Es realmente original esta manera de captar la atención e introducir varios conceptos pertinentes en la contextualización de este texto, como su transmisión oral, y hacerlo de una manera tan atractiva y sencilla. Se habrá notado, además, el carácter oral del texto (recordemos su origen radiofónico), que no solo dramatiza la escena, sino que a veces hasta incluye fórmulas de apelación al público receptor (“imaginadlo por un momento” [1960:13]...), tan propias de una clase de literatura, y que poco tiene que ver con las lecciones sobre la literatura medieval al uso. Tampoco es casualidad que, entre los poemas seleccionados, se tenga predilección por los relacionados con la literatura oral, al hilo de los cuales se profundiza en la recepción de estos textos que atraviesan la historia (1960:130-131).

Y es que se trata de un canon de lecturas clásicas, entre las que no falta el papel fundamental de la literatura oral, que se adapta perfectamente a un público nada especializado que sin dificultad puede

⁴ He estudiado esta antología en otro trabajo (2011), donde, además de contextualizar la obra con más detenimiento, analizo el canon de autores que propone.

⁵ Sobre este episodio, véase la monografía de Jorge Domingo Cuadriello sobre el exilio en Cuba (2009:203; cfr. también 157).



seguir estas lecciones de una amenidad realmente sorprendente. Es evidente que Juan Chabás ha reflexionado sobre cómo divulgar aspectos culturales y conformar un gusto por la literatura. En fin, parece claro que nuestro autor no tiene miedo a innovar en esta suerte de introducción a la literatura en lengua española, en la que prefiere la creatividad de sus comentarios que las digresiones eruditas. El mismo Chabás denunció el peso de la tradición historicista y la necesidad de actualizar la enseñanza de la literatura en una introducción que encabeza su *Antología general de la literatura española* mencionada, y que no pueden estar en más sintonía con los modernos postulados de la Didáctica de la literatura, que abogan por partir de la lectura antes que de la información cultural:

Si se compara el número de Manuales de Historia de la literatura con el de las colecciones de textos escogidos, se apreciará inmediatamente la abundancia de aquel y de este la exigüidad; tal desproporción es el índice de una grave torcedura de la enseñanza literaria: se aprenden biografías, juicios críticos, resúmenes de argumentos, etc., pero no se acude al conocimiento directo de los textos, ni fragmentariamente. Mucho mejor fuera que se hiciese lo contrario. La lectura y explicación de los textos debiera llevar, en la enseñanza de la literatura, a las consideraciones históricas y críticas propias de los manuales. (1962:vii).

Estas reflexiones sobre la enseñanza de la literatura cobran especial relevancia si pensamos en la dificultad de encontrar estudios sobre Didáctica de cierto calado en España (y mucho más en el exilio...) en fechas cercanas a Juan Chabás. Los especialistas eran extranjeros y muy poco conocidos por los intelectuales españoles. Es decir, que, más allá de la repercusión de los postulados pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza, Chabás había llegado a estas reflexiones didáctico-literarias de manera más o menos intuitiva, coincidiendo, por cierto, con el mismo firme propósito de enseñar a leer relegando la preceptiva tradicional que se había fijado José Manuel Blecua en sus manuales de literatura escolares de los años 40, precursores de los tan extendidos de Fernando Lázaro Carreter (Martín Ezpeleta, en prensa).

En fin, pero los marcos narrativos ficticios no es la única técnica original que ensaya Juan Chabás en *Poetas de todos los tiempos*. Especialmente curiosa es la de utilizar la descripción de imágenes de los escritores para contextualizar los textos. Sucede, por ejemplo, al tratar la poesía de Pablo Neruda, cuyas explicaciones parten de la presentación de su figura de intelectual comprometido a partir de tres fotografías, que en un claro ejercicio estilístico describe Chabás (1960:428).

Por otro lado, a nadie le sorprenderá que pensando en su receptor Chabás proponga en sus lecciones de poesía en lengua española la obra de autores hispanoamericanos, entre los que no olvida incluir autores cubanos bien conocidos (José Martí, como caso paradigmático); pero también otros coetáneos y mucho menos conocidos (Ángel Augier, Cintio Vitier, Mariano Brull, Manuel Navarro Luna...), actualizando la materia y de nuevo intentando captar el gusto del receptor. La presentación de estos autores tan actuales siempre viene legitimada por sus cualidades de intelectuales comprometidos con su tiempo. Este es el caso del comunista Manuel Navarro Luna, que como es casi norma en *Poeta de todos los tiempos* se presenta con un retrato literario de cuidada factura estilística (1960:482-483).

Por lo demás, Juan Chabás ensayó también otras técnicas parecidas con el fin de dotar de amenidad a sus textos y hacerlos accesibles a un público de no especializados. Así, en el siguiente fragmento encontramos cómo esta vez es él mismo quien aparece convertido en un personaje-testigo que introduce el apartado dedicado a Mauricio Bacarisse, lo que podríamos afirmar que confiere al texto, además, verosimilitud (1960:250-251).

Sin embargo, por encima de estas técnicas para amenizar los textos, prevalece una clara apuesta educativa: la de agitar las conciencias del público y denunciar los estragos que los fascismos estaban provocando en Europa, con atención especial al caso de España y la Guerra Civil. La constatación del horror de la contienda española atraviesa los estudios de varios autores, entre los que reaparece Federico García Lorca una y otra vez:

Los verdugos nunca miran a la cara para asesinar. Ni asesinan a solas. Lo hacen en pelotón. Muerte tras muerte. En tanto nosotros lloramos día a día viendo que tras de Federico García Lorca, maniatada, como quisieron matar la poesía, quieren también asesinar a la nación entera que se hizo voz, canción, palabra de poesía en Lorca.

Y ahora, hoy, en estos días en que allá la muerte fascista, segadora, enloquecida de miedo, ebria de crueldad, pasea furiosa, nos ha llegado un libro de Federico García Lorca. Un libro publicado por manos amigas después de su muerte. Un libro póstumo, lleno de presentimientos. (1960:257)

En efecto, es una obra claramente alineada en un bando de la Guerra Civil; pero que no profundiza en ideas políticas tanto en cuanto en levantar acta de la barbarie que acompañó a aquellos movimientos fascistas de extraordinaria intransigencia. Es, pues, una suerte de educación en valores a partir de unos textos que quieren conmover al lector, hacerlo reflexionar sobre las terribles consecuencias que la intolerancia puede acarrear. De todos ellos, destaca el dedicado al amigo de Juan Chabás mencionado, Max Aub. Como es sabido, el autor de la importante serie de *El Laberinto Mágico* pasó por un campo de concentración en Argelia, cuya terrible experiencia plasmó en su libro de poesía titulado *Diario de Djelfa*. Chabás arranca la presentación del poeta Aub a partir de una serie de imágenes, tal y como hemos indicado que hacía en el texto sobre Neruda, pero esta vez se trata de fotografías incorporadas por el propio Aub a su poemario (1960:327-328).

Pero terminemos ya recapitulando algunas de nuestras conclusiones sobre esta obra de Juan Chabás y lo que supone desde el punto de vista de la Didáctica de la literatura. El rápido repaso de *Poetas de todos los tiempos* hasta aquí realizado permite afirmar el carácter personal y moderno de esta antología. El hecho de que se puedan reconocer algunas técnicas de gran originalidad, como la confección de marcos narrativos ficticios o la contextualización de los autores a través de sus retratos literarios, no hace sino potenciar el sesgo didáctico de una obra que ante todo se quiere herramienta para enseñar a leer poesía y divulgar la cultura escrita en lengua española, amén de afianzar unos lazos entre naciones hermanas y denunciar la barbarie de la intolerancia y la falta de empatía.

El propio Juan Chabás explicaba su apuesta por el cambio de método que supone no enseñar literatura, sino enseñar a leer literatura, que es, claro, la clave para entender esta curiosa antología de *Poetas de todos los tiempos*, pero también la tan reciente Educación literaria. Los estudios actuales abogan por focalizar en el desarrollo de la competencia necesaria para leer comprensiva y críticamente textos literarios de diversa naturaleza, que en la medida de lo posible se intentarán relacionar con la realidad más cercana espacial y temporalmente del público receptor. Una educación desde el aquí y el ahora que se dispara hacia otros lugares y épocas, procurando que este crecimiento intelectual venga acompañado de una correcta educación en valores.

Desde luego, parece exagerado afirmar que todas estos presupuestos se encuentran en la antología analizada de Juan Chabás. Pero no cabe duda de que, a la luz de estas ideas didáctico-literarias actuales, esta interesante obra tan poco conocida puede considerarse como un ensayo, un trabajo precursor, de no pocas metodologías que hoy en día se consideran válidas y útiles. En este sentido, *Poetas de todos los tiempos* ha de considerarse, además de una contribución a la canonización de autores coetáneos a Juan Chabás comprometidos con su tiempo, como un ejemplo entre otros de que el pensamiento sobre la enseñanza de la literatura también preocupaba a nuestros intelectuales, a despecho de que los cauces para su correcto desarrollo y difusión no se crearan hasta la tardía fecha de 1984. Recuperar estas reflexiones y ordenarlas no solo tiene la ventaja de descubrir el caldo de cultivo del pensamiento en materia didáctico-literaria posterior; sino también la nada desdeñable posibilidad de descubrir materiales todavía aprovechables en la desmemoriada era que nos ha tocado vivir.



Referencias bibliográficas

- Battaner, M.P. (2012). Y por algo había que empezar. La metodología didáctica de la lengua y la literatura en 1961, en F. Rodríguez González (ed.), *Estudios de Lingüística española. Homenaje a Manuel Seco*, 537-560. Alicante: Prensas Universitarias de Alicante.
- Chabás, J. (1960). *Poetas de todos los tiempos. Hispanos, hispanoamericanos, cubanos*. La Habana: Publicaciones Cultural, 1960.
- Chabás, J. (1962). *Antología general de la literatura española (prosa y verso)*. La Habana: Publicaciones Cultural y con la colaboración de la "Editora del Ministerio de Educación Editorial Nacional de Cuba".
- Chabás, J. (2001). *Literatura española contemporánea. 1898-1950*. Ed. J. Pérez Bazo. Madrid: Verbum.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación* 9: 59-111.
- Domingo Cuadriello, J. (2009). *El exilio republicano en Cuba*. Madrid: Siglo XXI.
- Martín Ezpeleta, A. (2011). *Poetas de todos los tiempos. Hispanos, hispanoamericanos, cubanos* de Juan Chabás. *Analecta Malacitana. Revista de la Sección de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras* 34(1), 61-78.
- Chabás, J. (en prensa). La Historia literaria, género proteico. Multidisciplinariedad y didáctica en los manuales de Ernesto Giménez Caballero, en VV. AA., *Congreso Internacional de la Asociación Española de Teoría de la Literatura (ASETEL) (Granada, enero de 2011)*. Granada, Universidad de Granada.
- Chabás, J. (en prensa). Aspectos didácticos en los manuales de literatura de José Manuel Blecua, en VV. AA., *Más allá de las palabras. Difusión, recepción y didáctica de la literatura hispánica*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Núñez Ruiz, G., Campos Fernández-Fígares, M. (2005). *Cómo nos Enseñaron a Leer. Manuales de Literatura en España, 1850-1960*. Toledo: Akal.
- Pérez Bazo, J. (1992). *Juan Chabás y su tiempo. De la poética de vanguardia a la estética del compromiso*. Barcelona: Anthropos.

La actividad metalingüística de los alumnos de Filología al resolver problemas de gramática

M^a Amparo Martín Jiménez

Universitat de València

Introducción

El funcionamiento de la lengua puede constituir un objeto de conocimiento que interese a los estudiantes si son ellos los que tienen que enfrentarse a él para construir conocimientos a partir de procesos activos de investigación. Y todo ello en colaboración con los compañeros y con la guía del docente que actúa como mediador en este proceso de construcción del conocimiento (Camps y Fontich, 2003:100).

Varias investigaciones situadas en esta línea como las de Duran, 2008; Martínez Láinez, 2010; Martín Jiménez, 2012, corroboran que los alumnos se muestran muy activos delante del material lingüístico y que tienen una buena disposición para implicarse en la reflexión lingüística cuando se crea un ambiente propicio para ello. Además, afirman que durante estas tareas, los alumnos llevan a cabo una intensa actividad metalingüística que les permite observar cómo funciona la lengua y hablar sobre ella.

En este sentido, centrar la atención en la actividad metalingüística desarrollada por los alumnos permite la observación y análisis de la forma en la que construyen el razonamiento metalingüístico y de los aspectos que influyen en el proceso dinámico de construcción de ciertos conocimientos lingüísticos (Milian y Camps, 2006:36). Además, como indica Rodríguez Gonzalo (2012:96-97), “el conocimiento de la variedad y complejidad de la actividad metalingüística de los hablantes permite fundamentar un planteamiento didáctico de la enseñanza gramatical, en el que las relaciones entre la reflexión y el uso reviertan en la mejora de la capacidad comunicativa de los alumnos”.

En este marco se sitúa nuestro trabajo de investigación,¹ ya que pretendemos examinar la actividad metalingüística que desarrollan los alumnos de 2º curso de Filología al resolver una serie de problemas gramaticales que exigen un proceso de reflexión. Este objetivo general se concreta en tres más específicos:

- Averiguar qué conocimientos gramaticales poseen los alumnos en torno a los contenidos sintácticos planteados en los problemas.
- Identificar qué estrategias utilizan los alumnos para reconocer las diferentes funciones sintácticas aparecidas en los problemas.
- Detectar con qué dificultades se encuentran al realizar la tarea metalingüística planteada.

¹ Esta investigación forma parte de nuestro Trabajo Final del Máster Universitario en Investigación en Didácticas Específicas, que fue dirigido por la Dra. Carmen Rodríguez Gonzalo.



Diseño de la investigación

La recogida de datos tuvo lugar durante el segundo cuatrimestre universitario del curso 2012-2013. El centro en el que se llevó a cabo la investigación fue la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación perteneciente a la Universitat de València. Los participantes de la investigación se dividieron en dos grupos, A y B, ambos pertenecientes al segundo curso de Filología. Elegimos dicho curso porque estos estudiantes habían impartido la asignatura de Sintaxis durante el primer cuatrimestre, por tanto podían utilizar con facilidad los conocimientos sintácticos aprendidos recientemente.

En primer lugar, los alumnos completaron un cuestionario que consta de tres ejercicios extraídos de Bosque (1995). Nos decantamos por esta obra porque los ejercicios planteados se dirigen a los estudiantes de primer ciclo de Filología, etapa universitaria a la que pertenecen los participantes de nuestra investigación y también porque dichos ejercicios contribuyen a que cumplamos los objetivos que nos proponemos.

El otro instrumento de investigación son tres entrevistas semiestructuradas realizadas a partir de las respuestas a los cuestionarios, que fueron recogidas en una grabadora de audio digital. Posteriormente, se llevó a cabo la ardua labor de transformarlas de audio a texto, para lo cual se utilizaron algunos de los códigos de transcripción propuestos por el Círculo de Análisis del Discurso de la Universidad Autónoma de Barcelona y del grupo Val.Es.Co.

Si nos centramos en los contenidos de las entrevistas, podemos ver que en primer lugar, realizamos una serie de preguntas generales basadas en aspectos que nos interesaba averiguar relacionados con la dificultad y tipología de las preguntas planteadas en los cuestionarios y de los ejercicios realizados en la asignatura de Sintaxis de la carrera. Sin embargo, durante la segunda parte de la conversación, nos centramos en las contestaciones al cuestionario de cada alumno entrevistado.

Con la finalidad de que la investigación cumpliera sus objetivos, hemos realizado un análisis que tiene una vertiente cualitativa y otra cuantitativa, ya que los datos que aportan las pruebas son variados y necesitan un tratamiento diferente. El análisis cuantitativo aporta información interesante sobre las dificultades y problemas de los alumnos, mientras que el análisis cualitativo proporciona datos relevantes relacionados con su forma de reflexión gramatical y sus representaciones en torno a la sintaxis.

Análisis de los datos y resultados

Dadas las limitaciones del presente artículo, únicamente nos vamos a centrar en los resultados de uno de los problemas gramaticales de los tres propuestos en la investigación. De este modo, primero trataremos las opciones seleccionadas por los alumnos como respuestas; después, los argumentos válidos que justifican dichas respuestas y por último, las entrevistas. En el siguiente cuadro se presenta el problema gramatical planteado:

1. En la oración *se hizo pública la denuncia...*:
 - a) No hay sujeto
 - b) No hay objeto directo
 - c) Tenemos un *se* impersonal
 - d) Tenemos un dativo de interés
 - e) Dos de las respuestas anteriores son correctas
 - f) Las opciones anteriores son incorrectas.



Respuestas a la pregunta

En cuanto a la identificación de la respuesta correcta, encontramos grandes diferencias entre el grupo A y el B, ya que en el primero el porcentaje de aciertos ha sido del 40% y en el segundo, tan sólo del 8%.

Figura 1. Respuestas aportadas por el grupo A.

Grupo A			
Respuesta correcta	Opción <i>b</i>	40% (6)	40% (6)
Respuesta correcta y otras	Opción <i>e</i> (<i>b</i> y <i>c</i>)	7% (1)	7% (1)
Respuesta incorrecta	Opción <i>c</i>	13% (2)	53% (8)
	Opción <i>e</i> (<i>a</i> y <i>c</i>)	7% (1)	
	Opción <i>f</i>	33% (5)	

Figura 2. Respuestas aportadas por el grupo B.

Grupo B			
Respuesta correcta	Opción <i>b</i>	8% (1)	8% (1)
Respuesta correcta y otras	Opción <i>e</i> (<i>b</i> y <i>c</i>)	8% (1)	8% (1)
Respuesta incorrecta	Opción <i>a</i>	31% (4)	84% (11)
	Opción <i>c</i>	15% (2)	
	Opción <i>e</i> (<i>a</i> y <i>c</i>)	23% (3)	
	Opción <i>e</i> : Sin especificar	15% (2)	

A pesar de que algunos alumnos han identificado correctamente la respuesta, la mayoría no se ha percatado de que se trata de una oración pasiva refleja. Algunos alumnos, en lugar de señalar que se es una marca de pasiva refleja, lo han considerado como parte del verbo o como complemento indirecto. En cambio, otros ni siquiera han mencionado qué valor desempeña este término ni qué tipo de construcción forma la oración.

Gran parte de los alumnos ha indicado que se trata de una oración impersonal, ya que el 27% de los estudiantes del primer grupo y el 77% del segundo se ha decantado por la opción "tenemos un *se* impersonal" y/o "no hay sujeto". Esto sucede porque no se han dado cuenta de que *la denuncia* cumple la función sintáctica de sujeto. De esta forma, existen alumnos que han confundido el sujeto con el complemento directo, error que se produce por no haber empleado la prueba sintáctica de la concordancia en número y persona entre el sujeto y el verbo, que resulta mucho más fiable que la definición del sujeto basada en criterios semánticos.

Teniendo en cuenta estos datos, podemos considerar que la primera pregunta ha resultado difícil para los alumnos, hecho que sucede por el tema que se trata, los valores del *se*, puesto que la mayor parte de los estudiantes no ha identificado correctamente qué valor desempeña este término.

Criterios de justificación válidos

En este apartado del análisis, encontramos otro dato que avala la dificultad de la primera pregunta, ha obtenido un escaso número de criterios, 39 en el grupo A y únicamente 6 en el B.

Figura 3. Criterios de justificación válidos aportados por el grupo A.

Pregunta 1 Grupo A (39criterios)		
Criterios sintácticos	Criterios semánticos	Criterios morfológicos
<i>La denuncia</i> es el sujeto 26% (10)		<i>Hacer</i> es verbo 8% (3)
El sujeto concuerda con el verbo 13% (5)		
<i>Se hizo pública</i> es el predicado verbal 2% (1)		
Construcción de pasiva refleja 18% (7)		
Construcción no impersonal 2%(1)		
Acepta la transformación en pasiva perifrástica 2% (1)		
No existencia de complemento directo 21% (8)		
<i>Pública</i> es un complemento predicativo (de sujeto) 5% (2)		
El complemento predicativo concuerda con el sujeto 2% (1)		

Figura 4. Criterios de justificación válidos aportados por el grupo B.

Pregunta 1 Grupo B (6 criterios)		
Criterios sintácticos	Criterios semánticos	Criterios morfológicos
Construcción de pasiva refleja 17% (1)	No indica quién realiza la acción 50% (3)	
Construcción no impersonal 17% (1)		
No existencia de complemento directo 17% (1)		

En cuanto al primer grupo, ningún estudiante menciona criterios semánticos, pero en el grupo B, tres alumnos señalan un argumento de este tipo: en la oración no se indica quién realiza la acción. Este argumento lo utilizan para razonar la no existencia de sujeto, dato que es erróneo porque *la denuncia* realiza esta función, hecho del que se han percatado en el grupo A la mayoría de los alumnos. En cambio, en el grupo B, no han indicado qué función desempeña este sintagma o lo han confundido con un complemento directo. Una estrategia sintáctica que han utilizado los alumnos del grupo A para identificar el sujeto es la concordancia de este con el verbo.

Del tipo de construcción de la oración, pasiva refleja, se ha percatado la mitad del primer grupo pero únicamente una persona del segundo. Una alumna justifica que se trata de una pasiva refleja y que el sujeto es *la denuncia* indicando que admite la siguiente conversión en pasiva perifrástica: *se hizo pública la denuncia* → *la denuncia fue hecha pública*. Esta clase de construcciones resulta dificultosa para los alumnos, ya que la confunden en muchas ocasiones con una construcción impersonal refleja formada también con *se*, en la que *la denuncia* cumple la función de complemento directo. Sin embargo, esta oración no es impersonal, como indican acertadamente dos alumnos, uno de cada grupo. Asimismo, no existe objeto directo, como señalan de forma adecuada ocho alumnos del primer grupo y uno del segundo.

El complemento predicativo únicamente ha sido identificado por dos alumnas del grupo A, en cambio, en el grupo B nadie ha señalado qué función sintáctica cumple el término *pública*. Por tanto, podemos considerar que esta función sintáctica es difícil de reconocer para los estudiantes. De las dos alumnas del primer grupo que identifican correctamente el complemento predicativo, tan sólo una indica que es de sujeto, basándose en una prueba sintáctica de concordancia entre ambas funciones sintácticas.



Con respecto a los criterios morfológicos, hemos de indicar que en el segundo grupo no se utilizan y en el primero, el único que aparece en un 8% de los casos es la categoría gramatical de *hacer*, verbo. Dicho argumento se utiliza para justificar que es un verbo pronominal o impersonal, datos erróneos. Una de las alumnas que piensa que es un verbo pronominal ha aportado un análisis sintáctico de la oración en el que considera *se hizo* como núcleo verbal. Esta misma alumna es la que ha indicado que *se hizo pública* es el predicado verbal, argumento que cobra importancia dentro de un análisis sintáctico de la oración.

Entrevistas

Como hemos comprobado en el análisis de los cuestionarios, a los alumnos les ha resultado difícil el ejercicio propuesto. Esta dificultad proviene en gran parte de la tipología de los ejercicios, ya que los alumnos no están acostumbrados a enfrentarse a problemas gramaticales, en los que deben realizar un proceso de reflexión y desarrollar su capacidad argumentativa. Como indican en las entrevistas, incluso en la asignatura de Sintaxis de la carrera de Filología, los estudiantes siguen realizando análisis mecánicos e irreflexivos:

15. I. y en la asignatura de sintaxis de la carrera qué ejercicios hacíais/|
16. M. era análisis todo\| o sea eran oraciones y tenías que analizarlas\|

En el análisis de los cuestionarios, comprobamos que la primera pregunta resultaba muy difícil. Como ya explicamos, esta dificultad se debe al tema que se trata en la pregunta, los valores del *se*, que resultan muy complejos a los alumnos porque no los diferencian correctamente, hecho que se demuestra en las entrevistas:

58. O. es que a mí estos me cuestan un montón\| pero es que yo los veo todos bastante parecidos\| menos en alguna cosa-| por eso que-| Juan se peina\| pues no sé\|

Según el análisis de los cuestionarios, la función sintáctica que resultaba más compleja a los alumnos era el complemento predicativo, que sólo ha sido identificado por dos alumnas. En cambio, en las conversaciones podemos observar que las tres alumnas reconocen perfectamente este complemento predicativo del sujeto y aportan criterios para justificarlo.

81. I. me podrías dar más argumentos que justifiquen que pública es complemento predicativo/|
82. O. pues que es un adjetivo\| eh:: está relacionado con el sujeto\| y concuerda con él\|

Sin embargo, existen ocasiones en las que las alumnas encuentran dificultades para aportar criterios de justificación. Un ejemplo es el siguiente, en el que la alumna contesta a la investigadora que no puede argumentar por qué *se* trata de una pasiva refleja ni establecer diferencias entre las construcciones de pasiva refleja e impersonales:

35. I. dices que *se* es una marca de pasiva refleja\| me podrías aportar razones para justificar esto/|
36. O. @pues-||| la verdad es que no\|

En cuanto a las estrategias empleadas para identificar las funciones sintácticas, en el análisis de los cuestionarios, comprobamos que los alumnos utilizan básicamente operaciones sintácticas. En las entrevistas realizadas, también podemos ver que las estrategias más empleadas son las que se basan en criterios estructurales:



33. I. cómo has sabido que la denuncia es sujeto/
34. A. porque concuerda con-| con la forma verbal\|

Por último, debemos señalar que las alumnas entrevistadas cuando completaron los cuestionarios no señalaron la respuesta correcta en la mayoría de las preguntas. En cambio, las entrevistas se convirtieron en un instrumento muy útil, en el que se produjeron situaciones de aprendizaje, mediante las cuales las interlocutoras adquirieron de forma compartida conocimiento sobre la lengua, lo que les permitió modificar sus representaciones mentales e identificar cuál era la opción más acertada.

53. I. entonces cambiarías algo de lo que escribiste en el cuestionario/
54. A. sí\| pondría como correcta la opción b\|

Conclusiones

Debido al hecho de que las actividades realizadas por los alumnos en las clases de lengua han consistido en análisis mecánicos, rutinarios e irreflexivos, que únicamente conllevan el empleo de estrategias identificativas y los hábitos memorísticos, los alumnos no están habituados a enfrentarse a problemas gramaticales como los propuestos. Por ello, este tipo de ejercicios presentan dificultades a los estudiantes y la mayoría no identifica la respuesta correcta, no establece adecuadamente los límites de ciertas estructuras sintácticas, etc.

Asimismo, los alumnos no están acostumbrados a razonar por qué consideran que un determinado sintagma cumple una función ni a trazar puentes entre las definiciones aprendidas y la tarea de identificación a la que frecuentemente han de enfrentarse. Debido a este hecho, existen ocasiones en las que los alumnos encuentran dificultades para argumentar sus respuestas o los criterios de justificación que aportan son totalmente erróneos.

En cuanto a las estrategias que utilizan los alumnos para identificar las diferentes funciones sintácticas, las más frecuentes son las sintácticas, que resultan muy fiables. Sin embargo, también encontramos ocasiones en las que no emplean una determinada estrategia adecuadamente, interpretan erróneamente las operaciones, etc. Esto nos permite afirmar que, en ocasiones, las pruebas empleadas están desconectadas las unas de las otras, que los alumnos poseen problemas para encontrar contradicciones entre ellas y que pueden resultar un obstáculo para la sistematización y para la identificación de las funciones sintácticas.

Por tanto, podemos afirmar que la forma en la que han aprendido la gramática y la gran complejidad intrínseca de la sintaxis explicada en el marco teórico provocan que los conocimientos sintácticos de los alumnos no estén consolidados ni interiorizados. Esto supone un problema, ya que, como indica Bosque (1995:10):

es imposible que un alumno amplíe o complete conocimientos que no tiene firmemente asentados, que compare con claridad análisis gramaticales que no ha llegado a comprender del todo o sobre los que no ha reflexionado nunca, que llegue a generalizar sobre unidades que no maneja con soltura o cuyos límites no tiene claros, o simplemente, que trate de superar algo que desconoce.

Referencias bibliográficas

- Bosque, I. (1995). Repaso de sintaxis tradicional: ejercicios de autocomprobación. Madrid. Arco/Libros.
Camps, A., Fontich, X. (2003). La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de secundària a través de la recerca i el raonament: l'ús del pronom hi en el català oral. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 31, 99-110.



- Duran, C. (2008). Parlem del verb amb els alumnes de Secundària. Representacions gramaticals i activitat metalingüística. Trabajo de investigación del tercer ciclo dirigido por A. Camps. Universidad Autónoma de Barcelona. URL: <http://www.xtec.cat/sgfp/Illicencies/200708/memories/1770m.pdf>,
- Martín Jiménez, M.A. (2012). *Hablando de los complementos verbales con los alumnos de 3º de E.S.O.* Trabajo Final de Máster dirigido por C. Rodríguez Gonzalo. Universitat de València. Inédito.
- Martínez Láinez, A.M. (2010). *Hablando de gramática en 4º de E.S.O.* Trabajo de investigación del tercer ciclo dirigido por T. Ribas. Universidad Autónoma de Barcelona. Inédito.
- Milian, M., Camps, A. (2006). *El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SGD)*, en CAMPS, A. (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*, 25-54. Barcelona. Graó.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-11.

Lengua, Literatura y nuevos enfoques tecnológicos

Aurora Martínez Ezquerro

Universidad de La Rioja

Tratamiento de la información y competencia digital

Uno de los objetivos metodológicos de los sistemas educativos correspondientes a la LOE (LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE de 4 de mayo de 2006) y la LOMCE (LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, BOE de 10 de diciembre de 2013) tiene su base en el desarrollo de competencias que deben ser adquiridas para aplicar los conocimientos enseñados -responden a aprendizajes imprescindibles- y se abordan con un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes alcanzados. La importancia educativa de las competencias ha sido puesta de relieve por diferentes estudiosos, así Marina (2010:51) indica que “Desde el punto de vista pedagógico, exigen una planificación cuidadosa y sabia a través del currículo, porque no basta con las buenas intenciones”. El Real Decreto de ESO (REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE de 5 de enero de 2007) considera que las competencias básicas permiten integrar los diferentes aprendizajes, relacionarlos con los contenidos y orientar la enseñanza; en su anexo I desarrolla las ocho competencias que recorren este tramo y que se muestran de forma resumida:

- **Competencia en comunicación lingüística:** escuchar, hablar, conversar, leer y escribir.
- **Competencia matemática:** utilización de operaciones básicas y formas de razonamiento matemático.
- **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico:** percepción del espacio físico en el que se desarrollan la vida y la actividad humana.
- **Tratamiento de la información y competencia digital:** conocimiento y aplicación de herramientas informáticas, búsqueda y tratamiento de la información.
- **Competencia social y ciudadana:** relaciones sociales, trabajo cooperativo, participación democrática y práctica en valores.
- **Competencia cultural y artística:** valoración y aprecio hacia manifestaciones culturales y artísticas.
- **Competencia para aprender a aprender:** conocimiento de las propias capacidades para valorar el aprendizaje y seguir aprendiendo, conocimiento y uso de las motivaciones, planificación y hábitos de estudios, y técnicas de aprendizaje y autorregulación.
- **Autonomía e iniciativa personal:** aplicación de la responsabilidad, perseverancia, autoestima, creatividad, autocrítica, control emocional, capacidad de elegir, etc.

En Bachillerato (ORDEN ESD/1729/2008, de 11 de junio, por la que se regula la Ordenación y se establece el currículo del Bachillerato, BOE de 18 de junio de 2008) las competencias recorren el currículum de forma implícita; si bien en secundaria obligatoria, se desarrollan explícitamente. En nuestra propuesta integramos seis: competencia en comunicación lingüística, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

La propuesta de innovación docente que integra la competencia digital en contextos lingüístico-literarios se basa en el aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1960): los alumnos de los últimos cursos de secundaria (desde cuarto de ESO a segundo de Bachillerato) aprenden a seleccionar páginas web de calidad con el fin de inferir criterios útiles para aplicarlos en cualquier consulta que realicen en esta asignatura o en otras, si bien nuestra práctica se halla incardinada en una propuesta curricular que tiene como finalidad última repasar las figuras retóricas a la luz de un innovador método de aprendizaje de las mismas. Dentro de este enfoque, Coll (2003:271) reseñaba la necesidad de potenciar “las estrategias formativas basadas en una metodología de investigación centradas en el alumno; [orientadas] a promover aprendizajes con un alto grado de significatividad; a facilitar la construcción de significados [...]; a desarrollar un pensamiento estratégico [...]”.

Criterios de selección de calidad de páginas web y competencia digital

El profesor que navega es cuidadoso ante la copiosa información que ofrece la Red y “aplica filtros”. Establecer criterios para analizar y evaluar un sitio web constituye una herramienta que precisan con urgencia los alumnos para discriminar con acierto el maremágnum que ofrece Internet; en concreto, dedicar unas sesiones a la credibilidad que ofrecen estas páginas desarrollará una competencia útil para emplear en cualquier situación.

Es necesario, por tanto, deducir unas pautas que ayuden a seleccionar páginas que tengan “credibilidad”, esto es, que sus contenidos sean veraces y rigurosos. Para desarrollar esta competencia propusimos a los estudiantes que buscaran algunas que considerasen de calidad para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura (recursos, portales educativos...); posteriormente se consensuaron y conjuntamente elaboraron unos “criterios de credibilidad de páginas web”, que responden a los siguientes:

1. **Identificación del autor.** El responsable del sitio web, ya sea profesional, experto o institución, deberá estar identificado (lo ideal sería consultar dudas de forma interactiva). El autor será preferiblemente experto en su campo o estar avalado por una institución de prestigio.
2. **Bibliografía utilizada.** La página deberá contener referencias bibliográficas con enlaces accesibles o vínculos no dañados y adecuados que muestren de dónde procede la información.
3. **Actualización constante.** Los contenidos deberán actualizarse frecuentemente y mostrarse la fecha en la que se realizó la última revisión.
4. **Contenido preciso.** Se valorará la profundidad del tema tratado para determinar quiénes son sus destinatarios. La información estará recopilada de forma rigurosa y precisa con un trabajo de investigación bien documentado. El contenido será veraz y no sesgado. En el caso de que la información no se muestre completa, deberá indicarse.
5. **Acceso a la información.** Es necesaria la fácil accesibilidad (asimismo es importante que los alumnos con discapacidades puedan acceder a la información): adecuada estructura y precisa organización en apartados que permitirán búsquedas directas.
6. **Corrección en norma y estilo.** No contendrá errores ortotipográficos y su redacción será adecuada. El nivel de lengua o, en su caso, el registro se adaptarán al usuario.



7. **Diseño profesional.** El aspecto gráfico es importante porque determina en muchos casos su elección. Deberá ser una web intuitiva y atractiva. Es preferible que no incluya anuncios.
8. **Interactividad.** Según el objetivo (por ejemplo, recurso para el aula) la página invitará a la participación (en algunas los alumnos deberían poder colgar trabajos ya que incentiva su implicación). Se valorará, asimismo, el contacto con el autor o responsable de la página web para consultar dudas o aportar sugerencias.
9. **Vinculación con otra web conocida.** El hecho de que un página ofrezca “credibilidad” será una garantía para que la vinculación con otra también la tenga.
10. **Claridad de la política de uso.** Hay que valorar las restricciones de acceso al uso de materiales protegidos por identificador y contraseña. En algunos casos, será necesario una inscripción previa gratuita; en otros, tendrá un coste adicional.

A la luz de estas pautas, los alumnos seleccionaron páginas de Lengua Castellana y Literatura para comprobar los criterios establecidos y así afianzar la competencia abordada. A modo de ejemplo, algunas de las seleccionadas fueron las siguientes:

1. Recursos de Lengua y Literatura: teoría, unidades didácticas, actividades interactivas, textos, esquemas, etc.:
www.cervantes.es
www.practicaespanol.com
<http://rincones.educarex.es/lyl/index.php/libros-digitales-de-lengua-y-literatura>
<http://www.catedu.es>
http://www.auladeletras.net/Aula_de_Letras/Inicio/Inicio.html
<http://rincones.educarex.es/lyl/>
<http://didactalia.net/comunidad/materialeducativo>
<http://www.materialesdelengua.org/>
<http://lenguayliteratura.org>
<http://www.educa.jcyl.es/zonasecundaria/es/areas-troncales/lengua-castellana>
2. Biblioteca digital:
<http://los-poetas.com/>
<http://www.ciudadseva.com/bibcuent.htm>
3. Norma y uso de la lengua española:
www.rae.es
<http://www.fundeu.es/>
4. Audios de entrevistas, lectura realizada por escritores o programas de autores:
<http://www.literaturasonora.es/>
<http://www.rtve.es/television/pagina2/>

Aprendizaje por descubrimiento, figuras retóricas y competencia digital

Los alumnos han aprendido a discernir páginas web de calidad, esto es, son competentes para su selección. Puesto que toda competencia debe incardinarse en un proyecto más amplio para que cobre sentido y se aprecie la asimilación del procedimiento, el objetivo final consiste en aplicar estos criterios

en la búsqueda de recursos interactivos de figuras retóricas; si bien antes de llegar a esta fase, es preciso explicar en qué contexto curricular se incardina este método que aúna competencias integradas.

Recordemos que la instrucción cognitiva se entiende como el esfuerzo de la enseñanza para ayudar a los alumnos a procesar la información de forma significativa (Joyce y Weil, 1985). Las figuras retóricas, como contenido conceptual, recorren el currículo de educación secundaria, pero la enseñanza de estos fenómenos se practica según el método tradicional, esto es, la memorización de un larga lista de nombres para realizar su posterior identificación en ciertos textos. Años de experiencia me han demostrado la ineficacia de este sistema (Martínez Ezquerro, 2002; 2014). Con el fin de paliar este desajuste, se viene practicando una innovadora metodología que se complementa finalmente con consultas y acopio de materiales en soporte digital por parte del estudiante. Coincidimos con Beltrán (1993) en su consideración sobre las demandas de la educación: necesitan un cambio ante los modelos de aprendizaje, esto es, exigen una nueva concepción basada en un proceso activo, constructivo, significativo y estratégico.

Así el método propuesto y aplicado invierte el ofrecido por los manuales al uso. Esto es, a partir de las lecturas que el alumno realiza de textos *ad hoc* en los que determinada figura literaria predomina, aprende a destacar lo que resulta “singularizador”, lo que se aleja del uso habitual del lenguaje porque aporta un valor especial al mensaje. A lo largo de varias lecturas, se va identificando en textos -de manera intuitiva inicialmente-, se comenta en clase de forma participativa y se desentraña conjuntamente el mecanismo que “enrarea y enriquece” la lengua utilizada (lo que menos importa ahora -justamente al contrario que en el método habitual- es el nombre del recurso). Mediante diversas actividades, el alumno se va convirtiendo en “creador” de ese fenómeno, justifica su valor expresivo en la composición realizada, identifica su estructura formal y, mediante este aprendizaje significativo, se halla en disposición de valorar, por ejemplo, el abundante uso que la lengua cotidiana hace de estos recursos. Una vez identificada la figura, utilizada y comprendida, puede aprender su nombre; pero lo más importante es que ha entendido su mecanismo de composición, la manipulación del lenguaje con fines persuasivos, expresivos o estéticos (García Barrientos, 1998) y este conocimiento comprensivo lo convertirá en “creador del *ornatus*” que forma parte del discurso retórico (Albadalejo, 1989; Lausberg, 1987; Mayoral, 1994; Mortara Garavelli, 1991; Spang, 1984). Sus textos, sus creaciones literarias (Ballester e Ibarra, 2009) y no literarias, recogerán con pleno sentido la figura que desee destacar por su inherente valor estilístico. La fase final consiste en la búsqueda de páginas web de calidad que contengan ejercicios interactivos de figuras retóricas. Esta actividad permite integrar las competencias mencionadas y, además, utilizar las TIC con coherencia curricular. Este aprendizaje por descubrimiento parte del enfoque de la Psicología Cognitiva, cuyas metodologías están basadas en modelos más activos (Carrillo, Gómez de Benito, González y Monescillo, 2000) que implican un esfuerzo constatado en el diseño y práctica de nuevos métodos de enseñanza.

Los alumnos realizaron finalmente la búsqueda de páginas web interactivas aplicando los criterios de credibilidad indicados. Explicaron con solventes argumentos cuáles eran los aspectos por los que se consideraban adecuadas, se consensuaron y se utilizaron como práctica final del método de aprendizaje de las figuras literarias. Ofrecemos algunas de las páginas que, desde la perspectiva indicada y para los objetivos curriculares planteados, cumplen los requisitos señalados:

http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/recursos_educativa/metrica/oa5.html

<http://www.retoricas.com/2009/06/principales-figuras-retoricas.html>

<http://recursos.cnice.mec.es/lengua/alumnos/bac1/b5/t1/actividades.htm>

<http://antoniagomez.wikispaces.com/RECURSOS+LITERARIOS>

Todas ellas son atractivas y se caracterizan por su interactividad (algunas resultan similares a los juegos de mesa o a los concursos de televisión). Junto a claros y concisos aspectos teóricos y ejemplos abundantes, destacan en estas páginas la abundancia de ejercicios bien organizados (asociaciones, crucigramas, cuestionarios...) así como las actividades de evaluación inicial y de autoevaluación. Estos recursos permiten profundizar de forma activa en el *ornatus*, tanto en el que se halla en el mundo literario



como en el publicitario. Las páginas fueron realizadas por los alumnos, quienes finalmente aportaron su opinión, ahora más precisa. Esta actividad de reflexión final sirvió para reforzar la construcción de conocimiento compartido que se desarrolló durante todo el proyecto.

Conclusiones

La competencia digital constituye una capacidad que debe desarrollarse curricularmente de forma reflexiva e integrada en otras competencias. La necesidad de “educar” al alumno en el uso competente de las TIC comienza con la reflexión en situación real sobre los criterios de credibilidad que deben aplicarse en contextos docentes. A partir de la selección razonada de unas condiciones que validen las páginas web utilizadas, se desarrollan las competencias para aplicar en cualquier circunstancia de la vida cotidiana. El aprendizaje por descubrimiento permite alcanzar esos objetivos. La propuesta que nos ocupa ha permitido en última instancia que el alumno, de forma reflexiva y consensuada, establezca los criterios mencionados y los ejemplifique con webs útiles para la finalidad planteada.

La mencionada integración de competencias se ha incardinado en un interesante proyecto-contextualizado en los últimos cursos de Secundaria en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura- que tiene como objetivo que el alumno aprenda y aprehenda las figuras retóricas. Para llevarlo a cabo se ha aplicado un innovador método que invierte el utilizado habitualmente, esto es, el consabido aprendizaje memorístico de recursos. El método propuesto es inverso al tradicional y parte de la identificación intuitiva de los fenómenos “desviadores” de la lengua con el fin de que el alumno vaya comprendiendo sus mecanismos de composición y el valor estilístico que aportan al texto. Una vez desarrollada esta fase, el estudiante practicará su competencia digital mediante la selección de páginas web de recursos interactivos de figuras poéticas. Este enfoque de E/A potencia la transferencia de conocimientos, entendidos como competencias. El aprendizaje significativo es relacional y así se aprecia en estos saberes construidos sobre los anteriores que permiten sedimentar conocimientos. En este contexto el alumno elabora e interioriza no solo conceptos sino también habilidades y destrezas sobre experiencias anteriores relacionadas con sus intereses y necesidades.

Por otro lado, no se debe olvidar que la flexibilidad del currículo junto con la posibilidad de interrelacionar competencias ha permitido, asimismo, atender a la diversidad del alumnado, desarrollar el trabajo colaborativo y tomar conciencia de la importancia que implica abordar contenidos procedimentales desde una perspectiva curricular integradora.

Referencias bibliográficas

- Albadalejo, T. (1989). *Retórica*. Madrid: Síntesis.
- Ballester, J., Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos*, 5, 25-36.
- Beltrán, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bruner, J. (1960). *El Proceso de Educación*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Carrillo, J., Gómez de Benito, J.L., González J., Monescillo, M. (2000). *Bases psicopedagógicas para la formación inicial del profesorado de educación secundaria*. Huelva: Hergué.
- Coll, C. (2003). El currículo universitario en el siglo XXI, en *La universidad ante la nueva cultura educativa* (Ed. Monereo, C. y J.I. Pozo). Barcelona: Editorial Síntesis, 271-283.
- García Barrientos, J.L. (1998). *Las figuras retóricas. El lenguaje literario 2*. Madrid: Arco/Libros.
- Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gómez de Benito, J. (2000). Paradigmas cognitivos y sociales del aprendizaje, en *Bases psicopedagógicas para la formación inicial del profesora de Secundaria* (Carrillo, J.; Gómez de Benito, J. L.; González, J. y M. Monescillo). Huelva: Hergué Editorial, 171-196.
- Joyce, B., Weil, M. (1985). *Los modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- Lausberg, F. (1987). *Manual de retórica*. Madrid: Gredos.
- Marina, J.A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71.



- Martínez Ezquerro, A. (2002). *Didáctica de las figuras retóricas. Actividades para el aprendizaje creativo de las figuras fonológicas*. Barcelona: Octaedro – Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Martínez Ezquerro, A. (2014). Innovación metodológica en educación literaria: aprehender figuras retóricas. *Didáctica. Lengua y literatura*, 26, 263-283.
- Mayoral, J.A. (1994). *Figuras retóricas*. Madrid: Síntesis.
- Mortara Garavelli, B. (1991). *Manual de retórica*. Madrid: Cátedra.
- Spang, K. (1984). *Fundamentos de retórica*. Pamplona: Eunsa.

Referencias legislativas

- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006).
- ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 21 de julio de 2007).
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 5 de enero de 2007).
- ORDEN ESD/1729/2008, de 11 de junio, por la que se regula la Ordenación y se establece el currículo del Bachillerato (BOE de 18 de junio de 2008).
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE de 10 de diciembre de 2013).

Los conceptos morfológicos en la enseñanza secundaria¹

Sara Martínez Fraile

Universitat de València

Introducción

Los estudiantes de Secundaria estudian gramática año tras año y durante muchas horas, pero, ¿Se corresponden el tiempo dedicado y el aprendizaje que experimentan los alumnos? ¿Qué es lo que realmente saben? ¿Con qué obstáculos se encuentran? ¿Qué conocimientos gramaticales han construido? ¿Tienen alguna relación con el conocimiento gramatical que presentan los libros de texto que utilizan?

La finalidad última de nuestro trabajo es intentar contribuir de alguna manera desde el contenido gramatical de la concordancia a crear un conocimiento sistemático sobre cómo construyen los alumnos de Secundaria el saber gramatical en la línea de investigación que trabaja por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la gramática.

De acuerdo a ello los objetivos generales que guían el estudio son:

- a) Conocer las características de los saberes gramaticales de los alumnos de la ESO en torno al concepto de concordancia.
- b) Analizar y comprender cómo la conceptualizan los estudiantes de Secundaria.

Estos objetivos se concretan en una serie de preguntas: ¿Qué conocimiento declarativo sobre la noción de concordancia tienen? ¿Cómo hacen operativo el concepto que ellos han construido? ¿Cómo interpretan la concordancia gramatical? ¿Qué tipo de actividad metalingüística emerge? ¿Qué dificultades muestran o se pueden inferir en sus respuestas? ¿Se observan diferencias en el conocimiento que explicitan los alumnos de los distintos cursos? ¿Cómo se aborda la noción de concordancia en los libros de texto que utilizan los estudiantes de Secundaria? ¿Se puede establecer alguna relación con las características del conocimiento de los alumnos?

Marco teórico

Los referentes teóricos básicos que conforman el marco en que se sitúa la investigación los agrupamos en tres: la didáctica de la gramática, la concordancia gramatical, y el tratamiento de la concordancia en Secundaria: la transposición didáctica.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática, entendido como la creación de puentes entre el conocimiento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado con las palabras de cada día, y el conocimiento

¹ El presente trabajo es un resumen del Trabajo Final de Máster en profesor de Secundaria de Lengua Castellana y Literatura, presentado por Sara Martínez Fraile y dirigido por la Dra. M^a José García Folgado.

sistematizado sobre la lengua y sus usos, para que permita la adquisición de un conocimiento razonado sobre el funcionamiento lingüístico (Milian y Camps, 2006:27), es el punto de partida de nuestro trabajo.

Esto nos lleva a explorar las investigaciones sobre la actividad metalingüística, entre las que destacamos las realizadas por el Grupo de investigación sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas (GREAL): Camps, 2000, Camps y otros, 2005, Durán, 2013 y Rodríguez Gonzalo, 2011, entre otros. Asimismo, los estudios sobre las representaciones de los alumnos en relación a los conceptos gramaticales se convierten en referentes inmediatos; entre estos, podemos destacar: el de Camps (2000) y Camps y otros (2001); el de Notario (2001); el de Camps y Fontich (2003); el de Durán (2008), o el de Martínez Láinez (2010).

Entre los obstáculos que los resultados de estas investigaciones manifiestan, se hallan los llamados epistemológicos (Camps, 2009:202). La concordancia gramatical es uno de los conceptos morfológicos más complejos (Bosque y Demonte, 1999; RAE, 2009; Saragossà, 2005), y conocer esta complejidad permite entender las dificultades con que se encuentran los alumnos a la hora de conceptualizarla.

Por último, el tratamiento de la concordancia en Secundaria nos sitúa en el marco prescriptivo. En el Currículo vigente de Lengua Castellana de ESO en la Comunidad Valenciana (Decreto 112/2007) no tiene una presencia relevante, al igual que en los libros de texto, como ocurre con otros conceptos gramaticales (Ribas, Coord., 2010; Saragossà, 2010 y 2014).

Metodología

El trabajo que se presenta es una investigación de aula con la que no se pretende analizar los resultados de una intervención didáctica, sino captar qué saben los estudiantes sobre la noción de concordancia tras unos años de escolarización. Así, la metodología adopta un enfoque cualitativo; más concretamente, se trata de un estudio de caso. Se desarrolla en un instituto de la ciudad de Valencia durante el tercer trimestre del curso 2013-2014. Y trabajamos con una clase de cada uno de los cuatro cursos de Secundaria, lo que nos permite observar si hay cambios sustanciales en las respuestas de los alumnos en función del curso.

Para la recogida de datos, diseñamos una prueba escrita para realizar en parejas. Consta de tres actividades: la primera, a partir de tres oraciones y una serie de preguntas, pretende activar los conocimientos previos de los alumnos (¿Por qué no podemos decir **mesa viejo?*, ¿Qué clases de palabra concuerdan?); la segunda consiste en reconocer en tres oraciones (*a. Quiero un vestido y una chaqueta, el más caro que haya y la más bonita que encuentres; b. Ayer, los jugadores hablaron con el entrenador, que les dijo que estuvieran preparados para el próximo partido; c. El águila está dormida*) las relaciones de concordancia establecidas entre adjetivo –calificativo– y sustantivo, y entre verbo y sujeto, e indicar la categoría gramatical de las palabras concordantes, señalar en qué concuerdan y justificar el modo de actuar; la tercera y última pregunta pide a los alumnos que definan la noción de concordancia gramatical.

Esta técnica se combina con la entrevista semiestructurada. Partimos de las respuestas obtenidas previamente en la prueba escrita, para profundizar en algunas cuestiones, entre ellas, las estrategias utilizadas por los estudiantes a la hora de identificar las relaciones de concordancia .

Además, esto se complementa con un análisis de los manuales de Lengua castellana y literatura que utilizan los alumnos de los cuatro cursos de la ESO, para mirar si es posible establecer relaciones con las características del conocimiento que muestran los alumnos, ya que los libros de texto tienen un importante peso como material curricular en las aulas de Secundaria (Ferrer, 2001; Zayas y Rodríguez Gonzalo, 2003).

En cuanto al tratamiento y análisis de los datos, para las actividades de respuesta más cerrada realizamos un análisis cuantitativo, y para las actividades de respuesta más abierta, siguiendo a Durán (2013), construimos una red sistemática. En el caso de las entrevistas, llevamos a cabo un proceso de



transcripción siguiendo el sistema de signos y convenciones de transcripción del grupo Val.Es.Co,² y más tarde, categorizamos las respuestas para una posterior interpretación.

Análisis de los datos y resultados

El tratamiento de la concordancia en los libros de texto

Del análisis de estos se desprenden numerosas anomalías metodológicas referidas a la manera que en se presenta la noción de concordancia gramatical, la ausencia de definición, los ejemplos y las actividades que recogen, la ausencia de progresión a lo largo de la Secundaria, el no ajustarse a la prescripción curricular, y en definitiva, la visión de la gramática que se desprende al introducir distintas concepciones de la teoría lingüística alejadas de la coherencia y de la objetividad.

Presentación y análisis de los datos a partir de las pruebas

Este análisis nos permite observar qué saben los alumnos sobre la concordancia, cómo hacen operativo este saber, las dificultades con las que se topan, y los valores que otorgan a esta noción, es decir, cómo la categorizan.

¿Qué saben los alumnos sobre la noción de concordancia?

I. *Saber declarativo*

Para hacer emerger el conocimiento declarativo proponemos a los alumnos que definan el concepto de concordancia gramatical. De las 45 parejas que conforman la muestra, 41 lo definen, y 4 no. Se trata de definiciones simples que no evolucionan a lo largo de los cuatro años que abarca la ESO; todas reflejan el uso de un vocabulario muy escolar, y en ellas cabe todo lo que les suena, por lo que parecen ser más bien fruto de la memorización que de la apropiación del conocimiento, de hecho, en un intento de reproducir todo lo que recuerdan caen en errores.

II. *Saber procedimental*

La segunda actividad de la prueba nos permite registrar el conocimiento procedimental de los alumnos. Su análisis muestra que los alumnos mayoritariamente reconocen las relaciones de concordancia establecidas entre adjetivos y sustantivos, a diferencia de lo ocurre en el caso de la concordancia entre verbo y sujeto, que reconocen menos de la mitad. En el primer caso, observamos una progresión de primero a cuarto, pero esta no se mantiene en el segundo caso.

Dentro de cada tipo de relación de concordancia no todos los casos son identificados con la misma frecuencia. Tanto en la concordancia del adjetivo con el sustantivo como en la del verbo con el sujeto, las relaciones que más identifican los alumnos responden a ejemplos prototipos. El resto de casos nos permite inferir que: los alumnos tienen problemas para reconocer una estructura cuyo orden habitual está alterado; los estudiantes tienen una visión lineal de las relaciones entre las palabras y esto les hace tener problemas a la hora de identificar relaciones de concordancia entre palabras que no están inmediatamente una detrás de la otra; asimismo, tienen problemas para identificar algunas categorías gramaticales, especialmente, confunden algunos adjetivos con verbos; y también, tienen problemas para reconocer relaciones de concordancia cuando el sujeto no está explícito.

A la hora de indicar en qué concuerdan las palabras, incrementan las dificultades. Estas se manifiestan, fundamentalmente, al señalar que un adjetivo y un sustantivo concuerdan en número y persona, o que un verbo y un sujeto concuerdan en género y número.

² Se puede consultar en <http://www.uv.es/valesco/sistema.pdf>.



III. *Relación entre el saber declarativo y el saber procedimental*

Al comparar lo que dicen los alumnos de Secundaria sobre la noción de concordancia y lo que hacen, encontramos que, por un lado, se limitan a volcar todo lo que logran recordar de la definición escolar memorizada, y por otro lado, para identificar las relaciones de concordancia parece que aplican de manera mecánica unas determinadas estrategias. Así, por ejemplo, en muchas ocasiones los alumnos definen la noción pero no reconocen ninguna relación de concordancia o bien no la definen pero sí identifican algunas relaciones de concordancia.

¿Qué valores otorgan los alumnos a la noción de concordancia?

Del análisis de los datos se desprende que mayoritariamente los estudiantes se basan en el contenido morfológico, pero también tienen en cuenta otros criterios como: el sentido, la relación que se establece entre las palabras concordantes, el tratarse de una regla gramatical, qué clases de palabras concuerdan, la variación formal que experimentan las palabras al concordar, y el significado. En total, hacen referencia a 7 criterios distintos.

Las entrevistas

En un intento de profundizar en las representaciones de los alumnos acerca de la noción de concordancia, uno de los aspectos tratados en las entrevistas son las estrategias de identificación de las relaciones de concordancia.

La estrategia predominante a la cual los alumnos de Secundaria se referían para explicar cómo habían identificado las relaciones de concordancia consistía en utilizar la definición que habían elaborado en la prueba escrita. Aunque, en muchas ocasiones, realmente lo que sucede es que toman la definición como una fórmula para defender la solución que han dado, por encima de cualquier evidencia.

Junto a esta estrategia básica se observan otras como, por ejemplo, servirse de la intuición, y es que los alumnos no están acostumbrados a reflexionar sobre el porqué de sus identificaciones, actúan, simplemente, tal y como ellos mismos reconocen.

No obstante, las entrevistas reflejan una generalizada disposición de los alumnos a interactuar y a reflexionar, y es ahí cuando se hacen evidentes los problemas para hablar de la lengua. Esta falta de dominio de la terminología es un síntoma de la falta de sistematización de su conocimiento sobre la lengua y, a su vez, la causa porque dificulta la interiorización de este concepto (Durán, 2008). Estas dificultades, además, hacen que los alumnos tengan problemas a la hora de verbalizar la representación que tienen sobre el concepto gramatical estudiado.

Conclusiones

Investigar cómo construyen los alumnos de Secundaria el saber gramatical en torno a la noción de concordancia, nos lleva a preguntarnos qué saben realmente, desde el punto de vista gramatical, acerca de este concepto, y cómo lo conceptualizan. Respecto a la primera pregunta, del estudio extraemos que el conocimiento que tienen los alumnos sobre la noción de concordancia es confuso, y esto se pone de manifiesto en la separación entre los saberes declarativos y los saberes procedimentales. En relación a ello, la noción de concordancia que han construido se sustenta en criterios diversos, no sistematizados e inconexos, cuyo uso, además, varía en función del contexto de la tarea. Y esto lo encontramos en todos los cursos, desde primero hasta cuarto, porque lo cierto es que no observamos diferencias significativas en las respuestas de los alumnos en función del curso.



No podemos establecer una relación directa de causa- consecuencia entre las características de los libros de texto y el conocimiento de los alumnos, pero, las anomalías que encontramos indican que no son el mejor aliado de la enseñanza de la gramática, en general, y de la concordancia, en concreto.

Así pues, desde el punto de vista de la enseñanza, el estudio corrobora la necesidad de caminar hacia una metodología que permita organizar de manera sistemática el conocimiento sobre la lengua. Esta ha de partir de la representación que tienen los alumnos, y que la haga emerger a través de la interacción como primer paso para poder acompañarlos en la evolución, a través de la reflexión, de los conceptos construidos.

Referencias bibliográficas

- Bosque, I., Demonte, V. (dir.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española* (3vols.). Madrid: Espasa Calpe.
- Camps, A. (2000). Aprender gramàtica. En A. Camps y M. Ferrer (coords.), *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2009). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, 21(2), 199-213.
- Camps, A., Fontich, X. (2003). La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de secundària a través de la recerca i el raonament: l'ús del pronom hi en el català oral. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 31, 99-110.
- Camps, A. (coord.), Guasch, O., Milian, M., Ribas, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. y otros (2001). Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal. En A. Camps (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, 161-180. Barcelona: Graó.
- Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. [2007/9717] [versión electrónica]. URL: www.docv.gva.es/datos/2007/07/24/pdf/2007_9717.pdf [7/11/2013].
- Durán, C. (2008). *Parlem del verb amb els alumnes de Secundària. Representacions gramaticals i activitat metalingüística*. Trabajo de investigación de Tercer Ciclo. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials. [versión electrónica]. URL: <http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200708/memories/1770m.pdf> [19/6/2014].
- Durán, C. (2013). *Els valors del subjuntiu. Un estudi de cas sobre l'activitat metalingüística dels estudiants de secundària a partir del contrast modal*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barceona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials. [versión electrónica]. URL: <http://www.tdx.cat/handle/10803/129184> [13/2/2014].
- Ferrer, M. (2001). Libros de texto y ciencias del lenguaje. Cómo incorporan los libros de texto el resultado de las investigaciones. En A. Camps (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, 209-223. Barcelona: Graó.
- Martínez Láinez, A.M. (2010). El tratamiento de la estructura del predicado en una muestra de libros de texto. En T. Ribas (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, 135-154. Barcelona: Graó.
- Milian, M., Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG). En A. Camps (coord.), *Diàleg e investigació en les aules. Investigaciones en didáctica de la lengua*, 25-53.
- Notario, G. (2001). Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto. En A. Camps (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, 181-193. Barcelona: Graó.
- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española* (2 vols.). Madrid: Espasa.
- Ribas, T. (Coord.) (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de ESO. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática*. Tesis doctoral. València: Universitat de València. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. [versión electrónica]. URL: <http://www.tdx.cat/handle/10803/81311> [13/2/2014].
- Saragossà, A. (2005). *Gramàtica valenciana raonada i popular*. València: Tabarca Llibres.
- Saragossà, A. (2010). Els conceptes sintàctics en l'ensenyament mitjà: estat de la qüestió. En Manuela García i altres (eds.), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*, 565-572. València: Universitat de València.
- Saragossà, A. (2014). *Els conceptes morfològics bàsics en l'ensenyament secundari: tractaments habituals*. Artículo sin publicar. Universitat de València: València.
- Zayas, F., Rodríguez Gonzalo, C. (2003). Los libros de texto en los tiempos de la Reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 25-30.

Un dossier de prácticas para alumnos de la Mención de Educación Especial

Elisabeth Melguizo Moreno

Universidad de Granada

Introducción

El presente trabajo tiene como finalidad presentar un dossier para los alumnos de la Mención de Educación Especial del Grado de Educación Primaria. Con esta propuesta persigo una serie de objetivos:

1. Dar a conocer un método de trabajo para los seminarios que puede ser usado por otros docentes del área.
2. Mostrar la diversidad de contenidos que pueden ser trabajados en las prácticas de la asignatura.
3. Desarrollar un aprendizaje cooperativo en el estudiante mediante la realización de tareas grupales.
4. Fomentar la capacidad de reflexión y autonomía de los alumnos.
5. Propiciar el sentido de la responsabilidad y la asunción de roles en la realización de las tareas prácticas.

Metodología

La metodología utilizada para el diseño de los seminarios ha sido el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1985, 1991; Coll y Colomina, 1990; Johnson, Johnson y Dtanne, 2000; Benito y Cruz, 2005; Ferreiro y Calderón, 2006; Apodaca, 2006). De sobra es conocida la utilidad de este modelo educativo como una herramienta de trabajo eficaz en Didáctica de la Lengua (Trujillo, 2002).

En palabras de Gavilán y Alario (2010), cuando el docente elige las actividades que deben realizar sus alumnos, cómo tienen que llevar a cabo la tarea propuesta, qué grado de autonomía van a tener para tomar decisiones o qué referentes deben utilizar para evaluar si han alcanzado los objetivos previstos, está optando, sin lugar a dudas, por un sistema y estructura concreta de grupo y de enseñanza-aprendizaje.

De entre los tres sistemas de motivación del alumno para el aprendizaje y de organización de la docencia propuestos por Johnson y Johnson (1985), he optado, como he dicho anteriormente, por el sistema cooperativo. En este sentido, cada estudiante logra su meta en la medida en que los compañeros de su grupo alcanzan las suyas. El discente suele proponerse conseguir varios objetivos: algo personal útil, es decir, lograr incorporar nuevos conocimientos relacionados con la asignatura a su bagaje cultural;



poder aplicar dichos conocimientos prácticos, que se han desarrollado en forma de tareas en el aula y relacionar los contenidos teóricos de la asignatura con los prácticos.

No se trata, pues, de que cada integrante del grupo aprenda algo por sí mismo mediante el trabajo en equipo, sino que también contribuya a que el resto de compañeros lo logren. El trabajo resultante es fruto del esfuerzo personal y la voluntad de los compañeros del grupo. Todos pueden aportar algo a los demás, por esto, la interacción es muy positiva puesto que supone un beneficio en la elaboración y construcción del conocimiento. En este sentido, es fundamental que el alumno entienda que los seminarios sirven para aplicar los contenidos teóricos propios de las clases magistrales. El diseño del dossier tiene, pues, un enfoque práctico, según el cual el docente organiza los equipos de trabajo, de forma que los alumnos constituyen grupos de cinco o seis personas, como máximo, con los que trabajarán hasta final del semestre.

Cronograma de prácticas

Antes de exponer y explicar detalladamente el cronograma de prácticas, considero oportuno mencionar algunas de las líneas temáticas que componen el programa teórico de la asignatura: a) Adaptación e integración curriculares; b) la competencia comunicativa en ACNEE;¹ c) las estrategias de comunicación; d) las habilidades de comprensión y expresión orales y escritas en ACNEE; e) el lenguaje no verbal; y, f) la animación literaria.

Para llevar a cabo este programa se han dedicado aproximadamente dos seminarios a cada práctica. Y, en el segundo de ellos, los estudiantes han entregado la tarea en papel al profesor y/o exponerla al resto de sus compañeros de clase, con el objeto de hacer una puesta en común y un debate posterior.

A lo largo del semestre se han desarrollado distintas actividades relacionadas con los contenidos teóricos de la asignatura. A continuación, exponemos brevemente el cronograma de trabajo que fue entregado a los estudiantes y en el que consta la fecha de realización,² el número de seminario, el título de la/s tarea/s y la explicación de la/s misma/s.

02 y 09 de octubre. Seminario 1. Clase de presentación. Distribución de los grupos (S-1 y S-2) y explicación de la primera tarea.

En el dossier práctico tienes a tu disposición el capítulo 1 del libro Bases psicopedagógicas de la Educación Especial (2005) titulado "La educación especial y los sujetos con necesidades educativas especiales" de Tomás Sola y Natividad López. Los autores tratan de ofrecer al alumnado una visión panorámica acerca del concepto de educación especial. Lee el artículo y haz una reflexión del mismo. La entrega y presentación de la tarea será el 09 de octubre. Extensión máxima: 5 folios.

Como se puede apreciar, decidí comenzar las actividades de los seminarios por una lectura y síntesis de un artículo introductorio sobre las Necesidades Educativas especiales, con el objeto de que fijaran el concepto de Educación especial, conocieran las ciencias que la fundamentan, contextualizaran la disciplina, tuviesen constancia de los sujetos con NEE e identificaran el marco legal. El día de la presentación de la tarea surgieron opiniones contrapuestas entre grupos que enriquecieron la actividad. Todos aprendieron de todos y resultaron preguntas muy interesantes.

16 y 23 de octubre. Seminarios 2 y 3. Adaptación de una unidad didáctica. Entrega el día 23 de octubre. En el dossier práctico te presento la adaptación de una unidad didáctica de 2º de Educación Primaria sobre *los Animales* para alumnos de Educación especial. Debes organizarte con tu grupo para hacer una adaptación curricular similar a la ofrecida como modelo. El 16 de octubre tendrás que llevar a clase el libro o la unidad didáctica concreta para ir trabajando allí en su adaptación.

¹ Entiéndase por las siglas ACNEE, Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

² Es conveniente aclarar que las fechas recogidas en el cronograma se corresponden con los días concretos en los que he impartido los seminarios de la asignatura "Educación lingüística de alumnos de Educación Primaria con Necesidades Educativas especiales".



La actividad consistía en adaptar una unidad didáctica cualquiera de un libro de Educación Primaria a alumnos con Necesidades educativas especiales. Es fundamental que los alumnos supiesen cuál iba a ser la tarea para que pudiesen ir eligiendo la unidad a adaptar y el tipo de NEE a la que adaptarla. Para ello, les mostraba como ejemplo una unidad didáctica adaptada que aparecía en el manual "Prácticas de educación especial" de Gómez y Cardona (2001) y que incluí como anexo final del dossier.

Esta actividad dio como fruto estupendas unidades didácticas adaptadas a diferentes tipos de necesidades educativas especiales: mutismo selectivo, trastorno del espectro autista (TEA), deficiencia auditiva, déficit visual, etc. Las tareas que los estudiantes tuvieron que hacer fueron varias: a) seleccionar con detenimiento qué unidad didáctica iban a adaptar y por qué; b) a qué tipo de NEE la iban a adaptar; y, c) analizar distintos aspectos del alumno: historia personal y escolar, niveles de competencia curricular, estilo de aprendizaje, etc. Además, los discentes debían presentar junto con la unidad adaptada, la unidad de referencia con el objeto de observar cómo se había adaptado el texto de la actividad, las ilustraciones, etc.

30 octubre y 06 de noviembre. Seminarios 4 y 5. Programación de actividades didácticas. Entrega de práctica el 06 de noviembre. El objetivo de estos dos seminarios es que diseñes actividades para el desarrollo de la competencia comunicativa en alumnos con NEE según las cuatro grandes habilidades lingüísticas: *leer* (comprensión escrita) *escuchar* (comprensión oral), *hablar* (expresión oral) y *escribir* (expresión escrita). Para ello te facilito diversos modelos de actividades para el desarrollo de cada habilidad, y tú, en grupos, debes elegir una actividad-tipo para el desarrollo de cada una de ellas.

Para la evaluación de esta actividad hice uso de varios criterios de evaluación: a) Grado de adecuación entre la necesidad educativa elegida y las actividades desarrolladas; b) grado de adecuación entre el nivel del niño y la actividad planteada; c) utilización de recursos materiales: dibujos, cómics, textos, elaboración de material propio, etc.; d) originalidad de la propuesta de actividades; e) consulta de material bibliográfico de referencia; y, f) capacidad de solucionar problemas en la creación de actividades.

13 y 20 de noviembre. Seminarios 6 y 7. Alumnos con deficiencias auditivas. Entrega de práctica el 20 de noviembre.

El objetivo de estos seminarios es dar a conocer los problemas que presentan los niños con deficiencias auditivas. En este sentido, se establecen dos categorías: a) *la hipoacusia* y b) *la sordera*. En estas clases, buscarás información en Internet sobre los siguientes métodos: *método verbotonal*, *la lectura labiofacial*, *sistema bimodal*, *palabra complementada*, *el lenguaje de signos*, *el sistema BLISS* y *el sistema de símbolos pictográficos para la comunicación no vocal*. Cada grupo ha de elegir uno de estos métodos y buscar información en Internet sobre él, siguiendo los siguientes parámetros: en qué consiste, metodología, actividades, recursos y bibliografía. El día 20 de noviembre tendrás que realizar una exposición grupal sobre el trabajo realizado. Al final de la clase, debes entregar en papel la información recopilada al profesor.

Con esta actividad cada grupo tuvo la oportunidad de profundizar en los sistemas de comunicación utilizados fundamentalmente para la enseñanza de los alumnos con deficiencias auditivas. De este modo, pudieron complementar la formación teórica proporcionada en las clases e indagar en cada sistema. Las actividades resultantes de cada método evidenciaron el grado de comprensión que los estudiantes adquirieron de los sistemas de comunicación estudiados.

27 de noviembre y 04 de diciembre. Seminarios 8 y 9. Disfunciones en la expresión verbal. Entrega de práctica el 04 de diciembre. El objetivo de estos seminarios es que sepas identificar las disfunciones en la expresión verbal de tus alumnos (Gallego 2005:176). En grupos, debéis buscar información de forma autónoma sobre los problemas en el ámbito del habla (dislalias, disglosias, disartrias, disfemias) y de la voz (disfonías/afonías). Explica en qué consiste el déficit que has elegido y muestra algún ejemplo de niños que lo presenten. Puedes elegir vídeos de Internet, casos reales, documentos basados en estudios concretos, etc.



Muchos grupos en lugar de presentar vídeos ilustrativos de la disfunción verbal trabajada, estudiaron casos reales en los que presentaban la situación de un alumno concreto, lo evaluaban y procedían a realizar una intervención tanto directa como indirecta.

11 y 18 de diciembre. Seminarios 10 y 11. Dificultades en la lectoescritura. Entrega de práctica el 18 de diciembre.

El objetivo de estos seminarios es dar conocer los problemas que se pueden presentar entre alumnos con dificultades de lectoescritura. En estas clases podrás elegir entre adaptar, en grupos, algunas actividades que te propongo a alumnos que muestran dificultades en la lectura y en la escritura o crear nuevas actividades a partir de modelos de actividades planteados. Dicha elección tendrás que notificarla al profesor el día 11 de diciembre, día del primer seminario dedicado a este tema. Tendrás que entregar las actividades que hayas desarrollado con tu grupo el día 18 de diciembre.

Esta nueva tarea perseguía como objetivo principal trabajar las dificultades de lectoescritura. Para ello, decidimos presentar dos modalidades de tareas con el objeto de que cada grupo optara por una. En el primer caso se trataba de que los estudiantes lograran adaptar a un tipo de NEE concreta y elegida por ellos los ejercicios propuestos. El segundo caso pretendía que el alumno se percatara de las dificultades presentadas por los niños autistas en lectoescritura y, a partir de ahí, se pudiesen crear nuevas actividades enfocadas a este colectivo o a otro que manifestara deficiencias en la lectura y la escritura. La diversidad de tareas enriqueció la práctica en grupos.

08 de enero. Seminario 12. Exposición y entrega de la práctica el mismo día. Análisis de materiales curriculares. El objetivo de este seminario es el análisis de materiales curriculares. En esta práctica tienes que utilizar el cuestionario que aparece en el anexo del dossier práctico para valorar la idoneidad del material curricular que elijas. Para la elección de los materiales curriculares, has de consultar la página web que te propongo:

http://ies.cervantes.mostoles.educa.madrid.org/paginas/departamentos/orientacion/recursos_propios_acnee.htm En ella aparecen unidades adaptadas de libros de texto para que los ACNEE puedan trabajar los mismos contenidos que el resto de compañeros de su clase. Elegid, en grupos, una de ellas y valorar la pertinencia de los contenidos en base al cuestionario.

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes sean capaces de valorar las unidades didácticas que se les ofrecen o que consultan en libros de texto, Internet, etc. Para ello, les presento un cuestionario sobre "Análisis de materiales curriculares", extraído de Gómez y Cardona (2001:125-131). Dicho cuestionario ofrece ítems de respuesta relacionados con las intenciones educativas, los aspectos formales, la atención a la diversidad, etc. Pero, como estaba diseñado para evaluar la idoneidad de todo un libro de texto, los alumnos se encontraron con la dificultad de tener que adaptarlo para poder valorar únicamente la unidad didáctica de Educación Primaria seleccionada. En este caso, había ítems imposibles de evaluar; otros que se podían responder fácilmente teniendo la unidad didáctica delante y, por último, ítems que debían ser adaptados para valorar exclusivamente una unidad didáctica.

15, 22 y 29 de enero. Seminarios 13, 14 y 15. Diseño de un Plan de animación y fomento de la lectura. Entrega de práctica el 03 de febrero. El objetivo de estos seminarios es el diseño de un Plan de fomento y animación a la lectura para alumnos con Necesidades educativas especiales.

Para diseñar dicho Plan, en primer lugar, debéis elegir con vuestro grupo el tipo de necesidad educativa que vais a trabajar. En segundo lugar, tenéis que contextualizar el plan en un centro educativo. Seguidamente, es fundamental justificar el Plan que vais a diseñar y los objetivos (generales y específicos) que pretendéis conseguir. En quinto lugar, debéis trazar unos principios metodológicos que regirán vuestro proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura. En sexto lugar, tendréis que mencionar las estrategias utilizadas (tipo de actividades en general, realización de las mismas con el grupo-clase o específicas para el alumno, duración, etc.). A continuación, crearéis actividades que fomenten y animen a la lectura según la NEE elegida. Además, debéis mencionar los recursos que habéis utilizado (materiales: folios, ordenadores,



cuentos, libros, etc.). Finalmente, es fundamental que digáis cómo vais a evaluar vuestro Plan de lectura (instrumentos de evaluación y criterios). No olvidéis citar la bibliografía consultada.

Esta práctica permitió a los estudiantes reconocer la importancia de la lectura en el ámbito de la Educación especial. Los resultados fueron trabajos muy organizados y completos.

Resultados y/o conclusiones

Los resultados obtenidos como fruto de la puesta en práctica de este dossier en los seminarios de Mención de Educación Especial me han permitido evidenciar varios hechos:

1. El nivel medio-alto de preparación de los alumnos del último curso del Grado de Educación Primaria de la Mención de Educación Especial.
2. La capacidad de trabajar en grupo: organización, reparto de tareas, puesta en común, reflexiones grupales y conclusiones finales.
3. Un ciclo de presentaciones bien estructuradas, fundamentadas y preparadas.
4. La satisfacción del alumnado ante un programa organizado para los seminarios que relaciona teoría y práctica en todo momento.
5. La diversidad de contenidos tratados en los seminarios evita la monotonía en clase y el aburrimiento. El cambio de tarea motiva al discente.
6. El diálogo entre alumno y profesor es fundamental para el éxito de las clases.
7. El docente ha de ser coherente, claro, directo, responsable, respetuoso y riguroso.

Referencias bibliográficas

- Apodaca, P. (2006). Estudio y Trabajo en Grupo. En De Miguel, M. *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, 169-190. Madrid: Alianza.
- Benito, A., Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Coll, C., Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación, II Psicología de la Educación*, 335-352. Madrid: Alianza Editorial.
- Ferreiro, R., Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Editorial Trillas.
- Gallego, J.L. (2005). Disfunciones en la expresión verbal. En Lou, M.A.; López, N. (coords.). *Bases psicopedagógicas de la Educación especial*, 173-197. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gavilán, P., Alario, R. (2010). *Aprendizaje Cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: Editorial CCS.
- Gómez, P.F., Cardona, M.C. (2001). *Prácticas de educación especial*. Valencia: Promolibro.
- Instituto de Enseñanza Secundaria Miguel de Cervantes (s.d.). URL: http://ies.cervantes.mostoles.educa.madrid.org/paginas/departamentos/orientacion/recursos_propios_acnee.htm [29/11/04]
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1991). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1985). Motivational Processes in Cooperative, Competitive and Individualistic Learning Situations. En C. Ames y R. Ames (eds.). *Research on Motivation in Education*. Vol. II: *The classroom Milieu*, 249-286. Orlando, FL: Academic Press.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Stanne, M.B. (2000). Cooperative Learning methods: A Meta-Analysis. *Cooperative Learning Center at the University of Minnesota*. URL: <http://www.clrc.com/pages/cl-methods.html> [08/01/2015].
- Lou, M.A., López, N. (coords.) (2005). *Bases psicopedagógicas de la Educación especial*. Madrid: Ediciones Pirámide.



Trujillo, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 32, 147-162. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Melilla. Universidad de Granada.

Etnopoètica *Taina* a la República Dominicana

Mar Mencheta Tello

Universitat de València

Introducció

La recerca analitza la presència de l'etnopoètica *Taina* en la República Dominicana. Amb aquest objectiu em investigat els orígens del mite de La Ciguapa, personatge de la consciència col·lectiva dominicana. Les fonts documentals utilitzades ens porten a establir que els inicis del mite són *tainos* perquè el paraula *ciguapa* és un mot *taíno*. (Baracutei, 2014) afirma que els *tainos* que habitaven en la zona de *Samana* de la República Dominicana utilitzaven la paraula *Ciguayo* per a designar a la població *arahuaca* que quedava a aquesta àrea, grup ètnic que mantenia el costum de portar els cabells llargs, una de les principals característiques físiques de la Ciguapa. Tanmateix hem de tenir en compte dues qüestions; d'una banda que els factors històrics fan d'aquest país un punt d'encontre de distintes cultures i d'altra a la universalitat de l'etnopoètica

Quan Cristòfor Colom arribà a la República Dominicana era una terra poblada pels *Tainos*, que van ser esclavitzats. Una part d'ells van morir pel contagi d'infermetats, altra es va suïcidar i molts van ser assassinats, però la seua cultura va quedar present a la llengua, incloïem ací la narrativa, dels repobladors, principalment espanyols, i a les peses d'art que feien per als rituals i els estris de cuina. L'illa anomenada *Quisqueya* o *Kisqueya*, passà a ser *La Española* o *Hispaniola*. En l'any 1697 es signa el tractat de Rijswijk en el qual s'estableix la divisió de l'illa entre francesos i espanyols. Els francesos van portar un gran nombre d'africans per repoblar la part occidental. En 1804 es produí l'ocupació haitiana de tot el territori insular, però en el 1844 els espanyols recuperaren la part oriental illenca i el territori quedà dividit com el coneguem en la actualitat; La República Dominicana i Haití. Aquestes pinzellades històriques ens permeten deduir la barreja cultural *taina*, espanyola, africana i francesa.

La universalitat de l'etnopoètica dóna impuls a la diversitat d'hipòtesis entorn als orígens del mite de la Ciguapa. Morote (2010:47) argumenta que la literatura oral manté trets lèxics i semàtics comuns que apareixen en totes les cultures. És per això que hi trobem atributs d'altres cultures en el mite de La Ciguapa. (Baracutei 2014) conta que hi ha personatges similars a l'Amazònia que es coneixen amb en el nom de *Caipora*, *Currupia* i *Mancarita*. A Trinitat, Veneçola, és *Duen*, *Guije* a *Cuba* i curiosament *Ciguanama* a El Salvador. En el mateix article (Baracutei, 2014) afirma que també s'ha associat amb la cultura africana, relacionant el mite una "dona salvatge". Aquesta vinculació cal inserir-la amb el rebuig dominica que hi ha cap als haitians i que en l'actualitat és un evidència estesa per tot el país. (Suazo, 2011) anomena que també el mite és d'origen créole *Zi gouape* (en francès "Petit gouape" - xicotet brivall. Però el mateix autor refuta aquesta hipòtesi ja que aquest personatge és masculí i molt diferent a la Ciguapa. És curiós que Suazo menciona que en la novel·la *Kim*, de Rudyard Kipling, es descriu una *churel*, el fantasma d'una xiqueta que va morir al bressol. Aquets fantasma vagabundeja pels camins, amb els peus gitats cap enrere, característic de La Ciguapa, i que persegueix als homes. També en *My Own True Ghost Story*, Kipling diu hi ha temibles fantasmes de xiquetes que van morir al bressol, que ixen del seu



amagatall a poqueta nit i criden seductorament. Qui acudeix mor en aquest món i en el següent. Els seus peus també estan girats cap enrere.

La quantitats de veus de distints punts geogràfics ens confirma la transnacionalitat del mite. Si bé, el que ens ocupa en aquesta investigació el la presència d'aquest en La República Dominicana. Però abans de presentar el cos documental per desenvolupar la recerca, introduïrem la definició que Oriol (2002:11) ens ofereix d'etnopoètica:

L'etnopoètica és la part del folklore que s'ocupa de l'estudi d'aquells formes de comunicació artístiques com són: les rondalles, les llegendes, les anècdotes, els acudits, les parèmies, les endevinalles, els enigmes, els entrebancallengües, les cançons, els grafits... que la gent crea, recrea i utilitza en els àmbits més diversos de la seua vida quotidiana.

Textos sobre la Ciguapa

Nosaltres afegim els mites, entre els punts suspensius de la definició de Oriol, i veurem que La Ciguapa, està present en la quotidianitat de la República Dominicana. Les fonts documentals emprades són; tres textos orals sobre aquest personatge, tots tres recollits a la República Dominicana i un fragment d'una narració del primer autor que recuperar els la mitologia de la Ciguapa i els costums del *Tainos*.

En primer lloc exposem la narració de Fonso; informat que és agricultor, apicultor de la comunitat de los Dajaos poble situat a 1.000 metres d'alçada. El relat va ser enregistrat en 15 de juliol del 2013, però portàvem dos dies buscant-lo, ja que segons deia la gent de la comunitat, ell ho sabia tot. Fonso no vol ser enregistrat en vídeo perquè té por a les possibles conseqüències, encara que el dictador Trujillo va ser assassinat en l'any 1961, en les zones rurals encara perdura la por. Fonso ens parla de moltes coses, entre elles de La Ciguapa:

...son peligrosas, las he visto en las pozas, bañándose. Pero no hay que acercarse a ellas, porque se lo llevan a uno. Por allí, en las piedras de los indios, se han llevado a personas y las han devuelto después de una semana. Pero yo no les tengo miedo, soy más listo que ellas, hay un ensalmo para romper el encantorio que esta tiene.

Les pedra del indis és un paratge format per una gran pedra que podria haver servit com a refugi per als *Tainos*, ja que en aquest emplaçament han trobat restos de peces de ceràmica d'aquesta població.

En segon lloc transcrivim el relat Lauri, informant de Jarabacoa, ciutat situada en la Cordillera central del país. Treballà en un fàbrica de trementina, heretada del seu avi finlandès. L'enregistrament en vídeo es va fer el 29 de juliol de l'any 2013. Lauri conta que:

Actualmente no se habla mucho de las Ciguapas, pero en mi niñez este era una constante. La Ciguapa es..una...voy a decir un ser que vive encantada en el bosque, esta tiene sus pies, volteados hacia atrás, y puede, las personas tenían creencias, que ella visitaba las casas, cuando las personas estaban durmiendo o estaban fuera de casa y se comían algunos víveres, comida guardada. La historia de la ciguapa ha existido toda la vida.

En tercer lloc, veurem allò que ens contà Angi, la primera vegada que vam estar a la República Dominicana, en setembre de l'any 1995. Angi es espanyola i estava impartint un curs de ceràmica taina. Anotarem la seua narració i ens acompanyà a visitar *Los Haitises*, en Samaná, lloc on sembla que té origen la llegenda. Ella relatà:

Leí en un libro, lástima no conservarlo, que en una de estas cuevas vivía una princesa Ciguaya con sus ayudantes, o corte...todas mujeres. Esta princesa, de pelo largo, negro azabache, era una de las amantes de Caonabo, cacique de Maguana. Caonabo descendía de los Caribes y era especialmente



temido por el resto de los caciques. Estaba casado con Anacaona, cacique de Jaragua, lo que ahora es Haití.

Caonabo se resistió a ser esclavizado por los españoles y presentó una lucha feroz. Cuentan, que la amante ciguaya, le aconsejaba que no luchara contra los españoles, que intentara conseguir la paz. Pero finalmente Caonabo fue capturado.

Dicen que los españoles le ofrecieron unos grilletos de oro, como un precioso regalo. El valiente héroe quedó prendado por los grilletos y así fue esposado y llevado hasta la Isabela, en Puerto Plata. Primera ciudad fundada por Colón en 1494. Cuentan que desde entonces no se supo más de él.

La princesa *ciguaya* y sus seguidoras, se retiraron a las cuevas de Los Haitises, donde vivían escondidas para no ser vistas por los españoles. Afirman que solo salían por la noche en busca de víveres y que siempre andaban hacía atrás, borrado sus huellas, para no ser localizadas, de ahí el mito de los pies invertidos.

En quart i últim lloc exposem un fragment del relat *La Ciguapa* de Javier Angulo Gurudi, escrit en l'any 1866.

La Ciguapa, que tal es el nombre con que se conoce, es una criatura que sólo levanta una vara de talla: sin que por tanto se crea que en sus proporciones hay la deformidad de los llamados enanos en Europa, y aún en otros puntos de la América. Lejos de eso, existe una exacta armonía en todos sus músculos y miembros, una belleza maravillosa en su rostro, y una agilidad en sus movimientos tan llenos de espontaneidad y de gracia que deja absorto al que la ve. Tiene la piel dorada del verdadero indio, los ojos negros y rasgados, el pelo suave, lustroso y abundante, rodando el de la hembra por sus bellísimas espaldas hasta la misma pantorrilla. La Ciguapa no tiene otro lenguaje que el aullido, y corre como una liebre por las sierras, o salta como un pájaro por las ramas de los árboles tan luego como descubre a otro ser distinto de su raza; porque es sumamente tímida e inofensiva al mismo tiempo. En general se le atribuye una sensibilidad sin ejemplo, y se añade que habiéndola capturado algunas veces por medio de trampas abiertas en los bosques, se le ha visto morir a pocas horas de dolor, anegada en su mismo llanto; pero sin exhalar una sola queja ni menos revelar indignación. Por último, caballero, la Ciguapa es en su naturaleza idéntica a nosotros; y en cuanto a las manifestaciones del amor infinitamente superior, porque raya en el delirio. Sus celos terminan con la muerte, y es en este sentimiento tan intolerante y egoísta, que el cuadro de dos seres que se aman y acarician le arranca gritos de desolación que sólo se apagan en el sepulcro.

Característiques de la Ciguapa

Dels quatre textos utilitzats, més la informació extreta de les pàgines web consultades, poden esmentar les característiques que l'imaginari col·lectiu atribueix a la Ciguapa. Les classifiquem segons el seu hàbitat, els trets físic, qualitats psicològiques positives i qualitats negatives. Pel que fa a l'hàbitat, hem vist en el relats que la tendència dominant és la de vincular-la a una dona que viu al bosc i que ix de gorgs. Però el relat d'Angi, ens facilita altra situació geogràfica i que està relacionada amb l'origen del nom de La Ciguapa. Com hem vist en la introducció el Taínos deien Ciguapos al pobladors de la província de Samaná, zona molt pròxima a Los Haitises i unides ambdues per manglars. Eixí sembla versemblant la hipòtesi de dones ocultes en les coves costaneres que fugien, possiblement dels espanyols, que van violar i exterminar a moltes d'elles.

Els trets físic principals del mite són els peus voltejats cap enrere i els cabells negres i llargs fins als turmells i ulls negres i allargats. (Berrido, 2010) narra en el seu blog que ningú pot seguir el rastre a la Ciguapa, ja que porta els peus voltejats, com si volgués esborrar els camins que van ser recorreguts i patits per ella. Altres aspectes del seu semblant són; pell bruna, cames llargues i primes i esvelta. En alguns del textos nomena que estan cobertes de plomes i que sols emeten udols.



Les qualitats psicològiques positives que hem trobat a les fonts documentals són; que tenen por als éssers humans, que són inofensives, difícils d'agafar, amb poders màgics, sabies, però molt tímides i sols ixen per la nit a buscar fruits i aus. Entre les qualitats negatives trobem que furten menjar en el cases mentre les persones estan dormint. A més enamoren als homes i els arrastren fins als gorgs. També hem llegit que són geloses i no poden suportar veure l'estima d'una parella i que la seua gelosia sempre acabava amb la mort dels enamorats.

Conclusió

El textos analitzats, en concret els que hem recollit de forma oral, així com la diversitat de llocs web trobats en Internet, deixen veure la presència del mite de La Ciguapa en la consciència col·lectiva de la societat Dominicana. A les literatures oral i d'autor utilitzada, cal afegir que aquest mite està present en altres manifestacions artístiques com el cine, la música, el còmic, l'escultura i la pintura. Alexandre Jerez va dirigir en el 2001 un film anomenat *El mito de la Ciguapa*. També trobem referències musicals en cançons com La Ciguapa, de Chichi Peralta. També trobem un còmic titulat La Ciguapa de Rafael Soto, publicat en el 2011 i que segueix l'estil Manga. Així mateix, en una de les zones comercials més importants de Santo Domingo, *Plaza Central*, hi ha una escultura de Johny Bonnelly, que representa aquest personatge. Pel que fa a la pintura són molt els artistes que s'han inspirat en La Ciguapa com; Juan Edu Almonte, Ramón Oviedo, Anna Rank, entre molts altres.

Els orígens de la mitologia estudiada sembla probable que siguen *Tainos*, per la similitud entre el nom dels pobladors de Samaná, *Ciguayos* i el personatge analitzat La *Ciguapa*. Tanmateix cal tenir present la universalitat dels mites, tal vegada perquè totes les cultures necessiten representar els mateixos desitjos i creences, que aquestes estiguen arrelades en la col·lectivitat, per poder transmetre coneixement a través del temps.

Referències bibliogràfiques

- Álcantara, J. (1996). *Dos siglos de literatura Dominicana. Prosa (XIX-XX). La Ciguapa*. Santo Domingo: Corripio.
- Angulo Guridi, J. (1871). *Geografía. Físico-Histórica, antigua y moderna de la isla de Santo Domingo*. García y Hermanos.
- Baracutei, J. (2014). Shan Newspaper. URL: <http://www.shan-newspaper.com> [11/11/2014].
- Berrido, O. (2010). La fuerza del mito aún existe: La Ciguapa. URL: <http://ofeliaberrido.blogspot.com.es/2010/04/la-fuerza-del-mito-aun-existe-por.html> [09/11/2014].
- Equipo Naya. Diccionario de mitos y leyendas. URL: <http://www.cuco.com.ar/ciguapa.htm> [10/11/2014].
- Mora, M. (2009). Revista de cultura # 67. URL: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/ag67bienalserrano.htm> [03/11/2014].
- Gutierrez, A. El mito de la Ciguapa. URL: <http://www.slideshare.net/anitza> [10/11/2014].
- Morote Magán, P. (2010). *Aproximación a la literatura oral: la leyenda entre el mito, el cuento, la fantasía y las creencias*. Catarroja València: Perifèric.
- Oriol I Carazo, C. (2002). *Introducción a l'etnopoètica: teoria i formes del folklore en la cultura catalana*. Valls: Cossetània.
- Rodríguez Demorizi, E. (2000). *Hostos en Santo Domingo*. Volumen I. Sociedad Dominicana de Bibliófilos, editor. República Dominicana: Sociedad Dominicana de Bibliófilos.
- Suazo, A. (2011). MyMundoVip. *La Ciguapa al descubierto*. URL: <http://mymundovip.blogspot.com.es/2011/08/la-ciguapa-al-descubierto.html> [09/11/2014].
- Ureña, S. Mi País. *Culturales, Mitos, Leyendas y Personajes folclóricos. La Ciguapa*. URL: <http://www.jmarcano.com/mipais/cultura/mitos/ciguapa.html> [11/11/2014].

Textos y aplicaciones digitales para el desarrollo de la competencia literaria infantil y juvenil

Pedro Mendiola Oñate

Universitat d'Alacant

Libros y lectura digital

En el campo de la lectura digital, conviene realizar una precisión inicial entre los libros electrónicos, que requieren de un dispositivo de lectura (lector electrónico, tableta u ordenador personal) y del software necesario para cada tipo de archivo, y las aplicaciones de lectura, programas generalmente multimediales ideados para dispositivos móviles que desarrollan la lectura de un título o de una serie de títulos. En este sentido, es necesario matizar entre “literatura digitalizada”, que procede de la literatura impresa, y sobre la que opera apenas un cambio de soporte, y la “literatura digital”, creada mediante herramientas electrónicas para ser leída también en un ámbito electrónico. Centraremos nuestro análisis en la segunda modalidad, es decir, en aplicaciones textuales de contenido literario, adaptadas o creadas expresamente para un entorno de lectura digital. Por otro lado, aunque buena parte de las obras mencionadas disponen de versiones para diferentes sistemas operativos, hemos circunscrito el análisis a la plataforma de Apple para iPad, que según los datos es el dispositivo de uso mayoritario para la lectura de libros electrónicos, con un 34% (*Hábitos de lectura y compra*, 2012).

El último análisis sectorial del libro en España (*Panorámica de la edición española de libros*, 2013) realizado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte señala que la edición electrónica ya supone un 25,9% del total, un 2,6% más que en el año anterior. Sin embargo, en el subsector del libro infantil y juvenil (que representa en 2013 un 7,8% del total) el porcentaje es sensiblemente inferior, un 5,4%. En el ámbito específico de los “libros acompañados de material multimedia”, el porcentaje de libros infantiles y juveniles publicados en 2013 es del 5,7%, aunque solo el 0,2% de los 119 títulos publicados aparecieron en lo que el informe denomina “nuevos soportes” (libros electrónicos, tabletas y dispositivos móviles). Por otro lado, el informe estatal de *Hábitos de lectura y compra de libros en España* (2012) ofrece otro dato estadístico interesante sobre la lectura en los menores: el 50,5% de los menores de 10 a 13 años manifiesta leer frecuentemente en soporte digital, aunque el 100% afirma leer en cualquier tipo de formato, por lo que debe entenderse que estos lectores de textos digitales también lo son de textos impresos.

Los libros electrónicos son archivos digitales comprimidos que contienen un texto estructurado (partes, capítulos, etc.), una hoja de estilo, que determina las características de visualización, y una serie de metadatos que no se apartan de la información que tradicionalmente contiene el pliego de principios (cubierta, portada, página de créditos, etc.) en las publicaciones de papel. Estos libros requieren de un dispositivo de lectura específico (lector electrónico, *e-reader*) o genérico (teléfono inteligente, tableta, ordenador personal), y de un programa de lectura (de los cuales existe una amplia oferta en el mercado, tanto gratuitos como de pago: *iBooks*, *kobo*, *Kindle*, *eBook Reader*, *Google Play Books*, *Nook*, *Calibre*, *Adobe Digital Editions*, *Kitabu*, *Bookinist*, *ClearView*, *NeoSoar*, *Bluefire*, etc.). En general, los libros electrónicos representan solo un cambio de soporte, del papel a la pantalla, pues los programas de lectura se esfuerzan en



garantizar una configuración de la experiencia lectora lo más parecida posible a la que obtendría el lector en un libro en papel. Me refiero, principalmente a la transición entre páginas (innecesaria en un archivo digital), que en algunos lectores llega a simular gráficamente el acto de pasar de página (en *Ibooks*, de Apple, por ejemplo).

Estos programas de lectura añaden a la lectura tradicional algunas funcionalidades accesorias como la posibilidad de modificar la tipografía o el tamaño de esta, el color del fondo de la pantalla (para favorecer la lectura en entornos de baja visibilidad), o de establecer marcadores de página, así como de señalar o subrayar fragmentos del texto que sean de especial interés para el lector. Desde el punto de vista hipertextual, la mayor parte de los programas de lectura digital permiten definir una palabra mediante un diccionario integrado o a través de internet.

Aplicaciones digitales y literatura infantil

Podría pensarse que las aplicaciones digitales de lectura, en cambio, suponen un cambio significativo en la experiencia de lectura, que recae sobre la multimedialidad, la interacción o la hipertextualidad. No obstante, como recuerda Mendoza (2012:13) la interacción lectora, en cuanto actividad cognitiva que encauza las expectativas y los conocimientos previos del lector, y orienta la “comprensión, la interpretación y la valoración del texto” es un ejercicio bastante anterior a “la existencia de los hipertextos digitales”. Por otro lado, conceptos como la multilinealidad narrativa tampoco son ajenos a la literatura infantil y juvenil impresa, al modo de las novelas de R. A. Montgomery y Edward Packard, o de los *Cuentos para jugar* de Gianni Rodari. Hay estudios recientes (Turrión, 2012) sobre estas nuevas narrativas digitales, caracterizadas por la ludificación, la interacción lector-texto y la multilinealidad, que ofrecen interesantes perspectivas que completarían este análisis.

Las aplicaciones que analizaré se fundamentan, en general, en la ilustración, la animación, la interacción y la presencia de elementos de carácter multimedia (audio y vídeo) y proceden en su mayoría de textos publicados en papel. No es extraño, por otro lado, que se haya producido un cierto trasvase de títulos proveniente del libro ilustrado impreso hacia el ámbito de la lectura en pantalla, debido a las posibilidades gráficas que ofrecen estas.

Puede establecerse una categorización dentro del ámbito de las aplicaciones informáticas de carácter narrativo. Siguiendo la clasificación de Unsworth (2006:4) podríamos clasificar estas en:

- historias para lectores principiantes (por ejemplo *Gigantes brujas y genios*, de Dada Company, para lectores a partir de 3 años).
- narrativas lineales (por ejemplo, la aplicación *Cuenta cuentos* de La Caixa).
- narrativas y contextos interactivos (por ejemplo *iPoe*, de Play Creatividad).
- narrativas hipertextuales (por ejemplo, *Mounstruario* de Makupipe).
- narrativas multimedia (por ejemplo *Cadavercita roja* de itbook).
- narrativa de juegos electrónicos (*Framed* de Lovshack).

Desde luego, estas categorías no son estancas y hay títulos que pueden encajar en varias categorías de forma simultánea. Nuestro análisis se centrará en las cuatro primeras categorías. En el ámbito español, no existe una gran oferta de títulos, aunque buena parte de ellos destaca por su calidad, como la versión digital del álbum de Santi Balmes y Lyona *Yo mataré monstruos por ti*, o en el ámbito latinoamericano *El libro negro de los colores* de la editorial mexicana Tecolote.



Existen colecciones de cuentos populares como los que ofrece la Fundación La Caixa en su aplicación Cuenta cuentos, que contiene títulos canónicos en la formación literaria infantil (*Pulgarcito*, *El patito feo*, *Los tres cerditos*, *Caperucita roja*, etc.). El lector accede a una narrativa de carácter lineal, a la que se añaden ilustraciones planas, algunas animaciones y sonidos, y un grado mínimo de interacción lector-texto. Es una aplicación destinada a primeros lectores, por lo que dispone de una voz narradora que acompaña al texto, aunque este, por el tamaño y la tipografía elegida, no favorece la autonomía lectora del lector modelo al que se dirige toda la colección. En este sentido, resulta mucho más interesante la aplicación *El oledor*, de Aprendizajes visuales, que mediante la combinación de la narración oral, el texto y pictogramas pretende ser una herramienta para potenciar la autonomía lectora de niños autistas.

Mejores expectativas ofrece la aplicación *El baúl de los monstruos* de Edicions Bromera y Ediciones Algar. Se trata de la versión digital, desarrollada por la empresa española itbook, de una caja del mismo título que reúne diez álbumes escritos por el autor valenciano Enric Lluch e ilustrados por diferentes artistas españoles y latinoamericanos (Óscar T. Pérez, Fernando Falcone, Miguel Ángel Díez, Oriol Hernández, Rodrigo Luján, Pablo Tambuscio, Cecilia Varela, Mercè López, Pablo Zamboni y Pere Meján). Los títulos de la colección tienen en común el protagonismo de un personaje perteneciente al imaginario colectivo de los miedos infantiles (en el ámbito español y occidental): *La bruja*, *El vampiro*, *El hombre del saco*, *El zombi* (*El fantasma*, *La momia*, *El ogro*, *El esqueleto*, *El monstruo del armario* y *El hombre lobo* completan la colección en papel). La colección está destinada a primeros lectores (a partir de 5 años), por lo que ofrece la posibilidad de seguir una lectura narrada, o de leer el texto en mayúsculas o en letra de imprenta (la edición impresa, por su parte, se presenta en tres formatos tipográficos: manuscrito, mayúsculas e imprenta).

Estos títulos representan lo que Unsworth (2006:3) denomina textos "recontextualizados". Es decir, textos que han sido publicados previamente en formato libro de papel. Esta recontextualización no afecta sin embargo a la disposición del texto y a las ilustraciones, pues cada cuadro de la aplicación coincide, con su texto e ilustraciones correspondientes, con las páginas enfrentadas de la edición impresa.

Los cuatro textos que forman la colección digital comparten la misma estructura narrativa: doce pantallas o cuadros que siguen una secuencia narrativa lineal de derecha a izquierda y que requieren de una visualización del dispositivo en posición horizontal. Esta convención, heredada de la lectura tradicional, no se fundamenta en el formato de páginas encontradas, innecesario, por otro lado, en el ámbito digital, sino que se apoya en un elemento icónico, unas flechas que guían al lector en el avance o el retroceso a través de la historia.

Por último, quiero centrarme en una aplicación que ofrece todos los elementos necesarios para fomentar la competencia lecto-literaria de lectores en formación: *Cadavercita roja* de itbook. Esta aplicación nació de una idea del ilustrador madrileño Emi Ordás y del guionista y escritor cordobés Luis Murillo. El ilustrador acudió en marzo de 2012 a la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil de Bolonia en busca de editor para el proyecto, y allí comenzó a forjarse la idea de la aplicación de la mano de la empresa valenciana itbook. El libro es una parodia de un clásico de la literatura infantil *Caperucita roja*. Como señala Mendoza, "la parodia es uno de los procedimientos en los que la lectura en clave hipertextual es adecuada y sugerente en lo que concierne al hipertexto didáctico y fomento de la competencia literaria de un lector en formación" (2012:129). En este caso, la parodia, con la consiguiente subversión de personajes prototípicos del relato clásico (la dulce protagonista, los padres bondadosos, el lobo malvado o la desvalida abuelita), y el juego intertextual (de literatura infantil, del cine y del cómic), establece un juego de continuas predicciones e inferencias que hacen al lector transitar continuamente de la versión paródica a la tradicional y viceversa.

La información paratextual inicial es determinante también para forzar al lector a realizar predicciones que posteriormente se irán verificando o desestimando conforme la narración avanza. En este caso, el menú contextual, que en cierto modo cumple la función que en un libro tradicional estaría encomendada a los preliminares, presenta una animación en la que el título "*Caperucita roja*", es enmendado por el de *Cadavercita roja*. Esta anticipación sitúa al lector ante una trama narrativa conocida (el cuento

original forma parte indiscutible del imaginario narrativo infantil occidental, tanto oral como escrito), sin embargo, la enmienda en el título denota que determinados elementos narrativos (contexto, escenarios, situaciones, personajes, e incluso el final) pueden verse modificados de forma sutil o sustancial. Buena parte de la tensión narrativa vendrá determinada, por tanto, por la comparación entre el cuento conocido –“viejo juguete gastado por el uso”- y el nuevo, como explicaba Rodari, precisamente con el ejemplo de “Caperucita”: “El nuevo punto de vista renueva el interés por la historia misma, la hace revivir en otro plano” (Rodari, 2009:78). Si esto no es suficiente, el propio texto informa al lector: “Lo que pasa es que los escritores y los dibujantes no han querido decir nada hasta ahora, para que muchos niños no se disgusten. Ya ven, la dulce Caperucita ahora ya es ‘Cadavercita’”.

Esta red hipertextual se organiza además en todos los planos creativos: tanto a través del propio texto, como de las ilustraciones, la música, las animaciones, o la propia locución del narrador. Parafraseando a Shrek, al igual que los ogros, los libros infantiles tienen capas como las cebollas, y cada modelo de lector podrá atravesar tantas capas como sus competencias y habilidades le permitan. La cantidad de hipotextos a los que apela este libro es verdaderamente notable.

El hipotexto principal evidentemente es el referido al cuento de Caperucita roja. Aunque la aplicación permite una lectura no lineal, el hipotexto impone en cierto modo una lectura lineal, que además queda subrayada por las flechas que conducen la historia de izquierda a derecha. No obstante, este es un caso particular, pues las versiones de Perrault y los hermanos Grimm han generado tantas versiones y subversiones (tanto en el ámbito literario como en el audiovisual) que apenas puede establecerse un texto canónico, aunque siempre hay una trama reconocible, y algunas frases paradigmáticas (“¡qué dientes tan grandes tienes!...”). Este, además, es un texto particularmente prolífico en cuanto a parodias y adaptaciones: pensemos en la “Caperucita” en verso de Roald Dahl; *la Caperucita amarilla/verde* de Rodari (*Confundiendo historias*); la neoyorquina de Carmen Martín Gaité; la “Pantaloncitos rojos” (incluida en *El apuesto hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*) de Jon Scieszka; o la reciente y posmoderna *La niña de rojo* de Aaron Frisch y Roberto Innocenti.

Por otro lado, las lóbregas ilustraciones del inicio de *Cadavercita roja*, con sus pueblos sombríos, sus cementerios y sus cuervos remiten claramente a la narrativa gótica decimonónica, y concretamente a la obra de Poe. Pero no solo hay hipotextos literarios, pues el referente cinematográfico es continuamente aludido mediante las ilustraciones: el aspecto de los personajes y de algunos decorados remite al imaginario de las películas de Tim Burton, en concreto a *La novia cadáver*. La abuelita, a la que se tilda como “la Ramba”, refiere a las películas de Stallone, aunque una de sus armas, un sable laser, se convierte en un elemento humorístico de carácter anacrónico cuyo referente, claro, es la saga de *La guerra de las galaxias*. Por último, la fiesta del final del cuento representa un guiño a la secuencia discotequera de *Fiebre del sábado noche*. Estos hipotextos requieren de una activación de la comprensión lectora para satisfacer la lectura del hipertexto, aunque alguno de ellos, desde luego, no pueden ser identificados por todos los lectores.

Otro importante referente cinematográfico es el que establece la figura del narrador oral. La versión castellana ha sido encomendada al maestro de doblaje mexicano Francisco Colmenero, cuya voz remite a las películas clásicas de Disney.

Aparte de la interacción entre el código textual, el visual y el sonoro, *Cadavercita roja* aprovecha además todos los recursos multimediales para favorecer la consolidación de la competencia literaria en el lector en formación. La interacción física entre el lector y el texto, por ejemplo, no se limita a elementos secundarios de la narración, sino que es requerida en determinados momentos para avanzar en la narración, para construir el flujo narrativo y el orden de las sucesivas intervenciones de algunos personajes mediante globos o bocadillos o para romper la secuencia temporal y detener al lector como si de un libro pop-up se tratara: “Un efecto sorpresa que llame a pararse y a dedicarle un tiempo de contemplación, ya sea maravillada, humorística o aterrorizada” (Colomer, 2005:27).



La interacción está puesta también al servicio de la creación de predicciones e inferencias por parte del lector. Como cuando se presenta Cadavercita en casa de su abuelita y la habitación a oscuras solo nos muestra a la protagonista y a los ojos y la dentadura de lo que presumiblemente es el lobo, o tal vez no. La interacción física con la pantalla descubrirá al lector si su presuposición era o no la correcta.

Conclusiones

En conclusión, estamos en un tiempo de productos híbridos que reflejan la coexistencia de dos formatos, o mejor de dos conceptos de libro, el impreso y el digital. Algunas propuestas tratan de superar la lectura lineal condicionada históricamente por el formato impreso. Sin embargo, la mayor parte de las propuestas digitales analizadas mantiene unas características similares a las de los libros impresos (con su entramado de intertextos, anticipaciones, predicciones, inferencias y verificaciones) que apelan por tanto a un modelo de lector análogo al de los libros impresos. Es evidente la capacidad de los libros digitales para favorecer la formación de la competencia lectora en los lectores infantiles con las mismas garantías que ofrecen sus equivalentes impresos. Y esto se debe en buena medida a que, como indican las estadísticas de hábitos lectores, la mayor parte de los lectores digitales infantiles lo son también de los formatos tradicionales. La utilidad didáctica de estas aplicaciones no parece residir, por tanto, en la ganancia de nuevos lectores, sino en la consolidación de la competencia literaria de los lectores en formación que ya lo eran en los formatos tradicionales.

Referencias bibliográficas

- Colomer, T. (dir.) (2005). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Panorámica de la edición española de libros 2012*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Federación de Gremios de Editores de España (2013). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*. Madrid: Conecta R&C.
- Mendoza Fillola, A. (coord.) (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Rodari, G. (2009). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Planeta.
- Turrión Penelas, C. (2012). LIJ digital: nuevas formas narrativas para niños. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 248, 40-46.
- Unsworth, L. (2006). *E-literature for children: enhancing digital literacy learning*. London; New York: Routledge.

Leer para hacer. Aprendizaje integrado de lengua y contenidos en el área de Educación Física y otras áreas

Elena Miralles Ponsoda

CEIP Cervantes. Sant Antoni de Portmay

Introducción

Este artículo tal y como se expresa en el resumen es una búsqueda de nuevas propuestas de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora. En este trabajo se entiende la lectura como proceso en el que entran en juego unas habilidades, estrategias y unos conocimientos para poder generar un significado de acuerdo con una finalidad y está enmarcado dentro de una situación de lectura específica. Entonces, tenemos tres elementos que intervienen en el proceso:

- El lector que debe construir un significado basado en sus destrezas y estrategias.
- El texto, que tiene unas características lingüísticas y estructurales.
- Y el contexto de la lectura, que proporciona un motivo para leer y plantea unas demandas específicas según el propósito del lector.

Una vez definida la lectura tenemos que planificar el proceso para llevar a cabo el diseño del proyecto "Leer para hacer" para su desarrollo se estructura en distintas fases: determinación de la preocupación temática, búsqueda de información sobre el marco teórico, análisis de la comprensión lectora en un aula concreta de Educación Primaria, propuesta de trabajo interdisciplinario, aplicación en el aula y análisis de los resultados.

Determinación de la preocupación temática

En cuanto a nuestro nivel de comprensión lectora en las aulas me baso en los comentarios realizados por el MEC (Ministerio de Educación, Cultura y deporte) obtenidos en las pruebas PILS del 2006 (Progress in International Reading Literacy Study) no son muy positivos. Estas pruebas realizan un análisis de la situación de los niños y niñas de cuarto curso de la Educación Primaria (9-10 años) en relación a la comprensión lectora y compara los diferentes resultados con niveles de otros países de la Unión Europea. Los resultados obtenidos señalan que el alumnado español se sitúa en un nivel algo superior al promedio internacional, aunque en los escalones bajos del conjunto de países europeos de nuestro entorno.



El marco teórico

En primer lugar en “Leer para hacer” se enmarca la lectura dentro de la expresión inglesa “Reading literacy” y se definen por:

La lectura con el propósito de utilizar la lectura para aprender. Entonces, en este proyecto el texto se usa como instrumento para facilitar el aprendizaje. Un mismo texto nos dará diferentes posibilidades de significado y nos permitirá construir un conocimiento personal y colectivo favoreciendo las conexiones e interacciones entre las estructuras de conocimiento del alumno (ideas previas) y el nuevo conocimiento, para así obtener un aprendizaje significativo, el que se conoce como la teoría de Vigosky.

El análisis de los procesos de comprensión que intervienen en la lectura dentro del ámbito educativo. Por lo que entiendo por leer: “El proceso de interacción entre un lector y un texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente) los objetivos que guían su lectura” (Isabel Solé, 1992:21).

Y por último para crear lectores competentes se necesita de actitudes positivas y hábitos. Así que, cómo podemos crear un contexto motivador para el aprendizaje? Zayas en la pág. 137, 10 ideas clave: La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas señala el compromiso que tiene la lectura con el trabajo por proyectos, dentro de una metodología constructivista, donde los alumnos manejan información con el propósito de resolver algún problema. Las investigaciones finalizan con la elaboración de un mural, un ejercicio motor, una canción, etc. En el proyecto de “Leer para hacer” la lectura de un texto instructivo guía a los alumnos en el área de Educación Física para realizar calentamientos a través de retos donde los alumnos deben leer unas instrucciones para acabar resolviendo un problema motor.

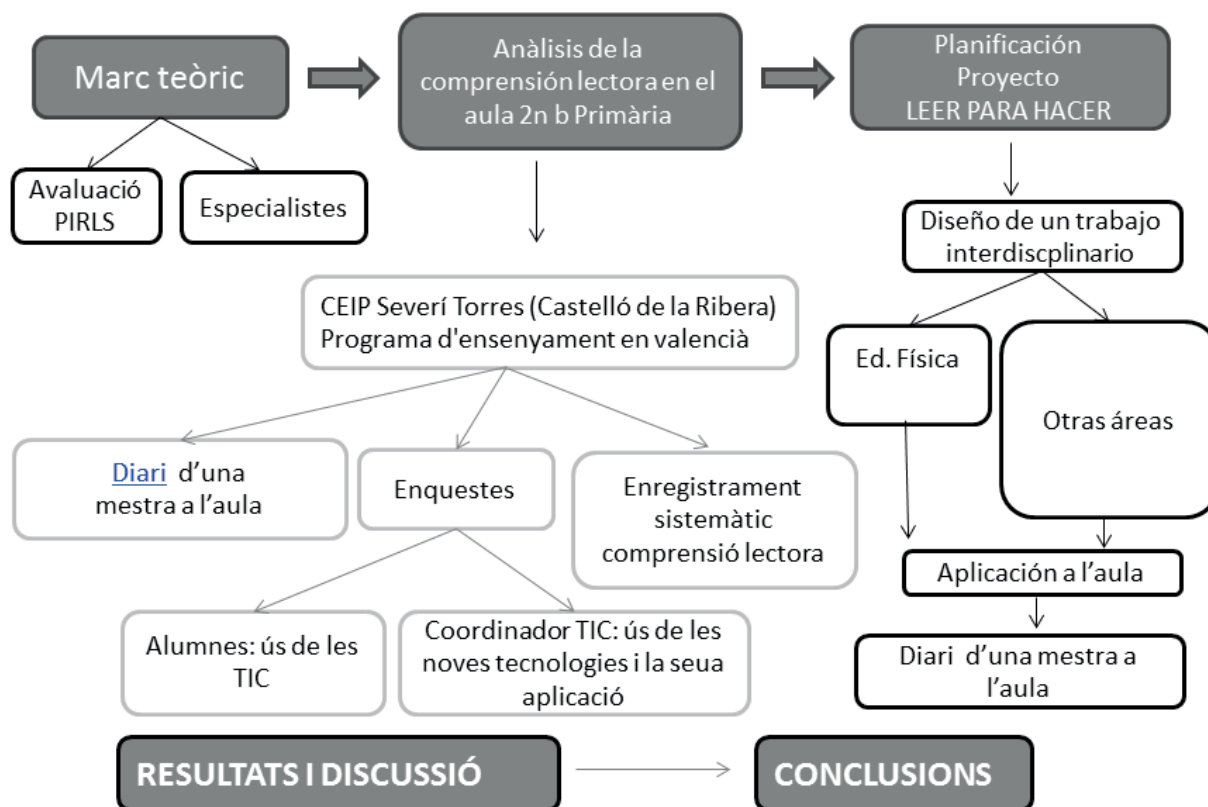
Además añadir que todo el marco teórico del trabajo está basado en análisis de tesis, artículos y publicaciones de especialista como Isabel Solé, Daniel Cassany, Felipe Zayas, etc.

Análisis de la comprensión lectora en el aula

Las valoraciones generales sobre lo que dicen los expertos sobre comprensión lectora me sirven para pasar a valorar cómo son los procesos de enseñanza aprendizaje en un aula de segundo curso de primaria. Los conocimientos me aportan el qué y el cómo se trabaja la comprensión lectora en el aula y así obtener un punto de partida lo más próximo a la realidad y poder planificar propuestas de mejora.

Las prácticas en el aula son analizadas con distintos instrumentos: diario de una maestra, encuestas y registros sistemáticos sobre comprensiones lectoras y contrastadas con el marco teórico. Este marco teórico será la guía de los principios procedimentales para poder diseñar un plan de acción que me ayude a mejorar la práctica educativa sobre la comprensión lectora.

El análisis de los datos confirma que la práctica educativa utiliza como principal fuente el libro de texto de información y en las aulas se hace un escaso uso de formatos multimedia y de texto discontinuo dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje. Así como también del uso del lenguaje audiovisual.



Propuestas de trabajo interdisciplinario

Como maestra de Educación Primaria y especialista de Educación Física me planteo cómo abordar la competencia lectora (delimitada en la LOE y LOMQUE¹) desde un trabajo interdisciplinario en torno al desarrollo de esta competencia lectora. Pues, desde la programación de aula y desde el área de Educación Física y otras áreas de Primaria incluyo actividades dirigidas al trabajo de la comprensión lectora. En las respectivas áreas se buscarán unos objetivos y criterios de evaluación comunes y un como nexo de unión el uso del texto instructivo. Los hitos se concretarán en las formas de proceder específicas de cada una de las áreas o materias y para así se configura la planificación de las UUDD (Unidades Didácticas) con bajo un mismo hilo conductor que definirán el proyecto: “Leer para hacer”

La propuesta de “Leer para hacer” tiene su origen en las recomendaciones de Felipe Zayas sobre el compromiso que adquiere la lectura en un trabajo por proyectos, dentro de una metodología constructivista, donde los alumnos manejan información con el propósito de resolver algún problema. También Solé (2009) corrobora la afirmación de Zayas señalando que los procedimientos de lectura dentro de un trabajo por proyectos ayudan a dar sentido a la lectura.

Aplicación en el aula

A partir de los datos recogidos en el aula y el marco teórico me sirven para plantear el proyecto educativo: “Leer para hacer” y se lleva a la práctica en uno de los grupos de Primaria. Este proyecto vincula el uso de estrategias motivadoras mediante las TIC con los textos instructivos utilizados dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje, tanto desde el área de Educación Física como desde otras áreas del

¹ LOMCE, 9 de diciembre Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa.

currículo, con el objetivo de mejorar las habilidades y estrategias de la comprensión lectora en la lengua de instrucción.

En el área de Educación Física el uso del texto instructivo proporciona a los alumnos unas normas y reglas para jugar a un determinado juego, realizar un calentamiento, etc. Por lo que el alumno se enfrenta al texto con el pretexto de encontrar un significado partiendo de sus conocimientos, destrezas y de las instrucciones que le proporciona el texto. Esta es la característica más importante del proceso de lectura, la búsqueda de significado. Por lo que el papel del alumno no es pasivo, sino que participa en la elaboración del significado.



En otras áreas se adquiere el compromiso de utilizar los textos con la finalidad de realizar una canción, un libro de ciencias, un experimento, una poesía con un power point, etc. para que los alumnos adquieran una responsabilidad y aumenten la motivación así puedan superar las dificultades sin perder el interés.

Otro ejemplo llevado a la práctica en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural fue la realización de un vídeo donde explicaban un experimento "Llaberint de llum". Los alumnos realizaron el procedimiento siguiendo las instrucciones de un libro de ciencias y registraron el proceso en un vídeo. Finalmente esta actividad obtuvo una mención de honor de Fundació Catalana per la recerca i la innovació. En esta actividad en concreto los alumnos manejan información con el propósito de realizar un experimento y a su vez forma parte del proyecto: "Leer para hacer".





Análisis de los resultados

En la fase de análisis de los resultados y discusión se ha contrastado las observaciones recogidas en el aula con el marco teórico. De esta manera se han obtenido unos resultados finales que dan respuesta a las preguntas planteadas al principio del artículo sobre cómo mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje para mejorar la comprensión lectora.

En primer lugar, las pruebas PIRLS nos alertan sobre la necesidad de mejorar la alfabetización en nuestra escuela. Un tema que a todos los maestros nos tendría que preocupar puesto que en la Educación Primaria es donde se tienen que sentar las bases necesarias para estimular a los niños con el afán de despertar el interés por la lectura y que este se mantenga a lo largo de la vida.²

Después de analizar los procesos de aprendizaje enseñanza en las aulas vemos que la tarea para conseguir una mejora en los procesos de enseñanza aprendizaje y los métodos pasa por realizar nuevas propuestas innovadoras y así poder afrontar las necesidades de las aulas. Además de un cambio de mentalidad del profesorado donde el libro de texto no sea la única fuente de información y se trabaje el texto electrónico, el discontinuo, el formato multimedia, el hipertexto y el lenguaje audiovisual.

También los resultados de la aplicación del proyecto educativo “Leer para hacer” demuestran que un trabajo por proyectos ayuda a dar sentido a la lectura dentro de una metodología constructivista donde los alumnos manejan información con una finalidad concreta (realizar un mural, una canción, un reto, etc.). Y muestran también que trabajar por proyectos no es una utopía sino una experiencia enriquecedora y que todas las áreas de aprendizaje son indispensables para la mejora de la comprensión lectora en las aulas.

A todo esto que tenemos que sumar la importancia de la formación continua del profesorado con tal de actualizar los conocimientos de esta sociedad cambiante y así estar preparados para poder formar alumnos competentes.

En definitiva de nosotros depende el saber motivar e innovar en los procesos de enseñanza aprendizaje con tal de mejorar los procesos de la comprensión lectora.

Referencias bibliográficas

- Benejam, P., Jorba, J., Gómez, I., Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Barcelona. Síntesis.
- Cassany, D. (2009). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. Chile. Cátedra Unesco de Lectura y Escritura de la Universidad de Concepción.
- Departament d'Ensenyament. (2012). *Lectura en digital*. Catalunya. Catalunya. Servei de Comunicació i Publicacions. http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Publicacions/Col_leccions/TAC/lectura_digital_TAC_5/TAC_5.pdf [10/12/2014].
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2012). *PIRLS-TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*. IEA. Volumen I. Informe Español. Madrid. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1.pdf?documentId=0901e72b8146f0ca> [10/12/2014].
- Majó, F. (2010). Pels projectes interdisciplinaris competencials. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 368, 11-17.
- Prado Aragonés, J. (2001). Hacia un nuevo concepto de alfabetización. El lenguaje de los medios. *Comunicar*, 16, 161-170.
- Pérez, P., Zaya, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid. Alianza.
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según Pisa. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona. Grao.

² Decreto 126/2014 por el cual se establece el currículo básico para la Educación Primaria.

La LIJ gallega: de los cuentacuentos al *stop-motion*

Isabel Mociño

Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. Universidade de Vigo

Introducción

En la actualidad son muchas las preguntas que nos surgen a los docentes cuando hablamos de los métodos de enseñanza, cuestionados por informes como PISA o encuestas de opinión sobre hábitos de lectura. ¿Qué está fallando? ¿Qué hacemos mal? ¿Qué ocurre con las nuevas generaciones? ¿Cómo es posible que la escuela actual, con más medios e información, arroje resultados cada vez más desesperanzadores?

Es fácil culpar a los jóvenes, incluso hablar de la falta de implicación de las familias o los recortes en Educación. Pero tenemos que ir más allá. En el área de Lengua y Literatura, que es la que nos compete, observamos que año tras años a inicio de curso el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación (especialidad de Primaria) es incapaz de recomendar algún libro de lectura para esta etapa educativa. Y esto a un año de ser graduados como maestros y maestras, de incorporarse al mercado laboral, de ejercer como docentes. Una realidad que nos obliga a reflexionar sobre la formación que reciben y la de los maestros y profesores que les impartieron docencia.

Los mediadores (entre ellos, los docentes), como señala Roig (2014), tienen la función de aficionar a la lectura, potenciar la lectura voluntaria, orientar la lectura escolar y extraescolar, coordinar y facilitar la selección de lecturas por edades, preparar, incentivar y evaluar la animación lectora, llevar a cabo, con criterio, los programas oficiales de lectura (si existen) y planificar programas de lectura de centro, de biblioteca e incluso de aula. Pero, ¿Quién les forma para hacerlo? A esto hay que sumar la consideración de la lectura en el siglo XXI como una competencia imprescindible, adquirida por todos los ciudadanos, que permite comprender críticamente un mundo saturado de textualidad, tanto impresa como digital (Bragado, 2009). En la escuela se considera un ejercicio obligatorio y eje transversal a todas las áreas del saber, sin embargo, ¿Por qué no existe un plan lector general que marque líneas de actuación? ¿Cuándo se hará una planificación cultural a largo plazo y no actuaciones puntuales? ¿Para cuándo una ley de Educación consensuada y centrada en los intereses de las futuras generaciones? ¿Qué lugar ocupan las lenguas cooficiales en la formación docente? ¿Y sus literaturas?

Un complejo contexto en el que hoy sólo nos detendremos en observar qué herramientas tienen los docentes de una lengua y literatura *pequeñas*, como la gallega (en comparación con las literaturas nacionales europeas), para conseguir dos objetivos básicos: formar lectores competentes y asentar hábitos de lectura que lleven a la educación literaria de los jóvenes, además de contribuir a la normalización lingüística.

LIJ gallega y docencia

La evolución de la LIJ gallega está estrechamente ligada a las circunstancias histórico-socio-político-económicas de Galicia a lo largo del siglo XX, marcadas por la falta de instrumentos de legitimación y unos condicionamientos propios que provocaron un retraso en su desarrollo, entre ellos su consideración como herramienta para la educación y formación pedagógica y no como fenómeno literario (Shavit, 2003:11) de necesario estudio y sistematización.

La situación comenzó a cambiar a medida que la lengua gallega fue adquiriendo mayor dimensión social y pública, en especial a partir de su introducción en la enseñanza, cuyo primer paso fue la llamada Nueva Ley de Educación (1970) que reconocía la existencia de «lenguas nativas» y la posibilidad de emplearlas en los niveles más bajos de la enseñanza (Roig, 2005; 2015) y que supuso una ampliación decisiva de la red de escolarización, además de introducir una didáctica más abierta al contenido cultural, idiomático y territorial, coincidiendo con una impregnación de las perspectivas de renovación pedagógica europea (Bragado, 2009). De ella se deriva el Plan Galicia de Educación (1971-1975), que fue ampliando el uso del gallego a otros niveles educativos y, sobre todo, la Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril, por la que se aprobó el Estatuto de Autonomía de Galicia (BOE 101, de 28 de abril de 1981) y, fundamentalmente, la Ley de Normalización Lingüística (3/1983, de 15 de junio, DOG, 14 de julio de 1983), que oficializaron la lengua gallega en los ámbitos administrativos y educativos.

Este hecho decisivo será el que condicione la evolución de la LIJ gallega, al crear un nuevo contexto social necesitado de un sistema literario fuerte y de materiales didáctico-curriculares para la docencia, libros formativos y formativo-literarios que proliferaron desde los años ochenta (Bragado y Costa Rico, 1998:506-507; Bragado, 2009). A esta demanda respondieron muchos docentes implicados con los movimientos de renovación pedagógica, que elaboraron libros de texto, métodos de lectura y escritura y libros didácticos con fragmentos de obras literarias, ejercicios dramáticos y pequeñas piezas para representar, germen de obras literarias publicadas posteriormente (Agrelo, 2012:15-38).

No obstante, frente al proceso de «transición» en los años sesenta, «afianzamiento» en los setenta y «consolidación» en los ochenta que vivió la LIJ gallega y que dieron paso a una proliferación, asentamiento e innovación constantes desde mitad de la década de los noventa (Roig, 2002), las instituciones encargadas de la formación de docentes siguieron de espaldas a este sistema literario.¹ La consecuencia es una falta evidente de formación de los mediadores sobre la evolución de esta literatura, de criterios para realizar una selección coherente, de emplear materiales complementarios que contribuyan a la instalación del hábito lector y de transmitir una precepción positiva de la lengua y literatura propias. Por eso consideramos fundamental conocer algunos materiales creados a partir de obras literarias que, bien empleados, ayudan a motivar hacia la lectura, al aprovechar nuevos formatos y atraer el interés de los más jóvenes.

Desde los cuentacuentos al *stop-motion*: algunos referentes en la evolución de los materiales didáctico-formativos

Las nuevas formas de comunicación y aprendizaje hacen necesario que el mediador sepa emplear y aprovechar herramientas acordes a los intereses y perspectivas de los más jóvenes. Consideramos que las versiones y adaptaciones a formatos sonoros, audiovisuales y multimedia de obras narrativas, poéticas y dramáticas de la LIJ gallega propician nuevas formas de aprender y enseñar, como demuestran propuestas como *A poesía necesaria* (Galaxia, 2010), de Antonio García Teijeiro, y por ello consideramos que estos productos culturales inciden positivamente en la educación literaria, artística y en el asentamiento del hábito lector.

¹ A excepción de la USC, donde la profesora Blanca-Ana Roig imparte docencia de LIJ gallega, dirige grupos de investigación y desarrolla proyectos específicos.



LIJ y formatos sonoros

La oralidad, desde el acervo colectivo de cada pueblo, es el primer contacto de la infancia con la lengua y cultura propias, previo al encuentro placentero con la lectura. Es por ello que los docentes deberían emplear obras infantiles que cuentan con versiones musicadas, acompañadas de CDs y DVDs, que contribuyen a la estimulación y adquisición de la competencia comunicativa y la expresión oral de los más pequeños. Unos productos adecuados a las apetencias de un potencial lectorado cada vez más exigente y difícil de seducir en un mercado repleto de productos culturales, en el que además tienen que competir con los publicados en español, a veces más baratos. De entre la amplia oferta existente, iniciada a finales de los setenta con algunos LPs (Cobas Brenlla, 1991:104-105), destacamos las colecciones de Galaxia y Kalandraka.

La editorial Galaxia fue pionera en el aprovechamiento de las posibilidades que la industria y el mercado ofrecían con la colección "Vouche contar un conto" (1991-1993), compuesta por volúmenes de gran formato que reproducen dos relatos acompañados de un casete con la voz de los propios autores, potenciando la narración oral y el placer de escuchar e imaginar historias, integrando elementos de carácter lúdico y participativo para el lectorado. Actualmente cuenta con tres colecciones: "Árbore. Musicontos", iniciada en 2008 en colaboración con la Real Filharmonía de Galicia, en la que se integra literatura y música de modo que el lector/oyente puede gozar con el placer de leer el cuento, escucharlo narrado y acompañado de música, que actúa como banda sonora de la historia; "Audiocontos", colección iniciada en 2009 y que recrea cuentos de los hermanos Grimm, Perrault y otros de tradición oral en papel y CD; y "sonárbore", iniciada en 2010, que acerca la música a los más pequeños a través de álbumes muy cuidados y textos heterogéneos, que van desde la adaptación/versión de poesía de autores clásicos, como Rosalía de Castro, pasando por relatos hasta propuestas actuales que combinan estilos diversos, como el rock, soul, rap, etc. Además esta colección cuenta con un canal en YouTube (<https://www.youtube.com/user/sonarboretv>) en el que se puede acceder a vídeos de las diferentes composiciones que acompañan estos libros.²

Bien es cierto que la estrategia alrededor de la oralidad cambió profundamente en los últimos años y en parte se debe a la irrupción en 1998 de Kalandraka Editora, que se convirtió en un referente editorial del álbum infantil a nivel nacional e internacional (Roig, 2002), pero también por su excelente planificación, que combina la calidad literaria y visual de sus obras con eficaces estrategias de difusión, como la campaña "Libros para soñar", en la que la Maga Rulana mostró libros, presentó escritores e ilustradores y, sobre todo, contó historias con la participación activa del público³. Entre sus colecciones literarias acompañadas de banda sonora y la narración del cuento cabe citar "Sondeconto" (2000), "Óperas" (2009) y "Libro-disco", que resultan muy apropiadas como complemento de la Educación Musical.

Además de estas propuestas, hay que señalar que la oralidad también ha encontrado buen acomodo en la red, donde diferentes portales recogen la lectura o narración de fragmentos de obras como en el Centro de Documentación de la Asociación de Escritoras e Escritores en Lingua Galega (<http://www.aelg.org/>), la Biblioteca Virtual Galega (<http://bvg.udc.es/>), Orella Pendella (<http://www.orellapendella.org/>), especializada en la literatura popular infantil como herramienta educativa; o el blog Sondepoetas (<http://sondepoetas.blogspot.com.es/>), buenos ejemplos de materiales muy heterogéneos pero de un gran potencial para el trabajo en el aula, acercándose a los intereses y nuevos modos de aprender de los más jóvenes.

LIJ y formatos audiovisuales y multimedia

El papel normalizador de los medios de comunicación en culturas emergentes como la gallega fue fundamental. De hecho, el impacto positivo de la Televisión de Galicia desde su creación en 1985 es innegable. Más si cabe al referirnos al público infantil y juvenil, alrededor del que se han producido fenómenos mediáticos de gran repercusión, como el programa *Xabarin Club*, en pantalla desde el 18 de abril de 1994 y que, según Marcos Pérez Pena (2013), provocó un impacto generacional que todavía

² Habría que citar también propuestas para adolescentes, como *Rapoemas* (2012), de Aid; o *Na lingua que eu falo* (2013), de Najla Shami.

perdura, al convertirse durante todos estos años en una de las mejores herramientas de normalización lingüística entre una juventud mayoritariamente castellano-hablante.³

De entre las múltiples propuestas de dibujos animados, series infantiles y vídeos, hay que destacar en la actualidad la adaptación de la serie literaria de Pepe Carreiro, "Os Bolechas" (<http://www.crtvg.es/infantil/programas/os-bolechas>), un auténtico fenómeno cultural, tanto por la publicación de más de cuatrocientos títulos y casi millón y medio de ejemplares vendidos, como por el gran número de seguidores con los que cuenta. Un éxito editorial sin precedentes basado en la recreación de vivencias de la cotidianidad de los más pequeños y un lenguaje muy sencillo, además de un alto contenido didáctico y pedagógico, que juega un importante papel de promoción y difusión del idioma.

Además desde 2012 se emite *Os Bolechas One2Three*, serie que aproxima a los más pequeños a las primeras nociones de inglés de forma divertida. Cada capítulo desarrolla una temática sobre la que gira tanto la clase de inglés de los Bolechas como la canción de la sección "Sing with me" y el desafío final, "ABC", que permite poner a prueba lo aprendido. Una excelente forma de familiarizarse con un nuevo idioma de forma natural, empleando para ello personajes que conocen muy bien, tanto a través de los libros como de la televisión. Es más, entre los múltiples productos didácticos y claramente instrumentales (autoadhesivos, cuadernos, libros en tela, para el agua, etc.), cuentan con una página web (<http://www.osbolechas.com/>) en la que hay juegos, libros interactivos y noticias, y la plataforma editorial Meubook (<http://www.meubook.com/pg/static/bolechizate>) ofrece la posibilidad de crear cuentos personalizados.

Hablar de producción audiovisual es hacerlo también de cine, que ejerce una gran influencia en la educación literaria, artística y en la lectura (pensemos en fenómenos como Harry Potter). En lengua gallega la producción basada en obras literarias está en auge, especialmente a través de la industria de animación (Agra, Freire y Roig, 2010:123-134), aunque sufre una gran invisibilidad social. Es por ello destacable la labor de la Axencia Galega do Audiovisual que mantuvo hasta 2009 el portal *flocos.tv*, en el que se podían visualizar decenas de cortometrajes de animación, documentales, películas y otros materiales audiovisuales susceptibles de emplearlos en el aula. En la actualidad, aunque de modo tímido, retomó de nuevo ese papel de difusión a través de Canletv, que esperamos llegue a reunir tantos fondos como el anterior.

Entre las innovaciones más relevantes en la adaptación de obras de LIJ a formatos audiovisuales y multimedia destacan las propuestas de OQO Filmes, dependiente de la Editorial OQO, que apostó por la técnica del *stop-motion*⁴ en varios de sus proyectos: *Os contos do camiño* (<http://www.crtvg.es/infantil/programas/os-contos-do-camino>), *Cocorico* (<http://www.crtvg.es/infantil/programas/cocorico>) y *Caracois* (<http://www.crtvg.es/infantil/programas/caracois>), series que se emiten en la TVG y están dirigidas a un público de entre 2 y 7 años, basadas en historias tradicionales o contemporáneas, previamente publicadas en formato álbum ilustrado. La relevancia de estos trabajos es múltiple, pues se emiten en la televisión, por lo que los más pequeños están familiarizados con ellos, son accesibles en internet, lo que facilita el acceso de los docentes, en algunos casos fueron enviados por la Xunta de Galicia a todos los centros educativos y su calidad educativa está avalada por premios en diferentes festivales del mundo (República Checa, Brasil o Japón).

También cabe citar la colección "Árbore. Cinema" (2010), proyecto de animación de la Editorial Galaxia, Continental Producciones y Algarabía Animación, que acoge adaptaciones como *O soldadiño de chumbo* (2009), dirigida por Virginia Curiá y Tomás Conde, reconocida con premios en Galicia, Asturias, Madrid y fue seleccionada para el Montreal Stop-Motion Film Festival.

³ De hecho, se habla de la generación "Xabarin", para los nacidos en los años ochenta, y la generación "Songoku" (serie de este programa), para los nacidos en los años noventa.

⁴ Técnica de animación que consiste en aparentar movimiento en objetos estáticos por medio de imágenes fijas sucesivas.



Conclusiones

Por todo esto, observamos que existe una amplia oferta de materiales orales y audiovisuales narrativos y poéticos de gran interés para su uso en el aula, que sería necesario estudiar, en la línea de propuestas como la de Sánchez, Lluch & Del Río (2013). No obstante, a pesar del incremento de la producción y mayor consideración de la LIJ en los centros de enseñanza, obligados por los Planes lectores de centro, se siguen apreciando grandes carencias, fruto de la falta de planificación educativa, tanto en relación al canon clásico de la LIJ universal, como al escolar, desconocimiento que no permitió todavía un acercamiento ordenado a la conformación del imaginario de la infancia. Consideramos que el uso de estos nuevos productos favorece la aproximación al libro y a la lectura, siempre y cuando se hagan selecciones adecuadas a los intereses del alumnado. Por otra parte es preocupante la dependencia de ayudas y subvenciones institucionales de proyectos como los de animación, aunque el sector demuestra un gran potencial creativo e innovador. Además la dispersión de estos materiales provoca en muchos casos su invisibilidad, al no existir una planificación y proyectos globales que los integren, por lo que acaban por ser ignorados por los interesados, frente a la pasividad de las instituciones implicadas, que dan tímidos pasos para ponerlos a su alcance.

Referencias bibliográficas

- Agra, M.J., Freire, I., Roig, B. A. (2010). El audiovisual infantil y juvenil gallego: descripción y evaluación, en C. Becerra y A. Fernández (eds.), *Diálogos intertextuales I: De la palabra a la imagen*, 123-135. Frankfurt: Peter Lang.
- Agrelo, E. (2012). El compromiso de maestros y maestras en la constitución del sistema literario infantil y juvenil gallego, en R. Ramos y A. Fernández (eds.), *Literatura Infantil y Juvenil y Diversidad Cultural*, 15-38. Braga: ANILIJ / ELOS / CIEC.
- Bragado, M. (2009). O libro dixital en Galicia. VI Simposio "O libro e a lectura", Santiago de Compostela. URL: <http://bretemas.blogaliza.org/> (16/11/14).
- Costa Rico, A., Bragado, M. (1998). El libro escolar en gallego, en A. Escolano. *Historia ilustrada del libro escolar en España*, 493-514. Salamanca: FGSR.
- Cobas Brenlla, X. (1991). *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil*. Santiago de Compostela [s/n].
- Pérez Pena, M. (2013). A potencia da Xeración Xabarin. *Praza Pública*. URL: <http://praza.gal/cultura/3868/a-potencia-da-xeracion-xabarin/> [16/11/14].
- Roig, B.-A. (2002). La Literatura Infantil y Juvenil en Galicia, en D. Villanueva y A. Tarrío (coords.). *La Literatura desde 1936 hasta principios del siglo XXI: Narrativa y traducción*, 382-501. A Coruña: Hércules Ediciones.
- Roig, B.-A. (2005). Literatura infantil e xuvenil en Galicia: dos inicios á consolidación, en G. Lluch y B.-A. Roig (coords.). *Para entenderte mellor. As literaturas infantís e xuvenís do marco ibérico*, 141-167. Santiago de Compostela: USC.
- Roig, B.-A. (2014). *Educação literaria e Literatura Infantojuvenil*, Porto: Tropelias&Companhia.
- Roig, B.-A. (2015). *Historia da literatura infantil e xuvenil galega* (en prensa).
- Sánchez, S., Lluch, G., del Río, T. (2013). La lectura en la web 2-0. Estudio de caso: los blogs en el *Reto Delirium*. *@tic. revista d'innovació educativa*, 75-84.
- Shavit, Zohar (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Caminho.

Enseñar literatura de otra forma: dos exposiciones literarias en la biblioteca de centro

Anna M. Moreno-Bedmar

Universitat de Barcelona

Contexto de centro y origen del proyecto

El Instituto Bernat Metge está situado en el barrio barcelonés de Sant Martí de Provençals. Cuenta con 430 alumnos, de los cuales cerca de un 45% son inmigrantes. La gran diversidad presente en el centro, tanto a nivel curricular como de origen, supone un reto para los docentes.

Esta propuesta nace de un proyecto de innovación educativa realizado en el contexto del Programa biblioteca escolar "puntedu"¹, que es uno de los *Programes d'Innovació Educativa* (Programas de Innovación Educativa) del *Departament d'Ensenyament* (Departamento de Enseñanza). El Plan Lector de Centro (PLC) y el proyecto "La biblioteca sense murs (2011-2014)" (La biblioteca sin muros), convirtió a la biblioteca en el eje vertebrador de los aprendizajes, como parte relevante del centro (Centelles, 2005 y Durban, 2010). Fue clave para el proyecto la organización y el desarrollo de exposiciones anuales en torno al *Dia del Llibre-Sant Jordi* (Día del Libro- San Jorge), y a su vez la explotación de las muestras gracias a las visitas guiadas y el material didáctico elaborado.

Se puede enseñar literatura de otra forma, a partir de exposiciones literarias que hagan partícipes a los alumnos, que los incluya en el proceso de elaboración, búsqueda y organización. El secreto de enseñar, a parte de transmitir los conocimientos, es la motivación, puesto que el profesor traslada a los alumnos emociones, conocimientos y sensaciones, según Vaello (Ortiz, 2011).

A continuación, presento las muestras, los objetivos, y brevemente el desarrollo de las actividades de los proyectos de innovación educativa que se llevaron a cabo durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013 en Secundaria, y después, detallo la parte común de ambos proyectos; y finalmente en las conclusiones se aportan argumentos que cierran el artículo.

Las exposiciones

Uno de los ámbitos donde la biblioteca escolar actúa es en el de la dinamización de servicios y recursos, y la organización de exposiciones es un exponente clave (Bernal, 2011 y IFLA/Unesco, 2005). Así pues, a nivel de centro como responsable del Programa biblioteca escolar "punedu" planteé al equipo directivo y a los coordinadores del centro la posibilidad de organizar exposiciones inseridas en proyectos globales, que implicaran a todo el instituto (claustro, alumnos y AMPA) y que tuvieran como eje vertebrador de los conocimientos a la biblioteca.

¹ El proyecto vela para que la biblioteca sea un espacio de conocimiento y aprendizaje que impulse y consolide su uso y funcionamiento para llegar a ser una herramienta básica de aprendizaje, que fomente el hábito lector y la búsqueda y el tratamiento y el uso de la información, entre otros objetivos. Para conocer más, <http://www.xtec.cat/web/projectes/biblioteca/punedu/sobreelprograma> Consultado el 12 de febrero de 2015.

El nombre del proyecto donde se inserían las muestras, *La biblioteca sense murs*, (La biblioteca sin muros), reflejaba la filosofía del trabajo: ir más allá de las paredes de la biblioteca, como espacio cerrado, y abrir el lugar hacia el exterior. Se trasladaron los materiales expositivos (libros o poemas visuales) a los distintos espacios del centro (también en la biblioteca), como los pasillos y las paredes del centro (vitriñas y expositores).

Las exposiciones se llevaron a cabo de forma consecutiva. La primera fue *Manuel de Pedrolo², abans i ara* (Manuel de Pedrolo, antes y ahora) y tuvo lugar durante el curso 2011-2012. La segunda, *La poesia dia a dia* (La poesía día a día) se desarrolló en 2012-2013.

Manuel de Pedrolo, abans i ara

El proyecto se llevó a cabo en dos niveles. El primero, en el grupo-clase de Cuarto de la ESO se trabajaron los siguientes objetivos: transmitir interés por la lectura, dar a conocer la vida y obra del autor y motivar al alumnado mediante la participación activa en un proyecto de centro, que tenía como finalidad principal la organización de la exposición "Manuel de Pedrolo, abans i ara"³ –de la cual fueron partícipes activos los alumnos– e implicar a los estudiantes en actividades complementarias. Y el segundo, todo el trabajo se integraba en el centro y tenía como objetivos dinamizar la biblioteca; implicar a la comunidad y explotar la muestra.

El trabajo en el aula se realizó a lo largo del 2º y 3º trimestre (enero-mayo del 2012). Mediante la plataforma *moodle* se entregaban las actividades individuales, y las grupales y cooperativas, y en el aula se leyeron dos obras de literatura juvenil de ciencia-ficción: *Mecanoscrit del segon origen* (1973) (*Mecanoscrito del segundo origen*) y *Trajecte final* (1974) (*Trayecto final*). Ambas lecturas fueron programadas por el Departamento de Lengua y Literatura Catalanas en todo el nivel de 4º de la ESO, de este modo gracias a la coordinación a nivel horizontal y vertical, se repercutía en todos los activos del centro.

La exposición dedicada al autor catalán estaba integrada por fondo de la biblioteca del centro y privado, en total fueron alrededor de ochenta obras organizadas según los géneros literarios. Sin embargo, una parte del peso de la muestra fue la literatura juvenil (policíaca y de ciencia-ficción) y sobretudo la obra *Mecanoscrit del segon origen*, con diversas ediciones.



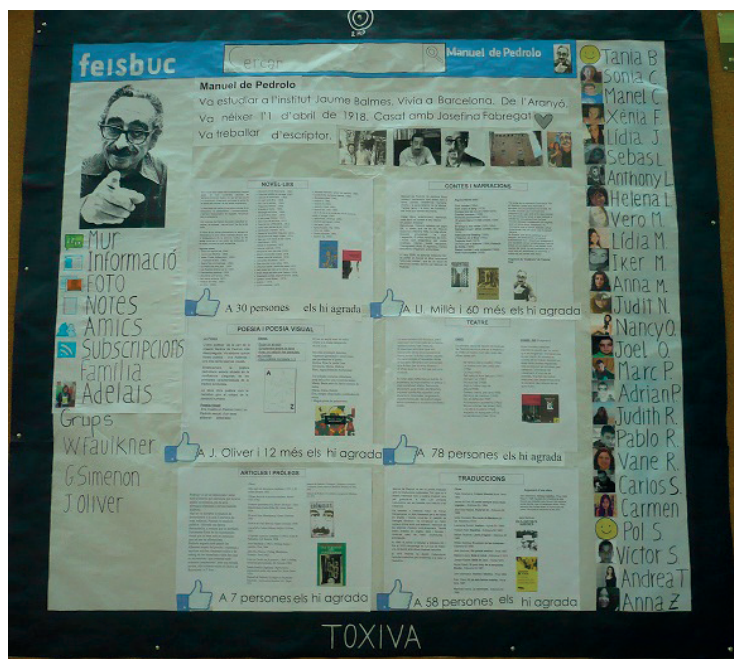
Fuente: Anna M. Moreno-Bedmar, 2012

Imagen 1.1. "Detalles de la exposición, biblioteca y vitrina".

² Manuel de Pedrolo (1918-1990) fue un escritor catalán que cultivó todos los géneros literarios: novela (experimental, ciencia-ficción, policíaca, erótica...), cuento, poesía, teatro, ensayo... Fue traductor e impulsor de la colección de novela negra en lenguacatalana "La cua de palla". Su obra más conocida y leída es *Mecanoscrit del segon origen* (*Mecanoscrito del segundo origen*), un libro de ciencia-ficción leído de forma prescriptiva por generaciones de jóvenes en los centros educativos durante décadas. La sede de la Fundación Pedrolo (*Espai Pedrolo*- Espacio Pedrolo) está ubicada en el Castillo de Concabella (La Segarra-Lleida) y cuenta con una exposición permanente para conocer al autor *Pedrolo, més enllà dels límits* (Pedrolo, más allá de los límites), una temporal y el archivo del fondo documental. www.espaipedrolo.cat. Consultado el 12 de febrero de 2015.

³ La muestra se inauguró el Día de Sant Jordi, y se contó con la presencia de la hija del escritor, Adelais de Pedrolo (23 de abril-9 de junio de 2012). Sobre las exposiciones se puede visitar el blog de la Biblioteca del Instituto Bernat Metge: <http://bibliotecainstitutbernatmetge.blogspot.com.es/p/historic-exposicions.html>. Consultado el 12 de febrero de 2015. Una recreación de esta exposición se transfirió a la Biblioteca de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona bajo el título de "Manuel de Pedrolo, abans i ara" Una experiència de secundària" (*Manuel de Pedrolo, antes y ahora. Una experiencia de secundaria*), del 19 de noviembre al 19 de enero de 2013. <http://blocdelletrés.ub.edu/2012/11/22/manuel-de-pedrolo-abans-i-ara-una-experiencia-de-secundaria/> Consultado el 12 de febrero de 2015.

Los alumnos también participaron activamente colocando carteles publicitarios, elementos plásticos que indicaban el recorrido de la muestra y fue clave que elaboraran el mural “Feisbuc de Manuel de Pedrolo”, que cerraba la exposición. Este mural nació por votación después de diferentes propuestas, y representaba la pantalla de un ordenador con la página Facebook de Manuel de Pedrolo. En grupos se buscó información sobre la vida y los géneros trabajados por el autor.



Fuente: Anna M. Moreno-Bedmar, 2012

Imagen 1.2. “Mural el Feisbuc de Manuel Pedrolo”.

Una vez programada la muestra, durante las coordinaciones con los tutores de los distintos cursos presenté los materiales didácticos elaborados para visitar la muestra y trabajarla en clase, y ofrecí la posibilidad de concertar visitas guiadas. Los grupos de primer ciclo de Primero de la ESO fueron los más interesados.

Los materiales didácticos que elaboré estaban integrados por un guión de la exposición y propuestas didácticas. El guión de la exposición indicaba el recorrido recomendado de la visita y las partes claves. En cuanto a las actividades propuestas eran transversales, pudiéndose trabajar desde la ESO al Bachillerato, se centraban en aspectos paratextuales y de conocimiento y reflexión entorno a la obra-vida.

Finalmente, se elaboró un audiovisual de una visita guiada a la muestra donde los protagonistas son un grupo representativo de alumnos de Cuarto.⁴

La poesía día a día

Durante el curso siguiente organicé la exposición “La poesía día a día” (*La poesía día a día*)⁵ que mediante la poesía visual planteaba un recorrido a través de 20 obras visuales y experimentales de 10 autores de renombre, y algunos alumnos del centro.

Como en la exposición anterior hubo dos niveles, es decir se llevó a cabo un trabajo coherente e integrado a nivel de aula y de centro. Trabajé en un grupo de Segundo de la ESO y planteé como objetivos:

⁴ El audiovisual se puede visionar en el blog de la Biblioteca del Instituto Bernat Metge <http://bibliotecainstitutbernatmetge.blogspot.com.es/p/audiovisual-manuel-de-pedrolo-abans-i.html> Consultado el 12 de febrero de 2015. El vídeo se presentó en una jornada en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona dedicada a alumnos del Grado de Maestros de Primaria, que tuvo lugar el 2 de mayo de 2013.

⁵ <http://bibliotecainstitutbernatmetge.blogspot.com.es/2013/04/sant-jordi-2013.html> Consultado el 12 de febrero de 2015.

transmitir interés por la poesía visual, despertar la sensibilidad artística y motivar al alumnado mediante la participación activa en un proyecto de centro e integrarlo en el desarrollo de las tareas. A nivel de centro se deseaba dinamizar la biblioteca; implicar a la comunidad y explotar las exposiciones a través de material didáctico y visitas guiadas.

Se ofrecía un repaso por diferentes movimientos literarios y artísticos, y se realizaron visitas guiadas a distintos grupos del centro, sobretodo a Segundo de la ESO, y las actividades relacionadas con la muestra. El recorrido de la muestra se iniciaba con Lewis Carrol y el libro *Alicia en el país de las maravillas* (1865) que bebe de las fuentes anteriores que tiene los inicios en el mundo grecolatino, sigue con la vanguardia francesa de Apollinaire, que influyó a Salvat-Papasseit, i la figura de Foix,⁶ síntesis de la vanguardia de Apollinaire y la poesía pura de Valery, pasando por Guillermo de Torre. Se sigue con la poesía visual del siglo XX con el máximo exponente catalán, Brossa,⁷ y la poesía concreta/visual de Pedroló. Como autores y eclécticos que beben de diversas fuentes, artistas como Toni Prat, Joaquin Brustenga y Chema Madoz.

La originalidad de la muestra aludía al título *La poesía día a día*, unos poemas visuales que se exponían lejos de vitrinas o expositores. Todas las obras, en DIN A3, estaban plastificadas y pegadas al suelo del centro, desde pasillos, rellanos de escaleras o salas; de este modo algo tan cotidiano como andar adquiriría una nueva dimensión poética, puesto que a cada paso el alumno descubría un poema. De ahí el título y la cercanía al *día a día*, que remitía al hecho de andar, algo común y necesario para desplazarnos. Quise hacer cercana la poesía, desnudarla del supuesto hermetismo y sobretodo hacerla atractiva para todos.



Fuente: Anna M. Moreno-Bedmar, 2013

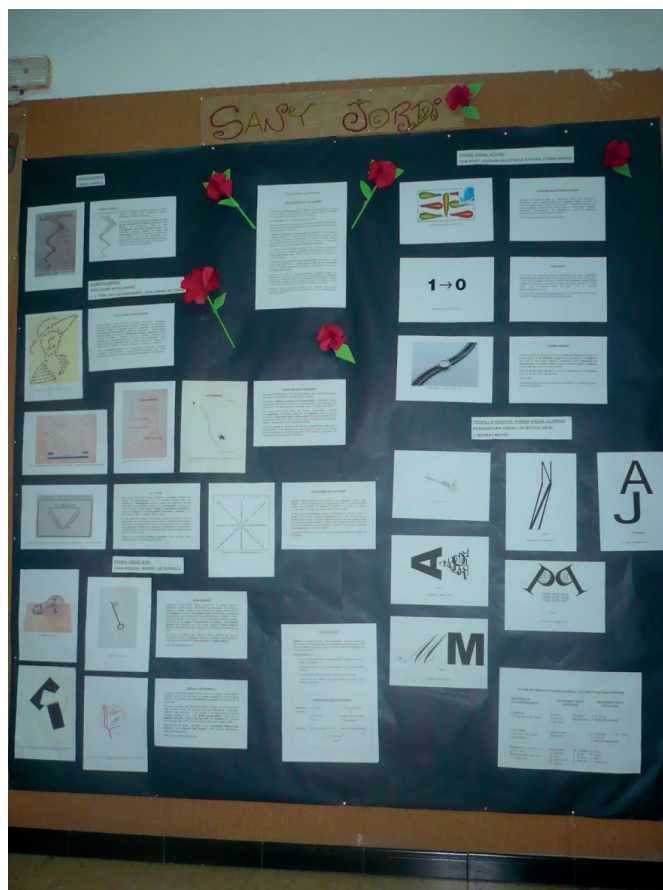
Imagen 1.3. “Entrada al centro”.

⁶ Joan Salvat-Papasseit (1894-1924) es conocido sobretodo como poeta catalán, pero también escribió artículos, manifiestos y prosas de marcado carácter político i social, incorformista e idealista. Sus poemas tienen influencias de la vanguardia y del mundo tradicional. Destaca la obra *Poemes en ondes hertzianes* (1919), *La gesta dels estels* (1922) y *El poema de la rosa als llavis* (1923).

J.V Foix (1893-1987) fue un poeta catalán influenciado por el Noucentisme i la vanguardia. Su poesía -cargada de referentes culturales (desde la poesía trovadoresca i medieval italiana, pasando por el surrealismo hasta el futurismo)- se reconoce en los cincuenta. De entre su obra poética destaca *Sol, i de dol* (1947), *On he deixat les claus* (1953) i *Desa aquests llibres al calaix de baix* (1964). En 1973 gana el Premi d'Honor de les Lletres Catalanes.

⁷ Joan Brossa (1919-1998) fue poeta, dramaturgo y artista plástico. Su obra no contempla fronteras entre disciplinas artísticas. Su ingente obra literaria recorre la experimentación con el lenguaje, el uso de múltiples técnicas y estilos (desde lo clásico, pasando por lo conceptual, hasta el teatro surrealista o el cine experimental). Investiga continuamente y llega a la poesía experimental, la performance y la escultura. Le llega el reconocimiento al final de su carrera, siendo uno de los autores más relevantes de la literatura y las artes visuales del S.XX.

El trabajo en el aula se realizó a lo largo del 2º trimestre y se basó en la búsqueda de los orígenes de los caligramas, y los distintos movimientos y autores de las vanguardias que hubo a nivel europeo, español y catalán, hasta los autores contemporáneos. Todo el trabajo de investigación acabó plasmado en un mural que formó parte de la exposición, como en el caso de la muestra anterior.



Fuente: Anna M. Moreno-Bedmar, 2012

Imagen 1.4. "Mural poesía visual".

Además trabajamos Pedrolo mediante dos poemas de la muestra y las actividades en línea que preparé para la web viulapoesia.cat.⁸ Así pues, se estudió una parte de la obra literaria del autor catalán desconocida por gran parte del profesorado, que se centra más en la obra narrativa juvenil, mediante la práctica activa y la visita a la exposición. El material didáctico, como en la primera muestra, estaba integrado por un guión para poder visitar la exposición y actividades relacionadas con las informaciones básicas sobre la poesía visual, orígenes, autores, movimientos literarios, reflexión sobre obras concretas y creación de algún poema experimental.

Así mismo, a nivel del Departamento de Lengua y Literatura Catalanas para el Día del Llibre-Sant Jordi, se programaron unas actividades en torno al caligrama y al cadáver exquisito⁹ para introducir al resto del centro en los movimientos de las vanguardias.

⁸ *Poemas visuales "Paradoxa" i "Batzac"* [En línea]. Barcelona: Viu la poesia, 2013. Paradoxa: http://www.viulapoesia.com/pagina_5.php?tipus=1&subtipus=2&itinerari=13&idpoema=1079. Batzac: http://www.viulapoesia.com/pagina_5.php?tipus=1&subtipus=2&itinerari=15&idpoema=1080 Consultados el 12 de febrero de 2015.

⁹ <https://docs.google.com/file/d/0B11dXFHbWtD-R21aNIQTMHhuVTg/edit?pli=1> Consultado el 12 de febrero de 2015.

Dos exposiciones, una única metodología

En ambos proyectos se utilizó una metodología activa (Hubber, 1997), basada en el trabajo cooperativo (todos los miembros construyen y se benefician de la cooperación), en grupo, y aprovechando las posibilidades de las nuevas tecnologías. Los alumnos fueron los protagonistas, se implicaron en las distintas actividades y colaboraron en la elaboración de la exposición y los materiales. Por lo tanto, gracias a la multiplicidad de tareas y estrategias, con el alumno como protagonista principal, se intentaron contagiar las ganas de querer, saber y poder.



Fuente: Anna M. Moreno-Bedmar, 2012

Imagen 1.5. “Alumnos implicados colgando carteles”.

Se desarrollaron tareas multicompetenciales (competencias comunicativa lingüística y audiovisual, artística y cultural, aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, social y ciudadana, y digital e informática) e interdisciplinares con diversas propuestas que intentaban hacer partícipes a todo el grupo-clase. Todos los alumnos pudieron participar, al margen de sus competencias personales específicas. La motivación en todo momento fue clave en el proceso. La voz de los alumnos estuvo presente a lo largo del proceso con la implicación de las clases donde trabajé las dos exposiciones.

Los alumnos también participaron activamente colocando carteles publicitarios, elementos plásticos, los murales o pegando poemas, hecho que implicaba el reconocimiento público de su labor. Asimismo, como hemos visto, el alumnado se implicó en el proceso creativo y aportó ideas.

Conclusiones

En conclusión, se puede “enseñar” literatura de forma más activa, desde una perspectiva diferente; a través de exposiciones literarias, ya sea implicando a los alumnos o realizando propuestas didácticas y visitas guiadas. Creemos que programar tareas multicompetenciales e interdisciplinares que intenten hacer partícipes a todos los alumnos y motivarlos es muy importante.

El reto de formar parte de las exposiciones motivó e ilusionó a los alumnos, a la vez que se desarrollaban actividades amenas y originales que les permitía visibilizarse y recibir el reconocimiento por su labor. La cooperación entre todos, el sentimiento de pertenencia al grupo, la dinámica de trabajo y la cohesión fueron claves.



Los docentes deberían ser creativos, despertar la curiosidad y encontrar valor a lo que aprenden sus alumnos. Esta capacidad de innovación es relevante, pero evidentemente se desarrolla según la personalidad del docente y del grupo donde imparte clase. Así pues, la implicación personal, la predisposición, la actitud participativa y activa son claves (Ballesteros y Cabré, 2011) para llevar a cabo actividades novedosas como las exposiciones aquí mostradas.

Referencias bibliográficas

- AA.DD. (2005). *Directrius IFLA/UNESCO per a la biblioteca escolar*. URL: http://www.cobdc.org/publica/directrius/IFLA_escolar.pdf [12/2/2015].
- Ballesteros, M., Cabré, M. (2014). El sentido de la formación literaria del maestro, *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 258, 52-55.
- Bernal, A.I., Macías, C., Novoa, C. (coord.) (2011). *Marco de referencia para la biblioteca escolar*. Madrid: Ministerio de Educación. URL: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14848>. [12/2/2015].
- Centelles, J. (2005). *La biblioteca escolar, el cor de l'escola*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Durban, G. (2010). *La biblioteca escolar, avui: un recurs estratègic per al centre*. Barcelona: Graó.
- Hubber, G.L. (1997). Self-regulated learning by individual students, en D. Stern i G. L. Huber (comps.), *Active learning for students and teachers*, 137-158. Frankfurt: Lang.
- Ortiz, A. (2011). Entrevista a Joan Vaello, autor de "Cómo dar clase a los que no quieren". *Aula de Innovación Educativa*, 205, 65-70.

La didàctica de l'entrevista: de l'expressió oral a l'expressió escrita

M. Crisòstoma Morilla

IES Jaume I, Borriana

Introducció

Aquest treball pretén ser el reflex per als docents d'una experiència didàctica portada a terme amb alumnes de 3r d'ESO amb resultats positius sobre les entrevistes personals o psicològiques al professorat.

L'objectiu principal és conèixer curiositats o hàbits de la vida personal. A més tracten les habilitats comunicatives que permeten a l'alumne/a adquirir una actitud receptiva, col·laboradora, de respecte i tolerant en les relacions entre individus i en les activitats en grup, valors fonamentals de l'educació per a la pau, partint de l'esforç per conèixer i comprendre les opinions i creences d'altres persones i del respecte per tota classe de diferències individuals, tant de tipus físic com psicològic (educació moral i cívica, educació per a la pau i educació per a la igualtat). I sobretot l'anàlisi, la composició, la producció de textos orals i escrits (entrevistes), la utilització de mitjans informàtics, el tractament del món del treball a través de la premsa i els mitjans de comunicació i l'anàlisi dels estils del llenguatge permetran que l'alumne s'inserisca en la vida laboral i adulta amb una formació professional de base. Es busca principalment que l'alumnat: supere les dificultats que representa parlar amb respecte amb un adult, adquireisca un domini de cos, veu i vocabulari bàsic oral correcte amb tractament de vosté i interprete o improvise diàlegs breus d'entrevistes amb diferents personatges (entrevistador i entrevistat). Després crearà textos escrits dialogats estructurats adequant-los a la situació comunicativa, organitzant-ne el contingut de forma coherent, utilitzant un vocabulari ric i variat i respectant els criteris de correcció gramatical i ortogràfica, els elements visuals (foto)... fins a arribar a fer i publicar entrevistes del món de la premsa escolar o recollir un corpus de les declaracions més originals o divertides.

En efecte, l'expressió oral obri un ventall de possibilitats com: el domini de la veu i del cos, la desinhibició, la imitació, la creació de situacions i personatges, l'hàbit de parlar en públic, la cooperació en grup....

Competències bàsiques de 3r d'ESO

Taula 1. Competències. (Continua en la pàgina següent).

Competència en comunicació lingüística
<ul style="list-style-type: none">- Emprar els recursos adients per a fer entrevistes.- Redactar, escoltar, veure i llegir entrevistes diverses, i reconèixer-ne les característiques i l'estructura.- Seleccionar i emprar el nivell de llengua adient a cada tipus d'entrevista segons el context, el tema, la finalitat, el suport tècnic...- Conèixer i aplicar efectivament les estratègies necessàries per a interactuar lingüísticament d'una manera adequada.- Expressar adequadament les idees, les opinions i les emocions pròpies.- Ser conscient dels principals tipus d'interacció verbal.- Ser competent en l'expressió de missatges orals intercanviats en situacions comunicatives diverses.- Millorar la competència comunicativa dialogant, comentant, discutint i respectant les normes.

Competència social i ciutadana
<ul style="list-style-type: none">- Emprar jocs de llengua (dramatitzacions, programes de ràdio i televisió, xats, jocs de rol...) per a reproduir i generar entrevistes orals i escrites.- Saber comunicar-se en diversos contextos expressant les idees pròpies i escoltant les dels altres.- Posar-se al lloc de l'altre i comprendre el seu punt de vista, encara que siga diferent del propi.- Valorar la importància de normalitzar l'ús del valencià en els mitjans de comunicació.
Competència cultural i artística
<ul style="list-style-type: none">- Ser conscient de la importància de saber preguntar o contestar d'una manera coherent, tranquil·la i respectuosa en una entrevista.- Valorar positivament el fet d'escriure entrevistes per publicar-les en revistes, diaris, pàgines web...
Competència per a aprendre a aprendre
<ul style="list-style-type: none">- Aplicar les normes ortogràfiques de l'accentuació.- Ser capaç d'obtenir informació i transformar-la en coneixement propi, relacionant i integrant la nova informació amb els coneixements previs i amb l'experiència personal.
Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
<ul style="list-style-type: none">- Desenvolupar un esperit crític en l'observació de la realitat en qüestions individuals i socials.
Competència de desenvolupament de l'autonomia i la iniciativa personal
<ul style="list-style-type: none">- Relacionar-se, cooperar i treballar en equip: posar-se al lloc de l'altre, valorar les idees dels altres, dialogar i negociar i treballar d'una manera cooperativa i flexible.
Tractament de la informació i competència digital
<ul style="list-style-type: none">- Processar informació per presentar una entrevista amb els criteris tipogràfics i ortotipogràfics adients.

Orientacions didàctiques

L'activitat permet la retroalimentació constant de les pròpies activitats i de la possibilitat de canviar estratègies: no tots els alumnes han de representar el mateix paper i la finalitat dels exercicis no ha de ser sempre la dramatització.

Cal sempre partir d'una entrevista model, amb preguntes de comprensió sobre un escriptor conegut pels alumnes, en este cas de Carles Alberola, de Josep Lafarga, artista faller, o una entrevista del curs passat, i així sobre un treball inductiu arribar a la teoria sobre l'entrevista (definició, tipus d'entrevista: informativa o psicològica, tipus de preguntes –directes, indirectes, tancades, obertes o hipotètiques -, estructura – obertura, interrogatori i tancament-).

Respecte a les tècniques de treball, es tractarà de forma progressiva amb improvisacions i assajos amb el professor o entre ells arribant a la dramatització, màxim 10 minuts i corregint veu, postures, reformulacions de preguntes, creació de noves preguntes.

Partirem de situacions quotidianes (trobades amb amics, comportaments en família, programes de TV o ràdio) o de personatges pròxims al món dels jòvens (cantants o esportistes). I acabem amb una entrevista de producció pròpia amb l'ús de les noves tecnologies. Les entrevistes corregides es penjen a l'aula virtual de *moodle*, on tot el món pot llegir-les i es publicaran una selecció a la revista del centre.

Per tant, es treballen les quatre habilitats bàsiques (escoltar, parlar, llegir i escriure) mitjançant activitats de reconeixement, comprensió, precisió i producció pròpia.



Criteris d'avaluació

1. Captar les idees essencials i les intencions de textos orals, de diferent tipus i distint nivell de formalització, i crear textos escrits dialogats estructurats adequant-los a la situació comunicativa, organitzant-ne el contingut de forma coherent, utilitzant un vocabulari ric i variat i respectant els criteris de correcció gramatical i ortogràfica, els elements visuals...
2. Treballar amb processadors de textos i aplicar-los a treballs senzills d'investigació, utilitzant els mitjans informàtics complementaris.

Esquema de l'entrevista (amb programa de Word o Open Office)

Nom i cognom del professor/a:
"Declaració d'interés"

Presentació, professió i càrrec, possible tractament de tu i tipus d'informació (vida quotidiana i/o professional).

- Encapçalades per un guió i distribuïdes en dues columnes, preguntes amb negreta o altre color amb tractament de vosté? Cal seleccionar el text i prémer la icona de justificació i de revisió ortogràfica.
- Resposta de l'entrevistat encapçalada per un guió.

Foto de l'entrevistat/da
o imatge d'una revista

Peu de foto (amb altra grafia i tamany de lletra per explicar qui és, el moment i circumstàncies de la foto)

Nom i Cognoms de l'entrevistador/a

Recull de preguntes més comuns

Professionals

- Per què va decidir ser professor/a?
- Ha sigut professora d'una altra assignatura?
- Ha treballat en un altre institut abans de treballar en aquest?
- Li agrada ser professor/a ?
- Ha tingut dificultats per aprendre? Què li ha resultat més difícil?
- Quina era la seua assignatura favorita de menut/da? Per què?
- Està content/a en aquest institut?
- Li agrada la classe de?
- Em podria ressaltar alguna característica positiva de la seua professió? I alguna negativa?



- Podria dir-me en què ha canviat l'educació des que era alumne fins ara que és professor?
- Com a coneixedor dels xiquets/es, quines són les principals característiques que observa en general en el seu alumnat tant positivament com negativament?
- Creu que la gent valora la seua professió?
- En la seua professió, utilitza tècniques modernes i les aprofita?
- En un futur, creu que el mestre haurà de canviar el seu paper i ,fins i tot, desaparèixer?
- Si poguera, canviaria de professió?
- Si no es dedicara a aquesta professió, a què es dedicaria?
- Quant de temps porta treballant?
- Ha donat altres assignatures?
- Què és el que més valora dels alumnes?
- Què opina del nivell acadèmic d'este institut?
- Recorda alguna cosa que li haja impactat mentre estava exercint la seva professió?
- Ens pot contar alguna cosa estranya que li haja passat en la seua classe?
- Ha tingut problemes seriosos amb alguna classe o algun alumne?
- S'ha identificat alguna vegada amb algun alumne?
- Ens pot contar alguna anècdota graciosa que li haja passat en alguna classe.

Personals

- Sap més idiomes o li agradaria aprendre altres?
- Li agrada fer viatges? Quins països li han agradat més?
- Conte alguna anècdota del viatge a del curs passat.
- Quins instruments toca ? On els toca?
- Té algun familiar que es dedica a?
- Quin és el seu record en relacions amoroses ?
- Ha tingut relacions amb algun com-pany/a?
- El seu primer bes?
- Què volia ser de xicotet/a?
- Alguna volta ha hagut de dir a algun alumne que no fera alguna malifeta que vosté havia fet de xicotet/a?
- Alguna vegada ha copiat en un examen?
- Quin és el seu grup favorit de música?
- Com definiria el seu caràcter?
- Què li fa més por?
- Quina persona admira?
- Què li agrada fer en el seu temps lliure?
- Què voldria fer que encara no ha fet?



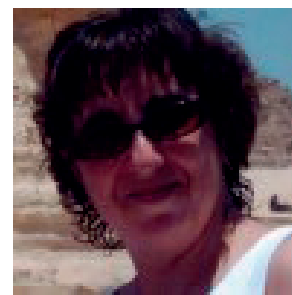
- Quina carrera va estudiar?
- Està casat/da?
- Té fills? Li agradaria donar-los classe alguna vegada?
- On viu actualment?
- Aprovava tot o anava a setembre?
- Fa esport habitualment? Quin?
- De menut, era bo o roí?
- Quina mania té?
- Sempre ha tingut el pensament tan verd?
- Què li agrada més de la seua vida quotidiana? I el que menys?
- Quina cosa li agrada més de vosté? I la que menys?
- Què és el que més li agrada fer ?
- Quin somni o desig li agradaria complir?
- Té algun animal domèstic a sa casa?
- Per què es va ficar un pírcing? A quina edat? Els seus pares ho acceptaren?
- Quin és el pitjor defecte? I la major virtut?
- Quin és el seu llibre preferit ? I la seua pel·lícula?
- Quin és el seu menjar favorit ?
- Quina és la seua beguda favorita ?
- Vol afegir algun comentari per a finalitzar l'entrevista.

L'entrevista

Cris Morilla:
"De xicoteta volia ser pilot de caça"

Cris Morilla, professora de valencià de l' IES Jaume I i tutora de 4^t C , ens parla de la seua vida professional i personal.

- On viu? Ha viscut en altres llocs?
Visc a Borriana, des que vaig nàixer, però he recorregut la província de Tarragona i Alacant.
- Què li haguera agradat ser si no fóra professora?
Pilot de caça, però era impossible perquè portava ulleres.
- Si volguera anar de viatge, on aniria? Què faria?
Anar a Argentina, a veure les catarates d'Iguazú o a Rússia, el país amb més extensió de tota Europa.



Cris Morilla , professora de valencià de l'IES Jaume I, a Egipte



- Quants anys té?
Com deia un professor meu: física 24, mental 44 i sexual 18.
- Ha treballat a primària?
Sí, dos anys, però cursos alts com 6è, 7è i 8è.
- Quin creu que és el major problema d'Espanya?
L'economia i la política, que no van de la mà, i per tant els polítics han de fer lleis per a controlar l'economia.
- Li agradaria ser presidenta del seu bloc de pis?
No, no tinc pis, tinc casa per no tindre comunitat de veïns. T'estalvies problemes i reunions de veïns.
- Li agraden els xiquets?
Moltíssim, quan són xicotets. De majors perden l'interés.
- On ha estudiat?
A Castelló a l'UJI, i després a València vaig estudiar filologia, en l'especialitat de llengua valenciana.
- Creu que l'educació ha canviat?
Moltíssim, quatre reformes en quatre governs. Abans els xiquets tenien més respecte pel professor, ara els valors socials i individuals han canviat.
- Té mascotes?
No, perquè pense en les obligacions i responsabilitat. Abans tenia canaris, però a poc a poc van anar morint-se.
- Què li agrada fer en el seu temps lliure?
A l'estiu viatjar, llegir novel·les, nadar i pendre el sol. A l'hivern fer-me el cafenet amb amics i jugar al guinyot.
- Té mania als alumnes?
Sí, a alguns que em fan entrevistes.

C. Lara

Corpus de respostes més divertides

Aquest treball pretén ser el reflex d'una experiència didàctica feta per alumnes de 3r d'ESO amb resultats positius sobre les entrevistes personals o psicològiques al professorat.

L'objectiu principal és conèixer curiositats o hàbits de la vida personal, passant per l'anàlisi, la composició, la producció de textos orals i escrits (entrevistes), la utilització de mitjans informàtics, el tractament del món del treball a través de la premsa i els mitjans de comunicació i l'anàlisi dels estils del llenguatge, que permetran que l'alumne veja publicat el seu treball i s'inscrisca en la vida laboral i adulta amb una formació bàsica professional de base.

« No crec que el mestre del futur haja de canviar el seu paper i desaparèixer, perquè la tecnologia no podrà substituir del tot els humans » (C. Rubio).



«Tinc uns bons records en relacions amoroses, però un cavaller no té memòria» (C. Rubio).

«Els professors de l'institut de Morella van fer creure els alumnes que estàvem tots afònics i no podíem donar classe. Els alumnes s'ho van creure i, quan es van assabentar, es van enutjar molt. Va ser una anècdota graciosa» (E. Sanjuán).

«Admire totes les persones, especialment les dones que pateixen injustícies» (E. Sanjuán).

«L'olor d'un estoig ple de colors, de llapis i de gomes em transporten a la infància» (J. Fernández).

«Des de sempre el meu somni és trobar un tresor romà fent submarinisme» (J. Fernández).

«Recorde moltes anècdotes! El primer any que donava classe, un alumne va agafar un clarió, li va fer un foradet per la part de dalt i li va ficar un misto. Quan vaig escriure, es va encendre» (M. Llop).

«No tinc por de res, però em preocupa molt la discriminació i l'agressivitat en els centres escolars» (R. Puchol).

«Jo de xicoteta volia ser perruquera, perquè sempre estava pentinant les nines» (R. Puchol).

«Fa quatre anys van vindre els pares dels alumnes a una exposició dels dibuixos dels seus fills, però ja no es preocupen com abans» (T. Sendra).

«Em sent infravalorat, perquè és lamentable que això sembla una guarderia i que els alumnes no tinguen educació i respecte. Nosaltres som formadors, no som educadors» (T. Sendra).

«La cosa més estranya que m'ha passat en la meua classe és que en un curs de 3r els alumnes no porten llibre, ni llapis, ni res de res en tot l'any» (Tomás Sendra).

«El que més m'agrada de la meua professió és donar afecte als alumnes i el que menys, corregir exàmens» (J. Flich).

«Una vegada, per a acomiadar un company li van voler fer una broma. Li vam posar en una caixa de sabates un colom, ja que el seu cognom era Palomo. Al final va resultar que tenia fòbia als animals amb plomes» (A. Garcia).

«M'agrada fer cursa de fons en el meu temps lliure» (P. Ripollés).

«El futbol sala m'agradava molt, però ara el practique des del sofà» (J. Serrano).

«M'haguera agradat haver treballat en un museu d'art» (F. Golf).

«Em vaig ficar un pírcing per les coses de l'edat als 15 anys. Els meus pares ho acceptaren, però més mon pare que ma mare» (F. Golf).

«Tinc por a les serps verinoses, perquè de xicotet una serp verinosa va atacar el meu gos i es va morir» (F. Golf).

«Fa dos anys un alumne, que entrava en les classes que no eren les seues, s'amagava als armaris i a meitat classe eixia i m'imitava. Era molt graciós!» (F. Golf).

«Una classe on aproven tots és el meu somni per complir» (F. Golf).

«Per aquesta entrevista guanye diners?» (J. Felip).

«De xicoteta volia ser tenista, pintora, músic, cantant o actriu. A més no m'agradaven les nines, jo preferia el meu germà menut que era la meua nina preferida (li pintava la cara, li feia pentinats estranys...) i ell encara m'ho recorda» (M. López).



«Tinc la mania de mossegar-me les ungles» (T. Olucha).

«Sóc afable, una persona meravellosa i tot el món m'estima, o quasi tothom» (D. Ferris).

Referències bibliogràfiques

Peris, R. (2001). Entrevista a Carles Alberola. *L'illa. Revista de lletres*, 28: 22. URL: http://www.bromera.com/tl_files/revista/illa/illa-28/files/search/searchtext.xml.

CendraDigital (2010). Canal 9-En connexió-15-11-2010-Taller de Jose Lafarga.wmv
URL: <http://m.youtube.com/watch?v=g29C3mh5ws8>.

Nuevas aportaciones al análisis de la competencia literaria de los futuros maestros

Eva Morón Olivares

Consuelo Martínez Aguilar

Universitat de València

Introducción

Tanto en la educación primaria como en la secundaria han menudeado los estudios que buscaban una explicación y lanzaban propuestas didácticas para poner remedio a las que en cada momento se han entendido como causas de la deficiente educación literaria en España, pero, si bien se han introducido mejoras, la solución dista mucho de ser una realidad. Es cierto que ha habido múltiples intentos de salir a la búsqueda del lector. Por ejemplo, desde el punto de vista del canon se abordó lo que parecía una necesidad ineludible, la llegada de la LIJ a las aulas, pero esto se ha traducido con frecuencia en una selección de lecturas que no siempre responden a criterios de calidad y dificultan el salto hacia otras de mayor exigencia. ¿Cómo se puede pasar de una dieta a base de Gerónimo Stilton o Kika Superbruja a saborear platos más elaborados como *La Celestina* o *La Odisea*? En cuanto a estrategias metodológicas como el comentario de textos o los talleres literarios, es cierto que han buscado compensar las limitaciones del enfoque historicista, pero, en general, no hemos sabido usarlas para propiciar la relación directa del lector con el texto.

La idea a la que parecen apuntar los estudios en los últimos años es que estos problemas se derivan de la falta de coordinación entre los distintos niveles educativos y de la deficiente formación de los mediadores. Por muy estimulantes que parezcan las propuestas que ofrece la didáctica de la literatura, por muchos libros que se publiquen, sin unos mediadores que sean lectores entusiastas y competentes, será muy difícil que despegue la educación literaria en nuestro país. Como dice Chambers (2007:23),

[...] hay algunas cosas en cada oficio y en cada arte —leer es tanto un oficio como un arte— que solo se pueden obtener a través de la experiencia y solo las pueden transmitir aquellos que las han aprendido por experiencia.

En esta línea, las más recientes investigaciones han centrado la mirada en definir los hábitos lectores de los alumnos universitarios en general y de los estudiantes de Magisterio en particular (Silva Díaz, 2001; Machado, 2002; Díaz Armas, 2008; Larrañaga *et al.*, 2008; Martínez y Morón, 2010 y 2011; Colomer y Munita, 2013; Díaz Plaja y Prats, 2013; Sanjuán Álvarez, 2013; Taberner, 2013), y todas coinciden al ofrecer resultados que no han hecho sino confirmar las hipótesis menos halagüeñas. Presentamos a continuación una breve muestra de nuestras aportaciones en este terreno.

Contexto de la investigación y análisis de resultados

La presente comunicación es fruto de nuestros años de experiencia como profesoras del Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura de la Universidad de Valencia. En el marco de la asignatura *Formación literaria para maestros* de 2º curso del grado de Maestro de Educación Primaria, hemos llevado a cabo, desde el curso 2010-2011, varias investigaciones de índole cualitativa a partir de una muestra que ha alcanzado los 200 alumnos. El objetivo era describir la competencia literaria de los futuros maestros, y las preguntas que han guiado nuestros pasos han sido:

- ¿son capaces los estudiantes de Magisterio de interpretar obras de una cierta complejidad alejadas de los esquemas convencionales?
- ¿cómo se enfrentan a los retos que plantea el texto literario?
- ¿en qué medida condicionará su competencia literaria la de sus futuros alumnos?

Los datos obtenidos proceden del análisis de documentos (trabajos de aula y cuestionarios), y de la observación participante (notas de campo, registros inmediatos y conversaciones informales).

Para trazar el perfil del maestro que la escuela actual requiere, nos hemos servido de los sucesivos decretos promulgados por la Conselleria d'Educació, que fijan el currículo y desarrollan la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, y en los que se establecen las competencias básicas del alumno de Primaria en educación literaria; no obstante, las citas textuales que se recogen están extraídas del Decreto 108/2014, de 4 de julio, actualmente en vigor. En línea con lo que en él se establece, partimos de la base de que un docente solo puede favorecer el amor por la lectura si la ha incorporado a su vida, la competencia literaria de sus alumnos si es un lector experto. Con este propósito, y para contrastar las competencias que aparecen en el currículo con las que posee el estudiante de Magisterio, hemos planteado a lo largo de estos cursos un trabajo de selección de textos para Primaria, extraídos de un corpus de amplio espectro, cuya finalidad es situar al alumno ante una de las tareas esenciales que habrá de desempeñar. Ofrecemos a continuación una breve síntesis de los resultados obtenidos.

El "Bloque 5. Educación Literaria" asume el objetivo de hacer del alumnado lectores implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida. Para eso es necesario alternar la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva con la de textos literarios que aporten el conocimiento básico sobre algunas obras representativas de nuestra literatura y de la literatura universal.

Es obvio que un maestro debe conocer, entender, valorar y disfrutar, además de las obras de LIJ, los grandes títulos de la literatura universal. No obstante, los contactos que los estudiantes de Magisterio han establecido con ellas han generado grandes prejuicios provocados por experiencias negativas anteriores ("Las clases se basaban en el aprendizaje de los grandes literatos, de sus obras y su vida. Esto ha provocado, en la mayoría de los estudiantes de nuestra generación, un gran desinterés y una escasa motivación por la lectura"). Como, por otro lado, su hábito lector es escaso y se circunscribe a la literatura comercial, las dificultades que suelen presentar estos textos les resultan casi insalvables. Para empezar, carecen de los conocimientos necesarios para reconocer el lugar que ocupa cada obra en la tradición y así distinguir lo sancionado por la historia de la cultura de lo que no deja de ser una moda. Por ejemplo, al seleccionar grandes nombres de la literatura, equiparan a Homero y Coelho, sin ser conscientes de la enorme distancia que los separa, y no solo desde el punto de vista cronológico.

Cuando se les señalan estos desajustes, no deja de ser llamativo que, en lugar de convertir sus lagunas en acicate (como sería de desear por el trabajo que han elegido), opten por rehuir las dificultades que estas obras implican; se escudan en cómo han estudiado la literatura para considerar irrevocable su aversión por ellas. Las rechazan por antiguas, y por antiguo entienden incluso obras de la segunda mitad del siglo XX, como las de Miguel Delibes o el mismo Juan José Millás; sienten tan lejano el mundo que



reflejan textos como las *Novelas Ejemplares*, *La vida es sueño* o los romances de Góngora, que no se plantean entrar en él ni, mucho menos, ofrecerlo a sus alumnos. Estas limitaciones se incrementan por su falta de visión histórica y cultural, que los lleva a valorar las obras desde una perspectiva circunscrita a su entorno inmediato. Como consideran imposible leer el *Romancero*, *El retablo de las maravillas* o *Don Juan Tenorio*, inevitablemente recurren a las adaptaciones como única vía para darlas a conocer a los niños. Eso sí, esto no impide que sus trabajos insistan en la ineludible necesidad de que los maestros sean grandes lectores, una contradicción que sin duda es fruto de la positiva imagen social y académica de la lectura. El drama de esta situación es que, si los futuros docentes no se sienten atraídos por las grandes obras de la literatura, están limitando las posibilidades de que sus alumnos puedan acceder a ellas.

La reflexión literaria a través de la lectura, comprensión e interpretación de textos significativos favorece [...], desarrolla la capacidad crítica y creativa del alumnado, le da acceso al conocimiento de otras épocas y culturas y le enfrenta a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorecen el conocimiento de uno mismo.

De hecho, lo reconocen así en sus trabajos, pero no lo asumen en la práctica. Es más, venimos constatando que, de forma cada vez más significativa, consideran inapropiado todo lo que entienden que contraviene los valores establecidos y su idea un tanto ñoña de la inocencia infantil (*"Pelo de Zanahoria* no transmite las cualidades habituales que atribuimos a la niñez: ternura, solidaridad, ingenuidad, vitalidad, ignorancia... Es todo lo contrario, la antítesis de un niño de Primaria").

Este punto de vista tan limitado determina que, al seleccionar las obras para sus alumnos, el criterio que los guía sea esencialmente moral. Solo las consideran aceptables cuando encierran valores citados como tales ("todas las novelas destinadas al público infantil deben contener un aprendizaje y una moraleja"), de ahí que no pasen el filtro, por ejemplo, *La gitanilla* por la imagen que ofrece de los gitanos, *Pelo de Zanahoria* porque la madre maltrata al niño, *Filetes de lenguado* por la estafalaria condición de la familia o *El fantasma de Canterville* porque aparecen "cruels asesinatos". Les cuesta poner entre ellos y el texto la necesaria distancia para captar el humor, la ironía, los dobles sentidos, los guiños, el esfuerzo consciente de ciertos autores por cargar las tintas para buscar la complicidad del lector. A lo sumo se guían por una cierta idea de lo útil, como conocer episodios históricos o formas de vida periclitadas; sin embargo, distorsionan los textos al carecer de la necesaria perspectiva histórica: un derroche de fantasía como *Alfanhuí* o una astracanada como *La venganza de don Mendo* son leídos poco menos que como documentos históricos ("nos hemos centrado [en *La venganza...*] en las partes que consideramos más adecuadas para exponer de manera clara cuál era la situación de los amores y la vida del siglo XII"); el *Lazarillo* solo se salva por la información que proporciona sobre las calles de Toledo o los "personajes conocidos en la sociedad toledana de la época, como Antonio el espadero".

La reflexión literaria a través de la lectura, comprensión e interpretación de textos significativos favorece el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua [...].

Identifican la literatura con la trama; en ningún momento se plantean considerar el artificio de la construcción literaria (lenguaje, convenciones, imágenes, intertextualidad). El único elemento que se detienen a analizar es el léxico, y solo desde el punto de vista de la dificultad ("el léxico utilizado es culto ya que está escrita [*Las musarañas*] con numerosos recursos literarios, lo que aumenta su complejidad"). No solo eso, consideran difícil cualquier término que no forme parte de su vocabulario activo (por ejemplo, "aprensión", "perplejidad", "arbitrario", "apremiar"...), y estiman que las palabras que pertenecen a otras épocas pueden entorpecer el aprendizaje de la ortografía ("ansí", "della", "asomose"). En definitiva, rechazan el lenguaje que no sea el estándar de los libros que suelen leer porque "confunde y hace inaccesible el texto".

Por otro lado, su rechazo de las imágenes, incluso de las más intuitivas (la olla hervía con "grandes, lentas burbujas que explotaban sin ruido, como besos de boca redonda"), es frontal; lo mismo ocurre con el



“exceso” de recursos literarios, que a menudo les lleva a desestimar obras que los explotan ampliamente, como las *Greguerías*, *Platero y yo* o *El retablillo de don Cristóbal*. Solo modifican esta apreciación cuando hablan de “observar y descomponer las metáforas, simbolismos y otros recursos propios de la obra [...] con la finalidad de suscitar el gusto por la lectura al dar utilidad a la obra”. En otras palabras, proponen justo aquello de lo que abominan: destripar el texto para analizarlo en lugar de leerlo para interpretarlo y asumirlo como propio.

Tampoco se sienten cómodos ni consideran apropiadas las obras que carecen de un hilo conductor “de fácil continuidad y seguimiento” (*Merlin y familia*, *Historias de cronopios y de famas*). El fragmentarismo, los finales abiertos, las elipsis, los desconciertan (“los episodios [de *Historias de cronopios y famas*] no guardan una correlación cronológica, hecho que entorpece su entendimiento”).

Desconfían del poder evocador del lenguaje, de su potestad de generar imágenes mentales y pulsar nuestros recuerdos, emociones y deseos, y ello les lleva a reclamar la presencia de ilustraciones como elemento imprescindible “porque es una manera de captar su atención [de los niños] y, además, despiertan su imaginación”. La palabra por sí sola no les basta, hasta el punto de que, ante textos tan sugerentes como *Las musarañas*, hay quien concluye que “una imagen vale más que mil palabras”.

Conclusión

La información y la interpretación de textos u obras no es unidireccional de profesor a alumno, sino que es este último el que debe adquirir, con progresiva autonomía, con la ayuda de modelos y la guía de los adultos, los recursos personales propios de un lector activo, capaz de ver en la obra literaria una ventana abierta a la realidad y a la fantasía, y un espejo en el que tomar conciencia de sí mismo y del mundo que le rodea.

Resulta difícil imaginar que lectores como los que acabamos de describir sean capaces de asumir este papel. Si no entran en el texto; si para acercarse a él proponen simplificarlo y, en consecuencia, despojarlo de su condición literaria; si los recursos expresivos son un estorbo más que una ocasión de goce estético; si en lugar de adentrarse en el texto, lo niegan, lo desvirtúan y lo convierten en un pretexto para ejercicios de lengua (algo que la mayoría refiere como propia e insatisfactoria experiencia), difícilmente podrán amar la lectura, la literatura, la fantasía.

Está claro que buena parte de la responsabilidad de esta visión tan estrecha de la literatura recae sobre nosotros los docentes. No hemos sido capaces de formar lectores que disfruten, aprecien, valoren las obras literarias y se reconozcan en ellas. Nuestras propuestas les han llevado a hacer una lectura literal y utilitarista del texto literario. Literal porque, cuando se les pide un intento de interpretación, en sus comentarios no van más allá de resumir la trama; sintetizar, abstraer, establecer relaciones intertextuales, captar implícitos, plantear hipótesis fundamentadas, reconocer la necesaria unión de forma y fondo, son habilidades que no aciertan a manejar. Y utilitarista porque, como futuros maestros, no conciben acercarse al texto literario si no es para extraer de él un provecho ajeno a la educación literaria: enseñar vocabulario, historia o “buenos modales”. Sobre todo en los últimos tiempos la educación en valores se ha convertido en un factor de riesgo para la educación literaria, pues a menudo se recurre a textos políticamente correctos en detrimento de obras de calidad literaria contrastada. Esto provoca, cada vez con mayor frecuencia, lecturas sesgadas y, por qué no decirlo, censoras de la tradición literaria al estar limitadas por el buenismo imperante (Morón y Martínez, 2014).

Es triste pero inevitable concluir que estamos formando maestros que desconfían del enorme potencial simbólico de la literatura y de la natural capacidad de los niños para desentrañarlo. Si queremos maestros lectores, condición indispensable para lograr alumnos que también lo sean, todos los niveles educativos deben implicarse en un replanteamiento global, exigente y coordinado de la educación literaria. Una empresa que, hoy por hoy, no nos engañemos, es una utopía en nuestro país; aunque, parafraseando a Eduardo Galeano, podríamos decir que para eso sirven las utopías, para caminar.



Referencias bibliográficas

- Colomer, T., Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y textos*, 38: 37-45.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. [2014/6347] URL: http://www.docv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf
- Díaz Armas, J. (2008). Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector, en A. Mendoza (ed.), *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector*, 177-190. Barcelona: Horsori.
- Díaz-Plaja, A., Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y textos*, 38: 19-28.
- Larrañaga, E., Yubero, S., Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: SM.
- Machado, A.M^a. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- Martínez, C., Morón, E. (2010). Dar de leer: propuestas para la formación literaria de futuros maestros. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 236: 53-59.
- Morón, E., Martínez, C. (2011). La reflexión sobre la experiencia lectora como estímulo para la educación literaria. En J. Rienda y M^aP. Núñez (coords.), *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura*: 1507-1525. Madrid: SEDLL.
- Morón, E., Martínez, C. (2014). Otra piedra en el camino de la educación literaria. *Revista de investigación en educación* 12(1): 40-53.
- Sanjuán Álvarez, M. (2013). Aprender literatura en la escuela: una investigación etnográfica. *Lenguaje y textos*, 38: 179-188.
- Silva Díaz, M^a C. (2001). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico, en D. Goldin et al., *Geografías lectoras: nuevos proyectos y realidades en la lectura infantil y juvenil*, 83-92. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruijópez.
- Taberner, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y textos*, 38: 47-56.

Guerra Civil española y roles de mujeres en la narrativa juvenil en gallego de Marina Mayoral

Marta Neira Rodríguez

Grupo LITER21. Universidad de Santiago de Compostela

Introducción

La Guerra Civil que tuvo lugar en España entre 1936 y 1939 no ha sido una temática abordada con total normalidad por parte de los escritores y escritoras que escriben para la niñez y juventud hasta fechas relativamente recientes, convirtiéndose en cierto sentido en tema tabú durante muchos años. Entre 1936 y 1939 se publicaron en nuestro país seis obras dirigidas a los lectores más jóvenes que se ocuparon de este conflicto bélico; entre 1940 y 1960, dos; entre 1960 y 1975, cinco; entre 1975 y 1989, diecinueve; entre 1990 y 1999, veintinueve, y entre el año 2000 y el 2008, cincuenta y siete (Roig *et al.*, 2012). Estos datos reflejan un considerable incremento de obras que se acercan a esta temática, sobre todo a partir del siglo XXI, período en el que se aprobó a nivel estatal, el 26 de diciembre de 2007, la conocida popularmente como Ley de la Memoria Histórica (Ley 52/2007) que puso las bases para saldar la deuda existente con el tratamiento de esta temática, pues esta medida hablaba de “reconocimiento” o “reparación” de aquellos que padecieron persecución o violencia durante la Guerra Civil y la Dictadura.

Si prestamos atención a la Literatura Infantil y Juvenil gallega, el primer autor en acercarse a la contienda bélica del 36 y sus consecuencias ha sido Xosé Neira Vilas (Gres, Vila de Cruces, Pontevedra, 1928), quien, aún en período dictatorial, publicó *Memorias dun neno labrego* (Buenos Aires, 1961; Galicia, 1968), y *Cartas a Lelo* (1971), dos relatos que, junto con *Aqueles anos do Moncho* (1977), constituyen el denominado “Ciclo do neno” y en los cuales Neira Vilas plasma la dura vida durante la posguerra de los jóvenes protagonistas, un grupo de amigos del rural. No obstante, de las obras que conforman esta trilogía destaca *Aqueles anos do Moncho* por presentar la guerra de una manera “vívida” (Bertrand de Muñoz, 1982).

Los pasos de Neira Vilas en lo que al tratamiento literario de la Guerra Civil para los más jóvenes se refiere fueron seguidos por Antonio García Teijeiro (Vigo, 1952) y Marina Mayoral (Mondoñedo, 1942). Así, García Teijeiro en *A teima de Xan* (Sotelo Blanco, 1991; Galaxia, 2005) se acerca al exilio interior a través de las investigaciones de un adolescente que rememora, ya de adulto, el descubrimiento de la existencia de “O Peixoto”, un tío maestro que había sido rechazado e incomprendido por compañeros e incluso familiares durante toda su vida por causa de las ideas defendidas durante la Guerra Civil, entre las que se destaca su preocupación por enseñar la lengua gallega y procurar que no se olvidasen los símbolos y mitos de la tierra natal. Por su parte, Mayoral homenajea a los “niños de la guerra” en *Tristes armas* (Xerais, 1994), obra en la que nos detendremos en el siguiente apartado.¹

A teima de Xan y *Tristes armas* constituyen una manera novedosa de acercarse al conflicto armado del que se ocupa este trabajo, en el primer caso por iniciar el acercamiento a la guerra desde la denominada

¹ Con anterioridad esta autora había publicado *Chamábase Luis* (1989), obra que no se publicó en una colección destinada a la infancia y juventud hasta 1999, año en el que se convirtió en el número 35 de la colección “Fóra de xogo” de Edicións Xerais de Galicia.

“guerra recordada” y, en el segundo, por tratar la guerra vivida, pero dándole protagonismo a las mujeres que sufren en sus carnes la guerra y sus consecuencias.

También contribuyeron de alguna manera al acercamiento de esta temática en la década de los noventa autores como Concha Blanco (Lires-Cee, 1950), con *A misteriosa montaña de Pena negra* (1991); Xosé Ramón González Álvarez (Feás-Betanzos-A Coruña, 1945), con *A encrucillada da torre* (1994); Inma López Silva (Santiago de Compostela, 1978), con “Neve en abril”(1996), relato publicado en el volumen *O grelo mecánico/Neve en abril*; Xosé Manuel Martínez Oca (A Estrada, 1942), con *Todo o peso do ceo* (1997); Francisco X. Fernández Naval (Ourense, 1956), con *Historias roubadas* (1998); Xavier Lorenzo (Viveiro-Lugo, 1958), con *A serra máxica. Memorias de Nadal dun neno da posguerra española* (1998), ou Margot Chamorro (Vigo, 1929), con *Tempo rachado* (1999).

Ya en el siglo XXI, las obras publicadas que han tratado con mayor o menor profundidad la temática en lengua gallega hasta el año 2012 se sitúan alrededor de los veinte títulos. De entre ellas destacan, por el papel otorgado a las mujeres, las novelas de frontera *Noite de voraces sombras* (2002) y *Corredores de sombra* (2006), debidas a Agustín Fernández Paz (Vilalba, Lugo, 1947); *A sombra descalza* (2006), con la que An Alfaya (Vigo, 1964) obtuvo el Premio Lazarillo de Literatura Xuvenil en 2005, y *Quen matou a Inmaculada da Silva?* (Xerais, 2009), obra en la que, una vez más, Marina Mayoral aborda el conflicto bélico español.

Marina Mayoral: *Tristes armas y Quen matou a Inmaculada da Silva?*

Después de lo comentado en el apartado anterior, puede observarse que Marina Mayoral (Mondoñedo, 1942) ha sido una de las primeras mujeres gallegas que ha presentado el conflicto bélico del 36 al lectorado más joven.

Tristes armas (Xerais, 1994) se enmarca en el grupo temático que Roig (2008: 86) denominó “Ruptura de traxectorias vitais e aprendizaxes á forza” y en el que incluye tanto las historias que se centran en las vivencias directas e indirectas de la guerra por parte de la infancia, de la juventud o de los adultos, así como las repercusiones que en ellos han tenido, como aquellas, como la que nos ocupa, protagonizadas por los que comúnmente se denominan “niños y niñas de la guerra” que fueron separados de sus familias con la intención de salvaguardarlos del conflicto y que en bastantes ocasiones están relacionadas con las obras de iniciación.²

Como ya se anticipa en la fotografía de la portada gallega de la obra, de la autoría de Manuel G. Vicente, las protagonistas son dos niñas, Harmonía y Rosa, que se ven obligadas a partir a un país diferente por causa de la guerra. La dedicatoria “A meu pai, que ten oitenta anos e sufriu dúas guerras, e que, cando era neno, caeu e rompeu o único xoguete que lle trouxeran os Reis: unha tartaniña da que aínda se lembra”, y la cita de un poema de *Cancionero y Romancero de Ausencias*, de Miguel Hernández, del que se toma el título *Tristes armas*, son otros de los peritextos significativos que sitúan la novela en el conflicto bélico del 36.

Narrada desde la omnisciencia editorial, el lector descubre las razones por las que las dos niñas, hijas de republicanos, son enviadas en un primer momento al orfanato y, a continuación, a la Unión Soviética para evitar ser educadas en un contexto contrario a sus ideales. Será consciente de sus problemas de adaptación, así como de los de otros niños que como ellas han tenido que abandonar su lugar de nacimiento, y de los sufrimientos que padecen, ajenas a lo que les sucede, en su país, a sus progenitores. Al mismo tiempo, es testigo del destino de estos últimos, sobre todo de las vicisitudes de la madre, Carmiña, tras la muerte de su esposo, “un morto máis naquela guerra na que morreron un millón de españois” (p.48). Esta enfermera en hospitales de campaña durante la guerra tiene que exiliarse a Francia y posteriormente a Argentina renunciando totalmente a sus hijas, pues otra guerra, la Segunda Guerra

² *Tristes armas* puede leerse también en castellano gracias a la Editorial Anaya desde el año 2001; en portugués, gracias a Ediciones Ambar desde 2002, y en polaco, con el título *Smutny to orez, co nie broni sie stowem*, gracias a MUZA desde 2004.



Mundial, trae consigo la separación definitiva de estas, que no podrán regresar a Galicia hasta cincuenta años después de su partida, coincidiendo con el final de la denominada “Guerra fría”.

Destaca de esta obra, entre otros aspectos, la atención que la autora presta a las mujeres protagonistas, mujeres que, en el caso de las niñas, evolucionan física y psicológicamente con el paso de los años hasta convertirse en adultas y que, igual que su madre, toman decisiones sobre su futuro (Ferreira y Mociño, 2013). Rosa no renuncia a su deseo de ser bailarina del ballet ruso, a pesar de todas las oposiciones que se le presentan (tiene nueve años y es demasiado mayor para empezar; no es rusa; su familia podría reclamarla, etc.) y de ser una profesión que exige fortaleza, determinación y, en muchos casos, renuncia (a formar una familia, a una apariencia física determinada, etc.). Harmonía elige quedarse en el centro donde viven para seguir el ejemplo de sus cuidadoras, asumiendo un rol atribuido tradicionalmente a las mujeres, y Carmiña, “unha muller forte, unha loitadora” (p.51), a la que le gustaba ganar y se rebelaba y amargaba cuando “as cousas non saían como debían ser” (p.51), representa un rol femenino que contrasta con el tradicional y habitual de la época. Así, descarta ser “unha rapaza estúpida” como su hermana, Neves, que “facía trisaxios e novenas e coidaba que con iso xa tiña cumpridas as súas obrigas coa sociedade” (p.50) y que ni siquiera se atreve a recoger la carta que envían sus sobrinas por miedo a la reacción de su marido. Tras la muerte de su esposo, a Carmiña no le preocupa lo que le pueda suceder; piensa incluso “en coller un fusil e ir á fronte coma un soldado máis” (p.50) y se dispone a morir con dignidad cuando un soldado la recoge y piensa que las razones son su próximo fusilamiento. En su exilio en Francia vive en miserables condiciones en los “campos de refuxiados que máis ben parecían de concentración” (p.57) y en los que son tratados como prisioneros y no como personas libres, mientras que en Argentina se encuentra en todas partes con los mismos problemas que “que dimanaban de ser unha muller soa e vivir nunha gran cidade”:

Carmiña fartouse de repartir labazadas aos que pensaban que as nádegas femininas estaban feitas para recibir moxetes ou palmadas do primeiro ao que lle apetecece. O malo da réplica era que, cando o que recibía a labazada era o dono da casa, ou estaba por riba dela no traballo, que era case sempre, Carmiña acababa na rúa (p.84).

Su matrimonio con un americano marca definitivamente su futuro: “Carmiña ficou dun lado, e Harmonía e Rosa do outro” (p.93).

Marina Mayoral ofrece al lector una cruel visión de la guerra que provoca que todos los implicados acaben siendo víctimas, pues: “Pode ser que, ó comezo, uns sexan os bos ou os que teñen a razón, e outros os malos e os que non a teñen. Pero despois dalgún tempo todos se fan iguais. As guerras só traen dor e calamidades. Sobre todo para as mulleres (p.24).

Con la novela *Quen matou a Inmaculada de Silva?* (Xerais, 2009),³ Marina Mayoral realiza, una vez más, un ejercicio de memoria histórica que se enmarca

dentro do conxunto de textos narrativos que presentan un achegamento a sucesos ocorridos durante a Guerra Civil española a partir das indagacións que emprenden protagonistas adolescentes e que permiten achegarse ao retrato dun tempo que os destinatarios potenciais non viviron e, en ocasións, fica oculto, silenciado ou disfrazado con medias verdades (Soto, 2009).

Como en *Tristes armas*, el protagonismo femenino de esta novela se inicia ya en la portada, con el título que centra la atención sobre un nombre de mujer y con la fotografía de Andrés Amorós que reproduce, en primer plano, el perfil de una mujer cuyo rostro no se puede ver completamente, con una pistola en su mano, una imagen que anticipa la intriga y el misterio presentes en la obra.

La voz en primera persona de Etelvina de Silva es la encargada de presentar lo sucedido en Brétema en el año 1974, momento en que el que transcurre la adolescencia de la voz narradora, en el que descubre

³ Quién mató a Inmaculada de Silva? puede leerse también en castellano gracias a la editorial, Alfaguara desde 2009 y en polaco, con el título *Kto zabil Inmaculade de Silva?*, gracias a MUZA desde el año 2011.

su vocación de escritora y el amor, y en el que trata de averiguar la relación existente entre Inmaculada de Silva, una prima de su madre de acomodada clase social, y Antón do Cañote, un fuxido, “unha sorte de bandido, pero defensor da xustiza e da liberdade” (p.13). Etel trata de recuperar, con la ayuda de su prima Catara y de Juancho, un compañero de instituto que desea ser artista y de quien se enamora, la historia de estos personajes que durante la Guerra Civil mueren en extrañas circunstancias, a partir del relato directo de testigos que vivieron los acontecimientos.

Entre las personas que dan su versión sobre la relación existente entre Inmaculada y Antón destaca el relato de las tres tías abuelas de Etel: la soltera Ana Luz y las viudas Benilde y Xeorxina, tres mujeres, para los milicianos, “sospeitosas de colaborarmos cos sublevados pola filiación monárquica de varios membros da familia” (p.84) y para los falangistas “republicanas militantes” por colaborar en las Misiones Pedagógicas de la República, pero a todas luces con roles diferentes al tradicional tal y como demuestran Ana Luz y Xeorxina. Así, la primera de ellas representa “unha das primeiras mulleres profesoras da Universidade en España” (p.71), una historiadora, objetiva en su relato, que incluso mantiene una relación especial con un reconocido actor que le llega a regalar, en agradecimiento a su colaboración, un apartamento en Nueva York, regalo al menos extraño para una pareja de simples amigos, y más en el momento en el que se sitúa la acción.

Por su parte, la tía abuela Xeorxina representa, como Ana Luz, a otra mujer transgresora a lo tradicionalmente establecido, como queda patente en la opinión materna que afirmaba “que ían facer de min un marimacho” (p.59). Amante de las armas y la caza, actividad propia de hombres, decían de ella cuando era joven que no tenía mano izquierda para los hombres que, en su caso,

o que significaba era que eu dicía sempre a verdade, que non enganaba. Non lle dicía a un pretendente que era o máis listo, ou o que conducía mellor, esquiaba mellor, tiraba mellor, ou xogaba mellor ao tenis, cando era obvio que outros o superaban. Pero esa era a norma: aos homes había que lles dicir o que querían oír, e o que querían oír non era a verdade senón gabanzas, aínda que fosen inmerecidas. Iso foi así durante séculos. As mulleres non dicían a verdade, namoraban aos homes finxindo admiración (p.62).

Conclusiones

La Guerra Civil española tiene a partir del siglo XXI mayor presencia en la Literatura Infantil y Juvenil gallega bien sea tratada de forma recordada, vivida o aludida. A través de su tratamiento ficcional los mediadores pueden incitar a las generaciones más jóvenes a reflexionar y descubrir el retrato de un momento histórico que los potenciales destinatarios no han vivido y que, en más ocasiones de las esperadas, ha permanecido oculto, silenciado o simplemente disfrazado (Soto, 2009).

Marina Mayoral ha contribuido en sus novelas juveniles en lengua gallega a formar e informar a sus lectores de la historia reciente de nuestro país, que es necesario conocer para evitar que se repita. Es una de las primeras y de las pocas mujeres que se ha aproximado a la temática de la Guerra Civil española en la Literatura Infantil y Juvenil gallega y lo ha hecho desde una perspectiva eminentemente femenina, crítica y reivindicadora de la igualdad de género, característica también de su producción de adultos. Sus obras, buen ejemplo del quehacer narrativo, contribuyen a dar voz a aquellas mujeres que fueron silenciadas e invisibilizadas durante años.

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “Tematología y métodos. Las guerras en la narrativa infantil y juvenil en el marco ibérico”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (Referencia FFI2013-42702-P).



Referencias bibliográficas

- Bertrand de Muñoz, M. (1982). *La Guerra Civil Española en la novela. Bibliografía comentada*. Madrid: José Porrúa Turanzas.
- Ferreira Boo, M^a. C., Mociño González, I. (2013). The representation of the Spanish Civil War in Marina Mayoral's juvenile narrative works, en B. Roig Rechou y V. Ruzicka Kenfel (eds.), *The Representations of the Spanish Civil War in the European Children's Literature (1975-2008)*, 57-71. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mayoral, M. (1989). *Chamábase Luís*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Mayoral, M. (1994). *Tristes armas*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Mayoral, M. (2009). *Quen matou a Inmaculada de Silva?*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Roig Rechou, B-A. (2008). A Guerra Civil na narrativa infantil e xuvenil galega: unha temática incompleta, en B-A. Roig Rechou, I. Soto López y P. Lucas Domínguez (coords.), *A Guerra Civil española na narrativa infantil e xuvenil*, 69-102. Vigo: Edicións Xerais de Galicia/LIJMI/Fundación Caixa Galicia.
- Roig, B., Ruzicka, V., Ramos, A. M. (eds.) (2012). *La Guerra Civil española en la narrativa infantil y juvenil (1936-2008)*. Porto: Tropelias&Companhia.
- Soto López, I. (2009). Amorou vinganza. URL: http://www.culturagalega.org/lg3/extra_recension.php?Cod_extrs=1991&Cod_prsa=&Cod_prdccn=1630 [18/11/14]

La traducción de las expresiones idiomáticas y refranes en clase de ELE en Gabón: una alternativa pedagógica de diferencias socioculturales (español-francés)

Liliane Surprise Okome Engoung ép. Nzesseu

CRAAL/ENS/Libreville

Introducción

El presente artículo se basa en una experiencia didáctica realizada en la Escuela Normal Superior (ENS) de Gabón precisamente en el departamento de español en 2014. Ésta fue llevada a cabo en el marco de las clases de versión literaria con los alumnos de *Licence 2* y de *Licence 3*. La experiencia que aquí presentamos consistió en una explotación de las expresiones idiomáticas durante las actividades de traducción. Cabe señalar que la ENS forma a los profesores gaboneses para colegios y liceos. La traducción forma parte de las asignaturas del departamento de español y es más conocida mediante sus ejercicios de *thème* y *version*. Durante esta actividad, los docentes ponen más acento sobre los elementos gramaticales y la sintaxis. Actuando así, eso reduce la traducción didáctica de hoy a su método clásico de *grammaire-traduction*. Si el dominio de un idioma no se puede reducir a la capacidad de reproducir frases gramaticalmente correctas, tampoco el curso de traducción universitaria debe consistir sólo en enseñar a los alumnos las correlaciones gramaticales.

La finalidad de una lengua extranjera «es familiarizar al estudiante con voces y construcciones de uso corriente» (Sardelli, 2010:326). Esto supone que el objetivo de una actividad como la traducción debe «permitir a que el discente consiga expresarse con fluidez superando las restricciones de las normas y consiguiendo hablar con la soltura y propiedad lingüística que un nativo español» (*Idem*). Por consiguiente, parece necesario conocer el sistema fraseológico de una lengua. Aquí nos interesamos esencialmente por las expresiones idiomáticas y los refranes. Según Gross (1996:4), la expresión idiomática es una forma gramatical cuyo sentido no se puede captar a partir de su estructura en morfemas y que no entra en la constitución de una forma más amplia. Tratándose del refrán, abundan sus definiciones. Wotjak citado por Toledo Botaro (1996:713) explica que «es una frase completa e independiente; puede tener un sentido directo o alegórico, expresa un pensamiento, una admonición o un deseo, y recoge una experiencia, sacada de la ciencia del pueblo». Pues, las expresiones idiomáticas y los refranes son particularidades lingüísticas que reflejan visiones culturales regionales de una comunidad de hablantes.

En las clases de ELE, hemos notado una escasez de explotación de estos elementos fraseológicos durante las clases de traducción. Es decir que los demás docentes no se atreven a enseñar esto. Los que intentan hacerlo se paran a nivel morfosintáctico o gramatical, dejando en la sombra su dimensión sociocultural y lexical. De hecho, tenemos a muchos alumnos de nivel avanzado que tienen debilidades léxicas en español. Muños y De la Fuente (2004) explican que cualquier lengua no se puede comprender sin la cultura a la que va aparejada y los refranes por tanto que portadores de las costumbres e historia de un pueblo, resultan indispensables para comprender muchos aspectos de la cultura de ese pueblo. Además, se puede reconocer con Klett (2009) que la carne idiomática de una lengua lleva expresiones



impregnadas de la historia cultural del país. Por consiguiente, traducir los giros idiomáticos en clase de ELE aquí puede permitir la confrontación de las visiones culturales francesas y españolas. Además, tal estudio permitirá al estudiante aprehender el príncipe de adaptación en el marco de una mediación intercultural. Así, el propósito de este artículo consiste en mostrar la importancia de la traducción de los idiomáticos para con el descubrimiento de otras culturas.

El marco teórico y conceptual de este trabajo se inspira del enfoque contrastivo de la traducción según Vinay y Darbelnet (1958), que Delisle (1980:88) coloca en el contexto del aprendizaje de idiomas. Según dicen los dos autores, la comparación de idiomas hecha con reflexión, permite resaltar los comportamientos de cada una. En este sentido, una clase de traducción pedagógica basada en los idiotismos puede desarrollar destrezas léxicas y culturales en los alumnos. Pues, la descripción del desarrollo del trabajo de clase llevará a la corrección final del trabajo con la intervención del docente y del alumnado. Apoyamos el estudio refiriéndonos a las traducciones propuestas por el *Larousse diccionario general español-francés*.

Metodología: corpus y actividades

Con una clase de 10 estudiantes de *Licence 3* y de 26 de *Licence 2*, organizamos 4 sesiones de 2 horas de *version*. Cada nivel de estudio tuvo derecho a 2 sesiones, o sea a 4 horas de trabajo. Poniendo los alumnos en el centro de esta actividad, el trabajo consistió en traducir al francés, unas 11 frases personales en español.

1. No te preocupes, estoy listo, este profe no se enterará de nada.
2. No me gusta lo que hace, pienso que este perro no va a durar a mucho.
3. No escuchas a nadie ni siquiera piensas en nosotros, eso es lo que ocurre a los que llenan antes el ojo que la tripa.
4. Este tío es un bebedor empedernido y no da pie con la bola.
5. Sigues metiéndote en camisa de once varas, pues ¿has olvidado lo que ocurrió a tu papacito?
6. Me ha prometido un coche pero, sabes, del dicho al hecho hay mucho trecho.
7. ¡Déjalo! El comer y el rascar todo es empezar.
8. Escúchame por favor, digo que cuando venga ella, le diré las verdades del barquero.
9. No estoy de acuerdo, pienso que no se puede enfadar así sin razón y de toda manera, cuando el río suena, agua lleva.
10. Quien tiene boca abierta se equivoca.
11. No se ganó Zamora en una hora.

El príncipe de trabajo era el mismo. Cada alumno proponía una respuesta en francés en la pizarra. Cuando la frase parecía incorrecta, los demás alumnos voluntarios podían proponer sus respuestas. Después de esta fase de la actividad, vino la intervención del docente para la corrección final y aclarar al alumnado frente a los fallos cometidos y a las demás dificultades que tienen un lazo con las costumbres y visiones culturales francesas y españolas. Abajo presentamos primero las diferentes propuestas de los dos grupos de discentes.



La traducción hecha por los alumnos

Es importante precisar que en estas frases, casi solo nos importa las partes con idiotismos.

1. *Ne t'inquiètes pas, je suis prêt, ce prof ne va rien comprendre.* (L2) / *Ne t'inquiètes pas, je suis prêt, ce prof ne se doutera de rien.* (L3)
2. *Je n'aime pas ce qu'il fait, je pense que ce chien ne vivra pas longtemps.* (L2 &3)
3. *Tu n'écoutes personne et ne penses même pas à nous autres, c'est ce qui arrive à ceux qui...* (L3) / *Tu n'écoutes personne et ne penses même pas à nous, c'est ce qui arrive à ceux qui sont curieux* (L3).
4. *Cet homme / oncle est un souldard et ne sait pas tirer le ballon.* (L2 &3)
5. *Tu continues à te mettre..., donc tu as oublié ce qui est arrivé à ton père?* (L2) / *Tu continues à porter cette chemise à 11 heures, donc tu as oublié ce qui est arrivé à ton père?* (L3)
6. *Il m'a promis une voiture mais, tu sais, entre dire et faire il y a un grand fossé.* (L2) / *Il m'a promis une voiture mais, tu sais, dire et faire c'est deux choses différentes.* (L3)
7. *Laisse ça! Le manger... c'est commencer.* (L2) / *Laisse ça! ...* (L3)
8. *Elle attend son amie pour lui dire ses quatre vérités.* (L2&3)
9. *Je ne suis pas d'accord, quand la rivière sonne, l'eau arrive.* (L2 &3)
10. *Trop parler c'est maladie;*(L2) / *Ce sont les tonneaux vides qui font le plus de bruit. / Celui qui a la bouche ouverte se trompe;* (L2 & L3)
11. *Zamora n'a pas été gagné en une heure;* (L2) / *On n'a pas conquit Zamora en une heure* (L3).

Como se puede observar, algunas de estas traducciones tienen puntos suspensivos. Esto testimonia que lo discentes tuvieron dificultades de traducción. Como explicación, se puede decir que no comprenden el sentido de estos idiotismos y durante su trabajo mental, intentan buscar correspondencias en francés. A veces los alumnos comprenden el sentido de la expresión pero no conocen la equivalencia semántica y léxica en francés. Tratándose de las 1, 2, 3, 8, no han presentado muchas dificultades de traducción por parecerse al francés. Otras traducciones son de tipo "palabras por palabras (5, 6, 7, 11, etc.) y así la equivalencia no está resaltada en francés. La corrección final fue el objeto de otro periodo de trabajo.

La corrección final

Esta sesión de trabajo consiste en presentar las traducciones propuestas por el diccionario (R)¹ y en hacer unas interpretaciones para con las frases de origen y sus equivalencias en francés. Para empezar, fue importante explicar al alumnado que «la lengua refleja las cosas que nombra: la naturaleza, el hombre, su vida, sus costumbres, sus institutos y también su manera de sentir y concebir el mundo. La lengua es el reloj de un pueblo (...), es el producto de la historia», (Guiraud, 1961:13). Esta sesión de trabajo consiste en la corrección y aclaración con el docente.

1. *Ne t'en fais pas, je suis prêt, ce prof n'y verra que du feu* (R).
2. *Je n'aime pas ce qu'il fait, je pense que ce chien ne fera pas long feu* (R).
3. (...) *avoir les yeux plus gros que le ventre* (R).

¹ R significa respuesta sacada del diccionario.

4. *Ce Monsieur (homme) est un gros buveur et il fait tout de travers.* (R).
5. *Tu continues à fourrer ton nez partout...* (R).
6. *Il m'a promis une voiture mais, tu sais, il est plus facile de dire que de faire* (R).
7. *Laisse-tomber! L'appetit vient en mangeant* (R).
8. *Elle attend son amie pour lui dire ses quatre vérités.* (L2&3) y (R).
9. *(...), il n'y a pas de fumée sans feu.* (R).
10. *Personne/nul n'est à l'abri de l'erreur.* (R).
11. *Paris ne s'est pas fait en un jour* (R).

La presentación de estas correcciones merece unas interpretaciones interesantes: a nivel formal, unas figuras españolas presentan similitudes con su equivalencia en francés. Se trata por ejemplo de las figuras 1, 2, y 11. Esta similitud puede ser el fruto del origen neolatino de los dos idiomas. Lo más interesante en esta actividad es la manera como cada idioma designa o describe la realidad. Consideramos las expresiones idiomáticas y los refranes españoles que no tienen correspondencia absoluta en francés. La figura 3, "llenar antes el ojo que la tripa", el término *tripa* está designado en francés por su contenido barriga (*ventre*). La expresión 6 "del dicho al hecho hay mucho trecho", sugiere que, de manera teórica todo es posible pero se debe considerar la realidad. Para expresar esta misma visión, la lengua francesa elija la formulación "*il est plus facile de dire que faire*" para decir que la parte práctica de una actividad casi siempre es más difícil.

En cuanto a la expresión 7 "el comer y el rascar todo es empezar", no es léxico y sintácticamente equivalente a su traducción en francés, ya que rascar designa *gratter* o *racler* en la lengua meta. No obstante, los términos *el comer* y *en mangeant* quedan del dominio de la alimentación. La expresión 9 "cuando el río suena, agua lleva" muestra cómo los españoles establecen el lazo entre el río y el agua para expresar la idea según la cual, todo problema o situación tiene un origen. No se puede hablar del río sin aludir al agua y, el ruido del río sugiere la presencia de un salto de agua. En francés, esta metáfora está puesta de relieve con otros términos también inseparables: el fuego y el humo. La presencia del humo en cualquier lugar sugiere la presencia del fuego tal como el ruido del salto de agua en el bosque designa la presencia del agua en la dirección indicada. Entonces, en un aula, es menester que el docente llame la atención del alumnado sobre el contenido informativo de esta expresión y el lazo entre los términos. Tratándose de la figura 11, "no se ganó Zamora en una hora", lleva un referente típicamente propio a la historia de España: la sede de la ciudad que duró siete meses (Klett, 2009:3). En el contexto francés, el término equivalente es la ciudad histórica de París, capital de Francia. El mensaje aquí vinculado es que siempre se necesita algún tiempo para realizar unos proyectos.

Resultados, discusión y conclusión

Tras la corrección final de las frases y el análisis comparativo hecho, pudimos constatar que los alumnos elaboraron el significado de las figuras idiomáticas y refranes cuya estructura era similar al francés. Las demás figuras que no tenían ninguna correspondencia léxica con su equivalencia francesa fueron mucho más difíciles de traducir para ellos. Por lo tanto, pudimos constatar que todas las equivalencias francesas son conocidas por todos los discentes. Es decir que, en sus discursos diarios en francés, las suelen usar, pues las dominan más o menos. Entonces, la dificultad se planteó a nivel de las expresiones en español. En otros términos, la dificultad de traducir al francés vino del hecho de que los alumnos no comprendían las figuras en la lengua de origen y por supuesto, su traducción se hizo con dificultad. Esto evidencia también la situación contraria. Es decir que podíamos proponer frases o expresiones en francés que, claro, dominan los alumnos pero siempre la dificultad hubiera sido ir del francés al español.



Esta situación pone de relieve la debilidad léxica y cultural que esos alumnos tienen. Esta debilidad se explica por el hecho de que los alumnos aprenden el español en un contexto exolingüe y eso dificulta sus habilidades léxicas y culturales. Por consiguiente, incumbe a cada docente elaborar actividades lúdicas que favorezcan destrezas lexicales y culturales en los alumnos.

Esta actividad sobre las expresiones idiomáticas nos ha permitido darnos cuenta de los límites lingüísticos y sobre todo léxicos que tienen los alumnos de lengua extranjera. Este fenómeno puede venir también de la falta de armonización de los cursos a nivel del departamento. Pensamos que esta armonización puede permitir que se sienta las bases de cada nivel de estudio, se sepa y controle mejor los contenidos de formación. En efecto, según la nueva organización de la ENS, los estudiantes de *Licence 3* ya pueden obtener el título de profesor de colegio y empezar a trabajar. Sin embargo, al observar los resultados, aun se nota que esos alumnos de *Licence 3* no tienen bastante conocimientos léxicos indispensables para un maestro de cualquier nivel que sea. Según dijeron, nunca habían estudiado estos tipos de elementos fraseológicos. En francés, emplean estas figuras de manera natural sin estudiarlas forzosamente en clase porque es el idioma nacional que se practique por todas partes en el país. En este sentido, la explotación de las figuras idiomáticas y los refranes se vuelve importante para clases de idiomas extranjeros de manera general por lo que es una alternativa pedagógica de rasgos culturales y de descubrimiento de la alteridad.

Referencias bibliográficas

- Corpas Pastro, G. (1996). *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.
- Galisson, R. (1983). *Des mots pour communiquer. Eléments de lexicométhodologie*, Paris: CLE internationale.
- GROSS, G. (1996). *Les expressions figées en français. Noms composés et autres locutions*, Paris: Ophrys.
- Guiraud, P. (1961). *Les locutions françaises*, Paris: PUF.
- Ilina, N. (2000). La fraseología española contemporánea: estado de la cuestión, *Actas de la II Conferencia de hispanistas de Rusia*. URL: <http://hispanismo.cervantes.es/documentos/Ilina.pdf>. [10/07/2014].
- Lederer, M. (2006). *La traduction aujourd'hui*, Paris: Didier Erudition.
- Peretz, H. (1998). *Les méthodes en sociologie: L'observation*, Paris: La Découverte.
- Sardelli, A. (2010). Los refranes en la clase de ELE, in *Didáctica, Lengua y Literatura*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 22: 325-350.
- Toledo Botaro, M.I. (1999). El refranero español: un reto para los alumnos de ELE, en *Actas del Décimo Congreso Internacional de ASELE*, 713-720. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Vinay, J.-P., Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris: Didier.

La poesia visual de Joan Brossa: una proposta de treball global de la poesia a les aules de Primària

Alba Oller Benítez

Universitat de València

Introducció

Un dels més reputats teòrics de la didàctica de la poesia per a xiquets, considerà que "hem d'admetre que els infants poques vegades aniran espontàniament a cercar llibres de poesia, si algú -el pare, el professor, el company- no els ha persuadit de fer-ho" (Jean, 1995:156) per tant, queda en les nostres mans apropar aquest gènere, provocar el contacte entre la poesia i l'infant, i dependrà de la forma en què fem aquest contacte que acabe en èxit o en fracàs.

La poesia més enllà de ser un gènere literari a estudiar conté infinitat de qualitats per a l'educació de persones, és per això que aquest estudi vol treballar les percepcions i creences al voltant de la poesia que tenen els xiquets i xiquetes.

La present investigació pretén explorar algunes vies d'introducció del gènere poètic a l'escola primària, en relació a la seua vinculació amb l'art i el patrimoni cultural. El valor de la poesia es troba en el seu valor relacional, en la seua capacitat de reinterpretació. El fet de ser interpretable el significat de cada poema implica que en el moment de donar la nostra explicació del text utilitzem els sentiments propis, visions i creences nostres que veiem en el poema.

Una altra possibilitat té a veure amb l'objectiu de creació d'identitats comunes, la valoració del patrimoni cultural. Les característiques específiques de la poesia en tant que gènere expressiu i artístic fa d'aquesta una eina molt útil per a treballar aquests objectius educatius. El treball creatiu i la interpretació de textos dona resultats en el treball de conèixer l'obra dels autors de la literatura catalana en els primers anys de l'educació primària.

Mitjançant una seqüència didàctica, elaborem propostes que treballen la poesia a través de l'art i la seua interpretació, la creació personal i la intertextualitat; treballant l'educació visual amb Joan Brossa, amb la relació de poesia amb uns altres llenguatges que es treballen durant la seqüència, fem que els alumnes puguin observar la poesia en un àmbit més ample, desenvolupant així la sensibilitat estètica.

L'aplicació de la SD en alumnes de primària ens servirà com a instrument d'anàlisi i valoració de les possibilitats de la Poesia visual i poètiques vinculades al patrimoni cultural per a l'escola primària.

Marc teòric

El fet de treballar la poesia de forma teòrica i memorística, apartant-la de les seues característiques artístiques i expressives fa que el públic al qual intentem ensenyar no puga gaudir d'aquesta i, per tant, no



arribar mai a una veritable comprensió de la poesia. “La poesia és una eina eficaç com poques, tant per formar les persones en els aspectes individuals, com per a afavorir la seva integració dins d’un col·lectiu.” Bordons (2009a:7).

L’objectiu d’aquesta proposta de millora és superar l’estereotip de la poesia com a gènere sotmès a unes regularitats verbals per a treballar-la d’una forma global a les aules, ocupant-nos de la creació de poemes i la interpretació, fent significatius els poemes a treballar pels alumnes i, així, amb un canvi metodològic, aconseguir que els xiquets i xiquetes aprenguen a gaudir de la poesia. Per a això cal tindre en compte les especificitats de la poesia com a gènere, que ens permetran un treball actitudinal a més de lingüístic.

El treball de la poesia de forma global implica, a més, treballar la interpretació del text amb totes les implicacions que això comporta, l’anàlisi crítica, el treball de l’autonomia i la reflexió personal, a més de treballar el gènere com a lectors però també com a creadors, fomentant la creativitat en les aules de forma individual però també grupal.

Donar valor educatiu a aquests aspectes no implicar llevar el valor cognitiu del treball de la poesia: el ritme, la rima, la mètrica, els recursos estilístics... vol dir donar-li un valor complet en l’educació i no separar els seus valors quedant-se en la forma, arriscant-nos a perdre el missatge.

En definitiva, deixar de veure la poesia com a un treball metòdic, d’estudis alienats i impossibles d’entendre per a veure la poesia com un camí cap a la formació de persones, una eina d’expressió i alliberament personal.

L’exigència del treball de la literatura catalana en les aules de primària ve determinada en gran part per l’objectiu de creació d’identitats comunes, el conèixer als autors que en certa forma ens representen com a poble fa que una de les implicacions educatives del treball poètic siga fomentar la valoració del patrimoni cultural. Les característiques específiques de la poesia en tant que gènere expressiu i artístic fa d’aquesta una ferramenta molt útil per a treballar aquests objectius educatius. Aquesta necessitat ha estat explicada pel professor vigatà Francesc Codina:

Una llengua també viu d’afectes i emocions, dels afectes i les emocions que transmet a cada nova generació el patrimoni cultural que ha estat creat i acumulat gràcies al seu desplegament: el folklore i la literatura, la cançó i la poesia, especialment. Si volem que els nois i les noies d’avui, sigui la seva procedència ètnica, lingüística o social, desenvolupin una relació efectiva i afectiva amb el català, no ens podem limitar a ensenyar-los gramàtica, ortografia o convencions textuals, no podem prescindir de la poesia, no podem abdicar de transmetre’ls el patrimoni literari encunyat en la llengua catalana. Codina (2009:33).

Metodologia

La investigació està orientada a crear un canvi dins de les dinàmiques del treball de la poesia a l’aula, a partir de l’observació d’un problema.

D’ aquesta forma es tracta d’un treball crític, en el qual l’investigador forma part activa de la investigació i la condiona. Es tracta d’aproximar-se i fer un anàlisi de la realitat per tal canviar-la. Per a dur a terme aquesta investigació cal una metodologia de treball on en un primer moment s’analitzen les pràctiques educatives de forma crítica per a fer una proposta de millora i, per últim s’avalua si aquesta proposta arriba als objectius plantejats. Concretament en aquest treball s’analitzen les pràctiques educatives relacionades amb el treball de la poesia a les aules i es realitza una proposta de millora a través d’una seqüència didàctica centrada en un treball global i artístic de la poesia.

L’eina emprada per a fer tal investigació en aquest cas ha sigut una seqüència didàctica com a base de la proposta de millora al voltant del treball de la poesia a les aules. És aquesta la ferramenta que dona lloc a l’acció dins de la investigació.



Tècniques i instruments d'anàlisi

Emprem qüestionaris al principi i al final del procés. El qüestionari inicial ens permet fer un recull escrit de les percepcions dels alumnes al voltant de la poesia i dels coneixements i conceptes previs per tal d'adequar la seqüència didàctica, amb el qüestionari final podrem comprovar els canvis ocorreguts en les percepcions i es fa una avaluació dels conceptes assolits durant la seqüència d'activitats, analitzant si han canviat la seua definició de poesia. A més permet als alumnes fer una tasca de metacognició al voltant del seu propi coneixement i fer una avaluació de les activitats.

En el camp de les percepcions al voltant d'una temàtica l'observació ens permet descriure mitjançant les experiències diàries les respostes a un estímul, en aquest cas el treball de la poesia, i com varien segons canvien els estímuls donats. Per tal de fer productiva i analítica aquesta ferramenta cal acompanyar-la de les anotacions de les intervencions guiades i esporàdiques dels alumnes, per a això s'ha dut a terme la creació d'un diari d'impressions a través del qual es podia observar el progrés de l'observació diària de la realitat de l'aula i fer un recull de dades durant la seqüència didàctica.

El context de la investigació

Aquesta investigació s'ha dut a terme en una escola pública valenciana, el CEIP Cervantes, en una classe de primer cicle (segon de primària) amb un programa lingüístic PPEV. En la classe hi ha 23 xiquets i xiquetes d'entre 7 i 8 anys, en relació a la llengua podem dir que la majoria de la classe vénen de famílies on la seua llengua materna és el valencià, però en trobem casos de famílies castellanoparlants i estrangeres (5 alumnes de 23)

Desenvolupament de la seqüència

En primer lloc cal assenyalar que la poesia com a gènere amb les seues especificitats no pot ser ensenyat com la resta de matèries, fet que determina que també necessita una metodologia específica.

Per a la planificació i concreció de les activitats s'ha tingut en compte la metodologia emprada per Bordons i Ferrer (2009:33-36) d'on extraem les idees següents: l'aplicació del socioconstructivisme, fent que el contingut de l'aprenentatge sigui potencialment significatiu, tenir en compte els coneixements previs de l'alumne, el treball cooperatiu, la introducció a l'autoreflexió i a l'autonomia, els valors i actituds com a fil conductor, el treball de la creativitat i la barreja dels llenguatges.

Mitjançant una sessió d'idees prèvies i l'anàlisi dels llibres de text i l'estil d'ensenyança consolidat a les aules comprovem que el tractament de la poesia a les aules és tancat, poc motivador i basat en l'aprenentatge dels elements formals del gènere. Un problema bàsic en aquest tractament és la tria de textos que deixa de costat el context i els interessos dels alumnes.

En conseqüència, els xiquets donen una definició tancada de la poesia basada en la rima i la seua forma característica. Les respostes negatives a la pregunta t'agrada la poesia? Per què? Es troben relacionades amb qüestions metodològiques: "hi ha que copiar, hi ha que aprendre un poema".

L'objectiu principal de treballar Brossa a l'aula és ampliar el concepte de poesia i treballar la interpretació lliure de textos. En un principi es va obrir un debat al voltant de Què és poesia? Quina forma té? Introduint conceptes com Penses que una sola lletra pot ser poesia? Les idees dels alumnes anaven canviant a la vegada que el debat s'ampliava.

Per a treballar la interpretació de textos vaig presentar un dossier de creació pròpia que permetia mostrar als xiquets poemes visuals de l'autor i on ells havien "d'endevinar" que volia dir amb els poemes, el fet de ser imatges fa que els alumnes no tinguen por a dir allò que pensen que vol dir el poema. També llegirem poemes no visuals de l'autor per a no donar una visió tancada d'aquest.



Per a la part de creació van crear els seus propis poemes visuals amb la tècnica del collage. Cada alumne va agarrar allò que havia entès de l'autor, alguns d'ells van centrar-se en els jocs de paraules, la relació de la paraula amb la imatge... es va explicar que era molt important ficar un títol als poemes i, per últim, vam crear un mural amb totes les creacions en homenatge a aquest.

Anàlisi de les dades

Per una banda analitzarem els tests inicial i final per tal de poder comparar-los i observar els canvis produïts durant la seqüència. Per una altra banda fem un anàlisi de les intervencions dels alumnes i debats programats i espontanis del grup.

Anàlisi del test inicial

El test inicial consta d'una primera part relacionada amb conceptes i coneixements de poesia, a la pregunta que fa referència la definició de poesia la majoria dels alumnes relacionaven la poesia amb la rima i la musicalitat: "són paraules que rimen" "és com una cançó sense rima". També hi ha definicions que s'acosten al tema del poema: "parla d'una cosa", " És una descripció". Un altre grup d'alumnes parla de l'estètica: " són paraules boniques", alegre, divertida...

A les preguntes relacionades amb les percepcions i gustos al voltant de la poesia la majoria contesta sí a la pregunta: T'agrada la poesia? I aquest grup d'alumnes contesten que la consideren divertida i pocs contesten que els pareix difícil d'entendre. Entre les raons d'aquest grup trobem respostes quasi totes relacionades amb l'estètica: "és bonica" "alegre", "amor", "divertida"...

Un altre grup de la classe menor a l'anterior contesta que no els agrada la poesia, i tots ells contesten que la consideren avorrida i difícil d'entendre. Entre les raons trobem respostes la majoria relacionades amb la metodologia: " hi ha que copiar", " hi ha que aprendre de memòria"...

Figura 1. Exemple respota test inicial.

T'agrada la poesia?	No
Penses que la poesia és divertida o avorrida?	Avorrida
És fàcil d'entendre?	No
Explica perquè t'agrada o no la poesia:	No, perquè hi ha que aprendre-la de memòria.

Anàlisi de les intervencions

Les intervencions durant la presentació de Joan Brossa, en la qual els alumnes veien més un joc en el qual havien de "endevinar" el que volia dir el poema, es preguntava si pensaven que una poesia podia no rimar o tindre una sola lletra, la majoria contestaven que no, a poc a poc el debat continuava fins que a la fi amb exemples de l'obra i per ells mateixos anaven canviant el seu concepte de poesia.

Aquests són alguns exemples de les intervencions recollides al diari:

" els poemes tenen forma de fulla, o de llibre, de paper... no tenen forma de coses..."

" han guanyat el partit de futbol i per això li han ficat una peïneta" (poema País de Joan Brossa)



Anàlisi del test final

En la pregunta referida a la definició de poesia podem veure com ara es continua fent referència a la rima i la musicalitat però trobem definicions més amples influenciades pel treball de Brossa a l'aula, la majoria parlen de la poesia com una forma d'expressar sentiments.

En la pregunta al voltant de Joan Brossa expressaven moltes voltes la seua forma d'entendre la poesia visual " dibuixos que són poemes", "una lletra que està desmuntada", també parlen d'ell com " l'inventor de la poesia visual", en aquest cas la majoria sí que dóna nom concret al tipus de poesia i la comparen amb una altra: " feia poesia visual però també poemes normals".

Conclusions

Pel que fa a les percepcions dels alumnes i la problemàtica actual en el treball de la poesia a les aules podem traure les següents conclusions: Les percepcions dels alumnes amb la poesia es troben relacionades amb la metodologia emprada a les aules i, per tant, es pot canviar.

Amb la proposta, en tant que alternativa a la metodologia emprada habitualment, es demostra que aquells alumnes que en principi es mostraven negatius al treball poètic durant les activitats han respost positivament, per a aquells alumnes que ja consideraven la poesia positivament les activitats han sigut motivadores i han donat resultats molt enriquidors, per la qual cosa s'observa una millora en diferents graus segons les actituds inicials.

En segon lloc, la metodologia emprada per a la seqüència d'activitats també ha tingut resultats positius, reprent les bases metodològiques citades trobem que el treball creatiu i la interpretació de textos dona resultats en el treball de conèixer l'obra dels autors, ja que, com s'apunta a l'anàlisi dels textos produïts pels alumnes, han sigut capaços de crear poemes basats en els poemes originals treballats. Amb aquestes activitats els alumnes han aconseguit treballar la forma del poema, la rima i els diferents estils dins d'un poema a través de poemes que eren fàcils i cridaners per a d'ells, d'aquesta forma es demostra que mitjançant la creació de textos poètics es poden estudiar en les aules qüestions formals de la poesia. A més els alumnes han interpretat poemes de diferents estils per si mateixos, plantejant la interpretació d'una forma lliure que invitava a participar i creativa a través de la intervenció guiada.

Amb el debat entorn de crear una definició de poesia que es fa a partir de l'obra de Brossa els alumnes arriben mitjançant la pregunta-resposta, el debat i les seues pròpies intervencions a una definició més ampla de la poesia; mentre que en el test inicial quasi totes les definicions es basaven en rima i musicalitat, al test final la gran majoria defineix la poesia com una forma d'expressar-se, ampliant així la definició de poesia a una forma més global. A aquestes conclusions arriben també amb la relació de poesia amb uns altres llenguatges que es treballa durant la seqüència, el fet de relacionar la poesia amb la imatge fa que els alumnes puguen observar la poesia en un àmbit més ample, desenvolupant així la sensibilitat estètica.

Referències bibliogràfiques

- Bordons, G (coord.). (2009). *Poesia i educació: D'internet a l'aula*, 7-14. Barcelona: Graó.
- Bordons, G., Ferrer, J. (2009a). Estratègies didàctiques per treballar la poesia a l'aula. En Bordons (coord.) *Poesia i educació: D'internet a l'aula*, 33-36. Barcelona: Graó.
- Codina i Valls, F. (2009). La poesia, art educadora. En Bordons (ed.) *Poesia Contemporània, tecnologies i educació*, 25-33. Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.
- Jean, G. (1996). Versión española de Garralón, A. y Lapuente, F. *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*. Madrid: Ediciones La Torre.

La educación bilingüe en Educación Primaria y el desarrollo de la composición escrita en lengua castellana

Miriam Pérez Sánchez

Universidad de Murcia

Introducción

El acelerado ritmo al que avanza el mundo en el que vivimos ha dado paso a la denominada “globalización”, algo que ha provocado que cada vez las fronteras entre países se encuentren más desdibujadas. En este sentido, han aflorado una serie de nuevas demandas inexistentes tiempo atrás que han repercutido de manera directa en la institución escolar, la cual ha experimentado la necesidad de adaptarse a este cambio social, cubriendo y satisfaciendo dichas demandas por parte de los ciudadanos de un nuevo escenario social. Así, se vislumbra la idea de proporcionar desde edades tempranas la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua extranjera, con la intención de que los alumnos sean capaces de desenvolverse en otro código lingüístico distinto al materno en situaciones cotidianas favoreciendo su desarrollo de manera íntegra. No obstante, pese a la infinidad de argumentos indiscutibles en torno a la relevancia de implantar la educación bilingüe, existe un debate en torno a si esta metodología también presenta desventajas y/o detrimentos de índole diverso.

A ello se une el hecho de que la mayoría de estudios realizados ponen el foco de interés en la influencia que ejerce la lengua materna (L1) para la adquisición de la segunda (L2), mientras que son escasos los que investigan la relación inversa. Además, estos pocos estudios pioneros en este campo restringen su ámbito de investigación a las destrezas orales y son prácticamente inexistentes los que se decantan por la composición escrita, la cual se desarrolla más exhaustivamente en la esfera académica o escolar (García-Ruiz, Tovar y Alezones, 2008).

La composición escrita

Parece necesario inaugurar este apartado haciendo mención al hecho de que la escritura es una de las invenciones más grandes de toda la historia de la humanidad (Álvarez-Angulo, 2010), un medio de comunicación cuyo registro es más formal y complejo que la lengua oral dadas las reglas ortográficas, convenciones, formalismos, etc. que abarca y que lo caracterizan, pues mediante signos gráficos se expresan contenidos y se comunican ideas que han de ser articuladas y ordenadas en estructuras semánticas, sintácticas y textuales (Camps, Milian, Bigas, Camps y Cabré, 1993).

Los estudios sobre investigación cognitiva de los procesos inmersos en la composición escrita han dado paso a la aparición de varios paradigmas denominados como modelos de proceso de la redacción, fundamentados sobre los tres grandes procesos de escritura propuestos por Hayes y Flower (planificación, traducción y revisión) por ser un modelo descriptivo considerado elaborado, el que analiza los componentes cognitivos de manera más exhaustiva y en su totalidad, así como capaz de explicar los procesos de escritura como un conjunto de procesos mentales que los escritores orquestan durante el



acto de componer (lo que indica que se oponen frontalmente a la descripción secuenciada de procesos de escritura) (Ruiz-Flores, 2009). Así, de acuerdo con Camps (1990), los estudios de Hayes y Flower contribuyeron a asentar las primeras bases teóricas en el estudio de las estrategias de redacción, poniendo el énfasis en el acto de escritura y no en el producto, presentándose más bien como un patrón general capaz de explicar los procesos de escritura de escritores individuales abordando una tarea, así como las diferencias entre individuos. Este modelo está compuesto por tres partes o componentes interrelacionados: la memoria a largo plazo (conocimientos del escritor generales, temáticos, etc.), el contexto de producción (situación concreta en la que se efectúa el texto escrito y en la que afloran diversos problemas a los que el escritor deberá enfrentarse según la intención del mensaje, el tema y al receptor que vaya dirigido el mensaje) y, finalmente, el proceso en sí, en el que se ponen en marcha las siguientes operaciones: a) la planificación (definir los objetivos del texto y diseñar el plan a seguir en la producción, por lo que la planificación a su vez engloba tres subprocesos, la generación de ideas, la organización y el establecimiento de objetivos en función de la situación retórica [público lector y tarea de escritura a abordar]); b) la textualización, constituida por un conjunto de operaciones de transformación de los contenidos en lenguaje escrito organizado lineal; c) la revisión, que consiste en leer, evaluar y corregir posteriormente el texto escrito, con el fin de mejorarlo y dotarlo de coherencia según los objetivos de dicho texto y la situación retórica (Camps, 1990; Hayes y Flower, 1981; Ruiz-Flores, 2009; Salvador y García-Guzmán, 2009).

Impacto del inglés como idioma internacional: globalización

Esta globalización latente en el mundo en el que vivimos nos expone hacia la lucha contra nuevos retos, por lo que en concordancia con Johnson (2008:24):

No es difícil entender la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras en el mundo actual. A medida que el planeta se vuelve más pequeño, y los medios para viajar por él se facilitan, se ha vuelto cada vez más multicultural y multilingüe.

Así, la política lingüística promulgada por el Consejo de Europa ha construido las bases de una Europa plurilingüe a favor de lograr una mayor cohesión entre los miembros que la componen y, en consonancia, conseguir la adopción de una acción común en el ámbito cultural, de modo que se apuesta por una Europa habitada por ciudadanos que dominen varias lenguas además de la materna.

Además, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas recoge el concepto de "multilingüismo" diferenciándolo de "plurilingüismo", definiendo a este primero como el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de ellas en una misma sociedad, y refiriéndose al plurilingüismo como un fenómeno que permite la expansión de la experiencia lingüística del individuo, permitiéndole el desarrollo de su competencia comunicativa (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2002).

Influencia de la expresión escrita en L2 en L1

La investigación sobre lenguas extranjeras se ha centrado en el estudio de cómo la L1 ejerce influencia sobre el aprendizaje de la L2 (Galindo, 2012). Además, no sólo se ha contemplado la relación L1-L2 en este sentido unidireccional, sino que los escasos trabajos que han abarcado la relación inversa investigan más la lectura que el ámbito de la expresión escrita. Algunos de los estudios pioneros en este campo son el de Arcay (2005) o Segovia (2008), entre otros, obteniéndose en ambos resultados que indican una clara influencia de la L2 sobre L1 en expresión escrita, llegando a concluir que son procesos mutuamente dependientes. En este sentido, Segovia (2008) halló grados de reciprocidad inversa en los niveles gráfico-fonético, léxico-semántico y morfológico-sintáctico. Por ejemplo, respecto al nivel morfológico-sintáctico Segovia (2008) halló, entre otras, transferencias en relación al orden de palabras, calco sintáctico y uso de modos y tiempos verbales:



Orden de palabras

Esperas ese momento que llegue

[...]

Calco sintáctico

...nos divertimos y a la misma vez estamos aprendiendo...

[...]

Usos de modos y tiempos verbales

Es muy triste y podíamos sentir pena por ellos en vez de culparles de todo (Segovia, 2008:770-771).

Así, en el ejemplo expuesto sobre orden de palabras, en inglés el verbo de complemento iría al final: "you wait for that moment to come" (Segovia, 2008:770). De modo que, ello denota una transferencia literal de inglés a castellano en lo que a orden de palabras se refiere. En cuanto al calco sintáctico: "debería ser "al mismo tiempo" o "a la vez", pero "a la misma vez" nos remite al inglés "at the same time" (Segovia, 2008:770). Por último, en el uso de modos y tiempos verbales en inglés el verbo "could" significa "podíamos" pero también actúa como un condicional, es decir, "podríamos". Sin embargo, en el ejemplo no se realiza la distinción en castellano entre "podríamos" y "podíamos" (Segovia, 2008).

No obstante, lo que sigue sin estar claro es en qué consiste exactamente esa transferencia y qué factores toman partida (edad, nivel de escritura en L1, historia de adquisición de la L2, factores ambientales, etc.), pues los resultados son muy dispares y no logran establecer argumentos firmes y definidos. El estudio de Pulido (2010), realizado con niños inmersos en un programa bilingüe de inglés (26 horas semanales de lengua inglesa) cuya lengua materna era el castellano halló resultados determinantes en cuanto a la existencia de transferencias de la L1 a la L2, pero las transferencias de la L2 a la L1 en textos expositivos y argumentativos, aun existiendo, eran más escasas y no generalizables. Por otro lado, tanto el estudio de Arcay (2005) como el de Galindo (2012), comparaban grupos bilingües y no bilingües adultos en expresión escrita en castellano. Los resultados de Arcay (2005) revelan la existencia de una tendencia por parte de los bilingües a emplear oraciones con subordinación menos compleja y una mayor proporción de formas no finitas por oración ortográfica, en comparación con los monolingües. Los resultados de Galindo (2012) muestran cómo el grupo bilingüe demuestra una superioridad en cuanto a producción escrita argumentativa respecto al grupo monolingüe. Por tanto, esta disparidad de resultados no permite arrojar luz ni establecer unas conclusiones contundentes respecto a esta cuestión, lo cual nos lleva a sugerir la pertinente apertura de líneas de investigación que se planteen dar respuesta a este interrogante, máxime tras la sucesiva implantación en los últimos años de programas bilingües en centros de Educación Infantil y Primaria.

Programas bilingües en centros educativos de Educación Primaria

El término "educación bilingüe" es empleado para hacer mención a un programa organizado y planificado que permite llevar a cabo los procesos de E-A haciendo uso de una lengua extranjera, utilizada como lengua vehicular para llegar al conocimiento más que para la enseñanza de la lengua en sí. Estos programas reciben diversas denominaciones pero, generalmente, son conocidos como: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE), cuya traducción en inglés es: Content Language Integrated Learning (CLIL).

Sin embargo, la novedad de esta situación también ha venido acompañada de temores, dudas e interrogantes. Según Escobar (2009), la lengua extranjera no es un obstáculo en la adquisición de aprendizajes académicos y cualquier materia escolar es adecuada para un programa AICLE, ya que el hecho de que la educación se desarrolle en una lengua distinta a la materna no tiene por qué afectar negativamente a los resultados, sino que más bien este tipo de programas son un avance en la

democratización del aprendizaje en tanto que abren a nuestros alumnos nuevos senderos que tiempo atrás eran inalcanzables, alegando que el aprendizaje de un nuevo código lingüístico ayuda a los futuros adultos a desenvolverse en esta nueva sociedad globalizada. En esta misma línea, Campo (2004) sostiene que el inglés como lengua vehicular en el ámbito escolar garantiza el aprendizaje global, programándose paralelamente a la enseñanza de la lengua materna del alumnado. Por su parte, Nussbaum (2009) pone de manifiesto que diversos estudios han mostrado el hecho de que el aprendizaje y uso simultáneo de lenguas puede contribuir a potenciar el desarrollo de competencias para comunicarse de manera efectiva. No obstante, otros autores ponen en tela de juicio el grado de éxito con que se aprenden las lenguas extranjeras, siendo este el caso de Johnson (2010:26-27):

Es cierto que todos los niños, independientemente de su "talento" para aprender idiomas, de su origen social o su desempeño en la escuela, aprenden a hablar su lengua materna a una edad muy temprana. [...] No se podrá decir lo mismo del aprendizaje de las lenguas extranjeras. Desgraciadamente no todos los que intentan aprender una lengua extranjera lo "logran".

Así, parece que a la hora de aprender lenguas extranjeras afloran las diferencias individuales, interviniendo las variables cognitivas (inteligencia y aptitud), el tipo de aprendizaje (capacidad de aprendizaje inductivo y capacidad de memorización) y las variables afectivas (motivación y actitud) (Johnson, 2010).

En este sentido, una investigación reciente a manos de Anghel, Cabrales y Carro (2013) estudió la introducción de la educación bilingüe en Educación Primaria en alumnos que recibían en lengua extranjera las áreas de Inglés, Conocimiento del Medio, Educación Artística y, a veces, Educación Física (un total entre 10 y 12 de las 25 horas semanales de clase en inglés), por lo que estos alumnos se encontraban menos horas expuestos de manera formal a su lengua materna. Los resultados mostraron que en cuanto a cultura general, este programa tenía un efecto significativo y negativo. Además, a pesar de que el efecto del programa no era significativamente diferente de cero en castellano y en matemáticas, si se manifestaba ligeramente cierto efecto negativo en el rendimiento de estas áreas (Anghel *et al.*, 2013).

Discusión y conclusiones

Las posturas y perspectivas en torno a la educación bilingüe y sus posibles ventajas y/o desventajas muestran que se trata de un tema sujeto a una candente polémica, que ha comenzado a ser objeto de estudio en un intento por responder a los numerosos interrogantes fruto de la incertidumbre que han generado el cambio y la novedad en nuestro sistema educativo durante los últimos años.

Es un hecho indiscutible que estudiar una segunda lengua extranjera supone una oportunidad enriquecedora para el alumnado, especialmente en una sociedad que camina cada vez más hacia la globalización. Sin embargo, ello no quiere decir que debamos ser esquivos tanto a los problemas que cualquier cambio o novedad puede llevar intrínsecos como a la pésima tradición que nuestro país arrastra en lo que a enseñanza de lenguas extranjeras se refiere. Además, a ello se une el hecho de que la realidad educativa es compleja, máxime dentro de una sociedad que si por algo se caracteriza es precisamente por la heterogeneidad resultado de fenómenos como, además de la educación bilingüe, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y/o la inmigración, conllevando esta última la presencia en nuestras aulas de alumnos de origen extranjero y de incorporación tardía al sistema educativo español que aún no han logrado consolidar el código lingüístico escrito en lengua castellana. De ahí la necesidad de ahondar en el tipo de relación existente que va desde la L2 a la L1, con el fin de idear mecanismos educativos que implementen o suplan la ralentización en el aprendizaje tanto del área de Lengua Castellana y Literatura -en concreto de la composición escrita, por ser un aspecto del aprendizaje trabajado mayoritariamente en el ámbito escolar- como de otras áreas en las que también se detecten problemas que impidan procesos de E-A fructíferos y de calidad, avanzando siempre en pro de la mejora educativa.



Referencias

- Álvarez-Angulo, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Anghel, B., Cabrales, A., Carro, J.M. (2013). Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero. Documento de trabajo 2013-08. FEDEA, 1-40. URL: <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf> [25/02/14].
- Arcay, E. (2005). La bilingüidad académica y la lengua materna: Un estudio sobre procesos de transferencia de una L2 a la L1 en las oraciones ortográficas de textos de lenguaje natural. Conferencia presentada en el *XIV Congreso Internacional ALFAL*, 1-8. URL: <http://www.mundoalfal.org/cdcongreso/cd/psicolingüística/arcay.html> [12/03/14].
- Campo, C. (2004). La lengua extranjera como vehículo de una educación global. *Revista de investigación e innovación educativa*, 35: 105-116. URL: <http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/2epoca/Tarbiya35.pdf> [04/02/14].
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 49: 3-20.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M., Cabré, P. (1993). *La enseñanza de la ortografía*. Colección El Lápiz. Graó: Barcelona.
- Escobar, C. (2009). Enseñar en inglés. *Cuadernos de pedagogía*, 395: 46-50.
- Flower, L., Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4): 365-387. URL: <http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf> [18/04/14].
- Galindo, A. (2012). Producción argumentativa escrita en lengua materna de estudiantes en formación universitaria bilingüe y tradicional en la universidad del Quindío, Colombia. *Forma y Función*, 25(2): 116-137.
- García-Ruiz, E., Tovar, R. M., Alezones, J. (2008). El aprendizaje de la lengua escrita: una experiencia desde la diversidad. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 42: 575-587. Recuperado de URL: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26314/1/articulo17.pdf> [15/05/2014].
- Johnson, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción*. (1ª Edición). México: Fondo de cultura económica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional (MEC, 2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. [Versión electrónica]. URL: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [28/11/14].
- Nussbaum, L. (2009). Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios. *Cuadernos de pedagogía*, 395: 56-58
- Pulido, Y.A. (2010). La interferencia léxica español (L1)- Inglés (L2) e Inglés (L2)- Español (L1) en el texto escrito de estudiantes de grado de 9º del colegio bilingüe Pío XII. (Trabajo Fin de Máster). Universidad Nacional de Colombia. URL: <http://www.bdigital.unal.edu.co/2732/1/448167.2010.pdf> [23/11/13].
- Ruiz-Flores, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- Salvador, F., García-Guzmán, A. (2009). El proceso cognitivo de estructurar el contenido en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 27(1): 171-190.
- Segovia, L. (2008). Efectos de la segunda lengua en la escritura de sujetos bilingües en su lengua materna, en I. Olza, M. Casado y R. González-Ruiz (Coords.), 763-774.

Alfabetización mediática y literaria en Educación Infantil: hacia una mirada crítica de los lenguajes

Alicia Pinazo Martí

Universitat de València

Introducción

Vivimos un momento histórico caracterizado por el ingente desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. Hoy en día, la palabra “alfabetización” ha adquirido nuevas dimensiones que van más allá de la simple descodificación del lenguaje escrito, pues ya no basta con saber leer y escribir para participar activamente en la sociedad, principal objetivo de la extensión de la alfabetización a toda la población. Con la llamada “revolución tecnológica” han surgido nuevos tipos de lenguajes asociados a los recursos multimedia (Ballester e Ibarra, 2013) y, especialmente, al exorbitante progreso y la creciente invasión de los medios de comunicación de masas en todos los ámbitos de la cotidianidad de los individuos, independientemente de su edad, sexo o condición, constituyendo la infancia y la juventud sectores especialmente vulnerables a los estímulos audiovisuales provenientes de los mismos por carecer de las herramientas adecuadas para enfrentarse a estos de una manera crítica y reflexiva.

Teniendo en cuenta que la educación literaria constituye el área de referencia en la cual se articula el trabajo en torno al desarrollo y la adquisición de las competencias lectora y literaria, así como la formación del hábito lector, consideramos que se establece como el ámbito más idóneo para trabajar el lenguaje audiovisual y los productos generados en el seno del sistema audiovisual que configuran de forma decisiva el intertexto de los niños y las niñas en edad escolar. Por tanto, cuando hablamos de la inclusión de la alfabetización mediática en el sistema educativo español, concepto que lleva gestándose alrededor de una década sin llegar a desarrollarse como un procedimiento de intervención sistemática en el contexto escolar, no cabe la menor duda de que esta disciplina debe estar incardinada en el programa formativo del área de la Lengua y la Literatura, tanto desde el punto de vista del estudio del lenguaje audiovisual como una nueva tipología textual como desde la perspectiva de la enseñanza de la educación literaria más allá del soporte en el cual se encuentre el texto.

Partiendo de esta premisa, presentamos este trabajo como parte de una investigación más amplia a través de la cual se pretende consolidar la educación mediática como una sección fundamental de la educación literaria contemporánea, siendo su principal objetivo el de reflexionar acerca de las ventajas pedagógicas de la introducción de las nuevas tecnologías en el aula como herramientas de trabajo y como objeto de estudio en el área que nos ocupa. Asimismo, se enfatizan las posibilidades didácticas de trabajar con el lenguaje de los medios en la Educación Infantil, puesto que la investigación de la que se extrae se centra en el diseño y la implementación de una secuencia didáctica que integra los lenguajes literario y audiovisual en el último curso del segundo ciclo de esta etapa educativa.

Características y potencialidades educativas de las TIC

El lenguaje audiovisual posee ciertas características que lo convierten en obligado campo de estudio desde el punto de vista didáctico. Tal y como describen Ambròs y Breu (2011:36), "la fuerza de los medios se fundamenta en el juego de la credibilidad, de las emociones y de la expresividad"; esto es, las imágenes son representaciones concretas de la realidad, por lo que cuando vemos una imagen nos creemos lo que representa de manera automática y generamos espontáneamente una respuesta emocional. Si sumamos el estímulo auditivo a la imagen, las emociones generadas son todavía más potentes y más difíciles de controlar (Obach, 2005). Esta es una de las principales razones por las cuales debemos enseñar a los discentes a interpretar el lenguaje audiovisual de manera crítica y a no creerse todo lo que ven, evitando que su posición ante los medios sea altamente vulnerable y su actitud fácilmente manipulable.

Si comparamos el lenguaje audiovisual con el lenguaje escrito, encontramos que la descodificación de este último exige un conocimiento previo sobre las pautas que siguen los distintos signos lingüísticos para crear sílabas y palabras, además de la realización de operaciones analíticas y racionales que conllevan cierta complejidad y una gran capacidad de abstracción. La imagen, por el contrario, presenta una descodificación prácticamente automática e instantánea, a la vez que expone las realidades de una manera sencilla y concreta, lo que facilita considerablemente la tarea del receptor (Ferres, 1994). No obstante, resulta fundamental realizar una correcta selección del lenguaje a utilizar para la resolución de una determinada tarea, pues tanto el aprendizaje como el uso de ambos tipos de lenguaje resultan primordiales para desenvolverse con soltura en la sociedad actual, por lo que ambos deben ser igualmente importantes en la educación formal.

Asimismo, las TIC integran diversos códigos, lo que incrementa la potencialidad expresiva de los mensajes emitidos y recibidos mediante de su uso. Al actuar a través de la acumulación de gran cantidad de códigos sonoros y visuales, la eficacia comunicativa del emisor se multiplica, por lo que el receptor es capaz de optimizar sustancialmente el proceso de interiorización de la información (Ferres, 2011). Esta característica resulta verdaderamente útil para el trabajo de ciertos contenidos en el aula, por lo que es muy importante que el docente la conozca y sepa utilizarla. Además, no debemos olvidar que los recursos multimedia constituyen una herramienta especialmente motivadora para alumnos de todas las edades, pues su uso implica ligar los aprendizajes escolares con un elemento fundamental de su entorno cotidiano ante el cual, a pesar de su fuerte presencia en la vida de los estudiantes fuera del aula, la escuela se ha mantenido reticente (González Battle, 2013; Ballester e Ibarra, 2008; Ferres, 2005; Bazalguette, 1991). La tradicional y repetida actitud negativa por parte de la institución escolar respecto a la introducción de elementos audiovisuales en la educación formal ha reforzado el deseo de los discentes de trabajar con estos, por lo que la simple alusión al uso de recursos TIC en el aula crea un ambiente de profunda expectación.

Igualmente, cabe destacar que las nuevas tecnologías permiten a los profesionales del ámbito educativo crear y compartir, de forma pública y gratuita, un catálogo amplio de contenidos y materiales que se pueden volcar en la red, de modo que se asegura el libre acceso a los mismos para todos los miembros de la comunidad educativa que deseen utilizarlos (Gértrudix, 1998), a la vez que se potencia la progresiva ampliación de materiales didácticos disponibles en la red. En este sentido, los recursos digitales permiten la creación de nuevos entornos de trabajo en los cuales los estudiantes adquieren una mayor capacidad de interacción e intercambio, ampliando a su vez sus posibilidades de aprendizaje autónomo mediante el fomento de investigaciones independientes y/o colaborativas entre discentes, bien de la misma clase o centro educativo, bien de contextos formativos completamente diferentes, favoreciendo además su socialización y su capacidad de trabajo cooperativo (Leibrandt, 2008; Zayas, 2009).

La era digital en el área de Lengua y Literatura

Tal y como nos recuerdan Cassany, Luna y Sanz (1994), los medios de comunicación de masas constituyen un modelo lingüístico digno de analizar desde el aula ya que, en general, suponen un canal de transmisión y enriquecimiento de la variedad estándar, pues los mensajes están escritos para un público



numeroso y heterogéneo ante el que se han de adoptar soluciones lingüísticas muy generales. Asimismo, los distintos elementos mediáticos ponen al alcance de los alumnos una considerable diversidad de textos orales y escritos cuya finalidad última no es la enseñanza, por lo que permite trabajar desde esta disciplina a través de contextos reales de aprendizaje, lo que supone una motivación añadida para los estudiantes al vincular la vida escolar con elementos externos al entorno educativo formal. Asimismo, hoy en día existen en la red numerosos instrumentos pedagógicos para trabajar, por ejemplo, el aprendizaje de la lectoescritura, las normas ortográficas, los textos, etc. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte dispone de una página web destinada a compartir recursos multimedia con el profesorado de todos los niveles educativos no universitarios (<http://www.ite.educacion.es/>), entre los que ofrece numerosos juegos interactivos para trabajar esta parcela educativa.

También existen en la red numerosas herramientas literarias que proporcionan gran cantidad de posibilidades didácticas adaptables a distintos niveles educativos, como por ejemplo, las bibliotecas virtuales; las ediciones digitales de obras clásicas con notas, glosario, etc.; las plataformas para grabar en línea relatos y poemas y alojarlos en la red; las páginas de informaciones sobre arte, literatura, mitología, etc.; o el uso de blogs para mostrar y compartir trabajos literarios realizados en el aula (Zayas, 2011). Consideramos que las bibliotecas virtuales son un magnífico recurso para cultivar en los niños y los adolescentes el gusto por la lectura y el amor a la literatura, ya que se convierten en un lugar de intercambio en el que se multiplican las posibilidades de interacción con las obras literarias; en ellas, el lector no es únicamente un receptor, sino que tiene la opción de “poder producir de modo simultáneo y paralelamente textos relacionados con la obra leída” (Llorens, 2004:297). Un buen ejemplo de esta herramienta se halla en la biblioteca virtual Miguel de Cervantes (<http://www.cervantesvirtual.com>), que en su sección infantil incluye diversos recursos para la educación literaria, como fonoteca, videoteca, imágenes o facsímiles.

Igual de interesantes resultan otros recursos digitales que integran de manera complementaria elementos literarios y mediáticos, como por ejemplo la participación en foros relacionados con la lectura de alguna obra concreta o con la literatura en general, a través de los cuales los alumnos pueden experimentar auténticos debates con un público considerablemente más amplio del habitual, lo que ayuda a los discentes a nutrir su experiencia literaria y su interés por la lectura (Leimbrandt, 2008; Zayas, 2009). También la combinación de las obras literarias con sus respectivas producciones audiovisuales puede resultar un recurso muy provechoso para trabajar en el aula, ya que se logra “la activación del intertexto desde la perspectiva libresco y la audiovisual” (De Amo Sánchez-Fortún y Saiz Valcárcel, 2004). Así pues, el mensaje audiovisual ayuda al alumno a valorar la obra literaria desde otra perspectiva, enriqueciendo su habilidad para su captación estética y favoreciendo su capacidad comprensiva en futuras lecturas, a la par que la obra literaria potencia la lectura crítica de la misma en su formato multimedia. Con esta actividad se rompe con el carácter corrientemente unidireccional del relato audiovisual, favoreciendo dinámicas de diálogo, de reflexión y de confrontación, que a su vez contribuyen a la formación de espectadores con criterio y capacidad crítica (Breu y Ambròs, 2011).

Los recursos audiovisuales en Educación Infantil

Si nos centramos en la etapa de Educación Infantil, debemos tener en cuenta que la educación lectora y literaria es el eje vertebrador de numerosos aprendizajes que se vinculan a la correcta adquisición de la competencia lectora. Así pues, desde las primeras edades, la literatura cumple ciertas funciones fundamentales, como son el acceso al imaginario colectivo, el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos o la socialización en una determinada cultura (Ballester, 2007; Colomer, 2005). Teniendo en cuenta que los primeros contactos de los alumnos con la literatura se producen, en una gran parte, a través de ficciones audiovisuales, resulta congruente destacar la importancia de trabajar con este tipo de recursos desde las primeras etapas educativas. Además, los recursos multimedia poseen ciertas características que los convierten en herramientas sustancialmente adecuadas para trabajar el área de los lenguajes en los dos últimos cursos del segundo ciclo de Educación Infantil, dada la progresiva aproximación al lenguaje escrito que los alumnos realizan en este periodo.



Un claro ejemplo de esto es el referente a la producción propia de creaciones audiovisuales, que se convierte en un excelente recurso para ayudar a los niños a comprender que no todo lo que sucede tras la pequeña pantalla ocurre en el mundo real. Debido a las características cognitivas propias de la etapa evolutiva de los alumnos de estas edades, muchas veces les cuesta discernir la realidad de aquello que únicamente se desarrolla en su imaginación, y los estímulos audiovisuales que reciben a través de los medios de comunicación de masas pueden llegar a confundir notablemente su capacidad para distinguir realidad y ficción, por lo que las grabaciones de producciones propias son inestimables para que entiendan que hay muchas maneras de “engañar” la percepción. Además, los niños en esta etapa educativa son auténticos “científicos” que exploran e investigan cada detalle del mundo que les rodea, característica fácilmente aprovechable para ayudarles a conocer cómo son los medios audiovisuales detrás de la pantalla. En este sentido, “conocer cómo se realizan los programas o cómo se hacen algunos trucos les ayudará a desmitificar el medio, a tomar distancia respecto a él, a adoptar ante él una actitud más madura” (Ferres, 1994:109). Este tipo de actividades son, asimismo, precursoras del trabajo cooperativo, por lo que adquieren un mayor valor para su desarrollo en el aula de Educación Infantil.

Por otro lado, las producciones audiovisuales pueden resultar muy útiles para trabajar la tradición literaria, ya que gran parte del cine infantil procede de la literatura popular. Actividades relacionadas con el análisis comparativo entre los cuentos populares y sus respectivas producciones audiovisuales pueden, por un lado, enriquecer la experiencia literaria del alumnado, y por otro, ayudarles a comprender las características propias del lenguaje audiovisual. En este sentido, es importante recordar que en esta etapa los niños se inician en el aprendizaje del lenguaje escrito, por lo que es un momento especialmente adecuado para introducir, conjuntamente, el lenguaje audiovisual, que además ayudará a enriquecer su expresión oral y escrita mediante las distintas actividades de recepción y de creación, como por ejemplo, la discusión acerca de personajes mediáticos o la creación de guiones literarios para su posterior dramatización y grabación (De Amo Sánchez-Fortún y Saiz Valcárcel, 2004).

Conclusiones

Como hemos podido observar, resulta más que congruente acercar los medios de comunicación de masas al entorno escolar, pues su masiva presencia en el resto de contextos vitales de los alumnos los convierte en una poderosa herramienta con la cual captar su atención y trabajar diversos contenidos mediante un gran abanico de actividades, en tanto en cuanto sean utilizados de manera crítica y reflexiva por los docentes que guíen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que esto suceda, es de vital importancia impulsar una serie de cambios en la formación inicial y permanente del profesorado, relacionados con el uso de los nuevos recursos educativos digitales; cambios en los que se profundiza en la investigación a la cual pertenece este trabajo.

En consecuencia, como se ha resaltado, las innovaciones curriculares relativas a la introducción del estudio del lenguaje audiovisual en las aulas deben estar incardinadas en el área de la Lengua y la Literatura, pues este debe tratarse didácticamente como una tipología textual más, formando parte de la educación lecto-literaria contemporánea del alumnado de todos los niveles educativos. Por tanto, asumiendo que el principal objetivo de esta disciplina es el de formar lectores competentes, críticos y reflexivos, independientemente del tipo del texto al que se enfrenten, del código que este utilice y del soporte en el cual se presente, el lenguaje audiovisual debe recibir un tratamiento similar al lenguaje literario, siendo de especial importancia considerar las analogías de ambos géneros discursivos para potenciar su complementariedad en el aprendizaje de esta materia.

Referencias bibliográficas

- Ambròs, A., Breu, R. (2011). 10 ideas clave: Educar en medios de comunicación: La educación mediática. Barcelona: Graó.
- Ballester, J. (2007). *L'educació literaria*. Valencia: Servicio de publicaciones.
- Ballester, J., Ibarra, N. (2008). De lectura y de lectores: la educación literaria en el siglo XXI. *Revista de literatura*, 235: 23-29.



- Ballester, J., Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos*, 10: 7-26.
- Bazzalgette, C. (1991). *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Madrid: Morata.
- Breu, R., Ambròs, A. (2011). *El cine en la escuela. Propuestas didácticas de películas para primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (2005). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- De Amo Sánchez-Fortún, J.M., Saiz Valcárcel, J. (2004). Los textos audiovisuales en la educación literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 35: 102-118.
- Ferres, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.
- Ferres, J. (2005). *Video y educación*. Barcelona: Paidós.
- Ferres, J. (2011): La transformación del paisaje comunicativo. *Lenguaje y textos*, 34: 9-15.
- Gértrudix, M. (1998). Estrategias para el desarrollo de contenidos educativos digitales en Educación Infantil y Educación Primaria. En De Pablo Pons, J. y Jiménez Segura, J. (coords). *Nuevas tecnologías: comunicación audiovisual y educación* (121-141). Barcelona: CEDECS.
- González Battle, J. (2013). El cine como herramienta de dinamización lectora a través de la biblioteca escolar. *Lenguaje y textos*, 38: 69-76.
- Leibrandt, I. (2008). *Las herramientas electrónicas en la didáctica de la literatura*. Navarra: Eunsa.
- Obach, X. (2005). *Com veure la TV? Els informatius*. Barcelona: CAC.
- Zayas, A. (2009). Escribir y leer en la red: nuevas prácticas discursivas. En Lara, T., Zayas, F., Alonso, N., Larequi, E. (2009). *La competencia digital en el área de Lengua*, 39-68. Barcelona: Octaedro.
- Zayas, F. (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro.

Nuevas tecnologías y español para fines específicos: la experiencia del video curriculum en clases de español aplicado al mundo laboral

Silvia Renata Ribeiro

Universidade Federal da Paraíba. Brasil

Introducción

La incorporación de las nuevas tecnologías de comunicación e información al ámbito de las clases de lengua extranjera no es algo reciente, pero las innovaciones tecnológicas no cesan y el profesor tiene que estar continuamente atento a las necesidades que sus alumnos tendrán que someterse al entrar en el mundo laboral.

La utilización de internet en las clases de E/LE es bastante comentada por diversos autores (Aguirre Beltrán, 2005; de Tomás Puch, 2005; Gómez de Enterría Sánchez, 2009), y conceptos como el de letramento digital (Marcuschi y Xavier, 2005) y de cibergéneros (Sanz Álava, 2007) ya son manejados desde hace unos años por los profesores durante la elaboración de sus propuestas didácticas. Pero hay todavía tecnologías poco utilizadas en clase, a ejemplo de la producción de videos, y poco se encuentra publicado sobre este tema (Vázquez Mariño, 2012; Silva, 2012).

El presente artículo es el relato final sobre una experiencia realizada en clases de Español como Lengua Extranjera (E/LE) para fines profesionales, la cual pretendía incluir en el ámbito de las clases las nuevas tecnologías que son de uso cotidiano de los alumnos, más específicamente aprovechar la facilidad que tienen de acceder a cámaras de video y *software* de edición y así potenciar el desarrollo de la destreza oral.

La propuesta didáctica y su contexto de aplicación

La experiencia consistió en la elaboración de un video curriculum, a partir de metas y objetivos (Richards, 2003) establecidos por la profesora e inspirado en ejemplos diversos encontrados en internet.

Esa actividad fue dirigida a estudiantes brasileños, de nivel B1 del MCER, de segundo año del grado de Letras extranjeras aplicadas (LEA). Los alumnos de la carrera LEA se dedican a las lenguas extranjeras aplicadas a ámbitos como el comercio, el turismo o el mundo jurídico, y estudian tres idiomas extranjeros simultáneamente, el francés, el inglés y el español.

Es importante destacar que algunas cuestiones fueron las principales motivadoras al proyecto:

- Necesidad de motivar a los alumnos continuamente, pues, como en la carrera los alumnos trabajan tres idiomas extranjeros de manera simultánea (inglés, francés y español), terminan



por dedicar menos tiempo a alguno de ellos, casi siempre al español, debido a las similitudes con su idioma materno.

- Necesidad de trabajar cuestiones básicas de lengua española, como entonación, pronunciación, estructura sintáctica y conjugación verbal, ya que los alumnos estaban en el inicio del nivel intermedio de lengua y ya se presumía que tenían consolidadas esas estructuras básicas.
- Necesidad de concientizar algunos alumnos de que español y portugués son lenguas distintas, pues muchos alumnos seguían trabajando el idioma extranjero sin percibir la diferenciación con su idioma materno.
- Necesidad de actualizar las propuestas didácticas del material utilizado en clase, pues comprobadamente ya existen nuevos géneros textuales provenientes de la presencia de las nuevas tecnologías en el mundo laboral.

Descripción de la actividad

Grabación de un video curriculum, a partir de ejemplos diversos encontrados en internet (youtube).

- Recomendaciones para la elaboración del video:
 - Restricción de la duración (entre 0:45 y 1:15)
 - Adecuación de los elementos del escenario
 - Adecuación en la elección de las informaciones relatadas al contexto de trabajo de su formación en la universidad (LEA)
- Elementos analizados en la actividad:
 - Adecuación del texto y del entorno
 - Fonética y acento
 - Elaboración de un texto oral
 - Manejo de equipos de grabación
- Aplicación final de un cuestionario de autoevaluación a ser contestado por los alumnos

Impresiones y resultados relatados por los alumnos

Los comentarios que siguen provienen del feedback presentado por los alumnos después de la realización de la actividad, o sea, en el momento de contestar a la autoevaluación. Los temas manejados en esa autoevaluación se referían al proceso de elaboración del texto para el video, a la experiencia anterior en la grabación de videos, a los elementos lingüísticos que fueron resaltados/presentaron problemas durante la grabación y, finalmente, a la producción fonética, principalmente con relación al acento. Los alumnos contestaron a las preguntas por escrito, pero sus respuestas fueron ampliadas en una entrevista individual con la profesora, con el objetivo de verificar las observaciones escritas por ellos y analizar la utilidad de la tarea propuesta para el desarrollo del aprendizaje.

Proceso de elaboración del texto

Respeto a la elaboración del texto, se pudo comprobar que el texto escrito sirve como base a la producción oral. Algunos alumnos relataron que, durante la elaboración del texto oral del video, sintieron



la necesidad de escribir un curriculum formal, según modelos preestablecidos en el material didáctico. Es interesante destacar que algunos alumnos comentaron que, al usar el libro didáctico como base, percibieron que algunas informaciones son manejadas de manera diferente en Brasil, como es el caso de las competencias personales, sociales y artísticas que generalmente no son incluidas en el texto escrito del CV.

La mayoría buscó también otros textos orales para inspirarse, o sea, otros videos en internet que tenían el mismo objetivo de presentarse profesionalmente, y así pudieron escuchar acentos de diversas partes, como México, Colombia, Argentina, España. Es un resultado importante, pues generalmente los materiales didácticos son muy selectivos respecto a acentos, y los alumnos terminan por no conocer muchas de las variantes del español.

Otra cuestión relevante con relación a este tema fue el desarrollo de la percepción de las diferencias entre portugués y español. Algunos comentaron que sus primeros textos no parecían estar en español, y en realidad no estaban, pues eran cargados de la estructura de su idioma materno. Como hubo tiempo suficiente entre la propuesta de la actividad y su finalización, muchos pudieron reescribir sus textos, basados en recomendaciones de la profesora y de sus propias observaciones.

Experiencia anterior en la grabación de videos

Este tema presentó un resultado no esperado en el momento de la elaboración de la propuesta, pues se presumía que los alumnos no tenían ninguna experiencia anterior con la producción de videos. Aunque muchos en realidad no conocían el género textual video curriculum, prácticamente mitad del grupo ya había realizado video semejante y pudo compartir con los demás su experiencia.

Las experiencias relatadas se trataban de textos orales bastante semejantes a la propuesta didáctica en análisis, como: selección para intercambio en el extranjero, selección para cursos del ámbito de los negocios y entrevista de empleo. Además de esos ejemplos, también fue relatada una experiencia de elaboración de un videolog.

A pesar de que muchos ya habían vivido la experiencia de grabarse, casi todos relataron su incómodo delante de la cámara, principalmente por la falta de un interlocutor que amenizara su presencia en el video. Las principales quejas se referían a timidez, pero, sobre todo, a la posibilidad de verse cometiendo errores y a la necesidad de corregirse que se imponían al percibir los errores.

Elementos lingüísticos

La conjugación verbal, la estructura sintáctica y las semejanzas con el portugués fueron, según los alumnos, los principales elementos lingüísticos trabajados durante la ejecución del video. La posibilidad de percepción de los errores que el video proporciona fue bastante destacada como auxiliar en el trabajo de algunas cuestiones que, muchas veces, ocurren en la producción oral sin que se pueda controlar. Como se trataba de un video corto, casi todos utilizaron la posibilidad de rehacerlo muchas veces y así pudieron trabajar esos elementos con bastante atención.

Producción fonética y prosódica

Respecto a esos aspectos, se percibía que gran parte de los alumnos dedicaban bastante atención a sonidos en particular, pero pocos habían percibido las diferencias de ritmo y entonación entre los idiomas español y portugués.

Los comentarios de los alumnos respecto al acento adquirido hasta entonces fueron, casi todos, en el sentido de que no hablaban con la "con la velocidad española", que, al observar los videos que les sirvieron como ejemplos, percibían que "la música del español no es la misma del portugués".



Los alumnos que ya trabajaban la prosodia con más atención destacaron la diferenciación entre las muchas variantes del español, pero la diferenciación básica que identificaron no fue más allá del tópico “español de España versus español de Latinoamérica”. Mientras algunos, intencionalmente, querían marcar su fonética como de “Latinoamérica”, a través de la aspiración de las “s” finales de sílaba, otros identificaron esa aspiración como una marca de un español menos valorado socialmente, por no ser, según ellos, la variante europea y se obligaron a quitar esa variación de su producción oral.

Son comentarios bastante relevantes y que merecen especial atención en clases futuras, pues el trabajo para romper prejuicios lingüísticos es fundamental en las clases, principalmente entre los alumnos que irán manejar profesionalmente con áreas tan diversas como el comercio, el turismo y el derecho.

Consideraciones finales

De manera general, los alumnos aprobaron la realización de la tarea, a pesar del incómodo relatado con la presencia de la cámara y con la falta de un interlocutor. La ausencia del interlocutor, aparentemente, provoca que el alumno se vea y se escuche con un poco más de atención, y el trabajo con la percepción de los equívocos y el cuidado con la producción fonética es más productivo en algunos aspectos.

La presencia de prejuicios lingüísticos y los tópicos respeto a las variantes del español es un resultado que llama la atención y que merece más cuidado en actividades futuras. Pero las producciones de muchos alumnos fueron de buen nivel, y las observaciones bastante positivas sobre la tarea abren nuevas posibilidades de producción textual en clase.

En síntesis, la propuesta obtuvo resultados bastante interesantes, que pueden ser ampliados en otras propuestas futuras. La utilización de la producción de videos en clase se mostró algo posible de realizarse, el acceso a los aparatos tecnológicos ya no es una dificultad y los nuevos géneros textuales provenientes de la difusión de las nuevas tecnologías es una realidad que se puede y se debe trabajar en clase.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Beltrán, B. (2005) La enseñanza del español con fines profesionales. En: Sánchez Lobato y Santos Gargallo (dir.), 1109-1127
- de Tomas Puch. J.M. (2005) La enseñanza del español comercial. En: Sánchez Lobato y Santos Gargallo (dir.), 1149-1163.
- Gómez de Enterría Sánchez, J. (2009) *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco Libros.
- Richards, Jack C. (2003) *Planejamento de Metas e Objetivos em Programas de Idiomas*. São Paulo: SBS Editora.
- Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (dir.) (2005) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Sanz Álava, I. (2007) *El español profesional y académico en el aula universitaria*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Silva, D. D. (2012) *Autobiografia: uma experiencia na produção de videos em sala*. Anais do Congresso ABRAPUI. URL: <http://www.abrapui.org/anais/PosterLingua/2.pdf> [14/19/07].
- Vázquez Mariño, I. (2012). “*Bueno, bonito y barato*” o cómo crear videos en clase de E/LE. Revista Foro de profesores de E/LE. Vol. 8. URL: <http://www.foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/34> [14/25/02]

Niños y niñas reales: cinco imágenes de la infancia en la literatura infantil contemporánea

Leidy Johana Rivillas Arbeláez

Universidad de Antioquía. Colombia

Introducción

Es claro que la concepción de la infancia ha cambiado extensamente a través de los siglos, es claro también que ésta sigue cambiando cada día y que va trayendo consigo nuevas posibilidades de interacción y socialización, es claro que si ella cambia es porque los sujetos que le sirven como núcleo de subsistencia también lo hacen, ni su pensamiento ni sus acciones son inamovibles y fluctúan de acuerdo a la construcción socio-cultural en la que se encuentren inmersos, como lo manifiesta Gabriela Diker (2009):

Los niños siempre nos han sorprendido, siempre han representado un límite de nuestro saber y a nuestra capacidad de anticipación. Sin embargo, en los últimos años, el modo en que pensamos y experimentamos la novedad de la infancia parece haber cambiado. Ésta se nos presenta con una radicalidad tal que hace estallar las categorías disponibles para pensarla y desborda la capacidad de las instituciones (familiares, educativas, judiciales, sanitarias, etc.) para procesarla. (11)

Así pues, surgen nuevas formas de pensar la infancia, unas que van más allá de aquellas categorías planteadas inicialmente y que ahora no logran decir y mostrar todo lo que las nuevas infancias, que no son tan nuevas, pueden sentir, pensar y hacer, ya que "hoy, cuando esas coordenadas tambalean, otros cuerpos se hacen visibles y la infancia emerge múltiple, desconocida, desconcertante" (Diker, 2009:18). Una de esas formas es el arte y, entre toda la gama representativa del arte, la literatura, específicamente, la cual desde siempre ha buscado acercarse de manera particular a las diferentes realidades que concibe, asemejándose a veces a la vida misma; de este modo, no es raro entonces que la literatura que está destinada especialmente a la infancia, también se transforme en relación directa con la transformación que su público evidencia.

La literatura infantil de hoy está llena de temas tan diversos como la vida misma, temas que hace décadas eran vetados para los niños y que no podían tocarse en su presencia por temor a romper esa burbuja de cristal que algunos padres querían hacer crecer a los alrededores de su inocencia y pureza, temas que van desde el calentamiento global y el cuidado ambiental hasta la familia, desde la maravilla de hacer amigos hasta la presencia de las despedidas y la muerte, desde el encantamiento del amor y los besos hasta las agresiones y la diversidad sexual, desde la alegría de compartir y la felicidad que impregna a veces el aire hasta la tristeza, la depresión, el llanto y el sin sentido; temas que tienen que ver con los niños, que están allí, en su cotidianidad, que les competen y que deben hacerse visibles, temas que desde el abordaje que le brinda este tipo de literatura dejan entrever la presencia no sólo de estos sentimientos, situaciones o preocupaciones, sino también de los sujetos que los viven, disfrutan o padecen, sujetos que



en repetidas ocasiones resultan ser sólo niños, esos niños que viven en esta sociedad y que conforman eso que se llama infancia.

Metodología de trabajo

Este trabajo pretende abordar cinco textos de literatura infantil que muestran una imagen particular de la infancia, particular en el sentido de que, aún hoy, para muchos no es común que la literatura infantil exponga este tipo de imagen, este tipo de niño, este tipo de infancia. Aún hoy estos libros pueden ser vetados en las bibliotecas o rechazados por los adultos, tal vez porque tocan temas que, como se mencionó antes, no deben hablarse delante de los niños o no tienen nada que ver con ellos o serían muy difíciles de comprender o generarían conversaciones que no están dispuestos a tener debido a la edad o a propios vetos impuestos socialmente en sus vidas, no se sabe bien, lo que se sabe es que son poco conocidos y que representan un área de este tipo de literatura que aún no ha sido muy explorada.

Análisis y discusión

Juul, de Gregie de Maeyer y Koen Vanmechelen, es el nombre del primer libro de literatura infantil que se abordará, ¿por qué este libro en primer lugar? Porque a lo largo del acercamiento que se hará a cada uno de los libros podrá notarse no sólo la imagen de la infancia que ellos reflejan, sino también la imagen de la familia que evidencian, imagen sin duda alguna relevante en la constitución de los mismos, relevancia que posiblemente se asemeje a la que se le da en la realidad.

Juul tenía rizos. Rizos rojos. Hilo de cobre. Eso gritaban los otros: "¡Hilo de cobre! ¡Tienes mierda en el pelo! ¡Caca roja!" Por eso, Juul cogió las tijeras. Rizo a rizo a rizo se los cortó.

Este libro cuenta la historia de *Juul*, un niño de madera del que todos se burlan, al escuchar las burlas e insultos emitidos por los otros niños sobre las diferentes partes de su rostro y cuerpo, *Juul* va cortándose, sacándose o amputándose aquello de lo que se mofan, hasta que lo encuentra Nora, otra niña, quien "hizo rodar a Juul hasta su cochecito de muñecas. Lo metió en él y se lo llevó a su casa. Lo lavó. Lo acarició y le dijo cosas bonitas. Nora puso a Juul en la silla de la muñeca. Después de mirarlo un largo rato le preguntó: "¿Qué es lo que te ha pasado?"

Puede verse en esta historia la total ausencia de los adultos, hay niños, nada más, niños que juegan y se burlan de otro niño, una niña que en un momento determinado, luego de que todo lo que podía destruirse ha sido destruido, no antes, busca darle un poco de consuelo al niño maltratado. En esta historia no es necesaria la presencia de los adultos, en ella se evidencia claramente cómo entre la misma categoría de infancia hay jerarquizaciones, hay víctimas y victimarios, hay diversos niveles de violencia: psicológica, verbal y física; la no presencia de los adultos muestra justamente ese abandono de su parte, ese no preocuparse por lo que al niño le pueda pasar o esa preocupación porque los niños estén juntos y se relacionen a su manera. Porque es claro, al menos en esta historia, que ellos tienen su propia forma de ver el mundo, saben qué les gusta y que no, son capaz de unirse en pro de una misma causa, no dimensionan el alcance de sus palabras y, por otro lado, por el lado de *Juul*, puede verse cómo en los niños, desde muy temprana edad, crece el afán por encajar, por ser aceptados, por no mostrar ante los otros diferencias muy llamativas, por ser parte de un todo y cuando esto no se logra, cómo pueden caer en la depresión, en el deseo de huir "a *Juul* le gustaría volar, volar muy lejos y no volver nunca."

Algo similar le pasa al personaje que ronda las páginas de *El árbol rojo*, de Shaun Tan, en el que el autor describe el día de una niña, un día en el que ella camina cabizbaja por las calles del mundo, un mundo donde nadie entiende nada, que se presenta como una gran máquina sorda y sin sentido ni lógica, un mundo en el que los problemas llegan todos de golpe y las experiencias maravillosas se escapan, donde el futuro se percibe como una amenaza y la soledad se suma a la confusión. Sin embargo, cuando parece haber perdido toda ilusión aparece inesperadamente, misteriosa y luminosa, la esperanza.



Este libro nos muestra a una niña que se enfrenta al mundo sin lograr comprenderlo, que no se siente comprendida por él, que no encuentra un lugar, una niña que empieza su día “vacío de esperanzas” donde las cosas “van de mal en peor” y “la oscuridad te supera”, un mundo donde no hay nada para ella, donde abundan los problemas y nada más, y donde no hay ningún adulto que pueda ayudarla en su proceso de comprensión de ese entorno en el que se encuentra. ¿Será que es posible que un niño de nuestra sociedad actual se sienta así? Probablemente sí, posiblemente más niños de los que se quisiera se sientan así, tengan muchos días así y no logren encontrar, así como lo hace la protagonista, un algo al final del día que les devuelva la ilusión.

La historia nos acerca a un sentimiento que no suele esperarse en los niños, muchos adultos piensan que ellos no tienen ningún tipo de problema y por ende no tienen nada de qué preocuparse, que su única función en el mundo es estudiar y por eso deben vivir alegres y entusiasmados, sin embargo, ¿será que esos adultos piensan en esos niños que deben enfrentarse día a día a largas jornadas de trabajo, a familias violentas y abusivas, a maestras y compañeros agresivos? ¿Será que esos adultos, que aún piensan que los niños no deben estar tristes, se han preguntado por los afanes de sus días y por los traumas con los que deben seguir adelante?

El autor de este libro invita a reflexionar sobre todo esto y también invita a reconocer los pequeños detalles, aquellos que pueden habitar la vida de manera casi invisible y que permiten, aunque sea por un momento, aunque sea al final de un día cualquiera, recuperar la esperanza.

Contrario a los dos libros abordados anteriormente, en *Ahora no, Bernardo* del escritor David McKee, sí se evidencia la presencia de los padres, en el cuento el autor retoma la típica frase que todos los padres le han dicho a sus hijos en algún momento, *ahora no*, para construir una historia en la que Bernardo es completamente ignorado por sus padres hasta generar un trágico incidente: Bernardo es devorado por un monstruo, luego de que le indicó a sus padres de su presencia pero estos no lo escucharon.

Podría decirse que esta historia, al igual que la mostrada en *El árbol rojo* nos muestra un niño que va solo por el mundo, que busca su lugar y no lo encuentra, sin embargo, este niño no está solo, está acompañado, está allí, en su casa, con su mamá y su papá, “Hola, pa”, dijo Bernardo. “Ahora no, Bernardo”, dijo su papá. “Hola, ma”, dijo Bernardo. “Ahora no, Bernardo”, dijo su mamá. ¿Será que en serio no está solo? ¿Será que la mera presencia, sin ningún tipo de interacción real, basta? Según este cuento, no. Bernardo le habla a sus padres, les cuenta, les comenta, intenta interactuar pero sus padres no lo escuchan, ni siquiera lo miran. Bernardo está solo y así debe enfrentarse a un mundo que termina por superarlo.

Bernardo es el reflejo de un niño entre miles, niños que intentan acercarse a los adultos, que les manifiestan la necesidad de su compañía, de su apoyo; los padres de Bernardo son la imagen de unos padres más, entre miles, padres que piensan que lo único que sus hijos necesitan es dinero, bienes materiales, un techo y comida, que no reconocen el valor de la atención, de la conversación, del juego y la interacción. Padres que están sin estar.

Por su parte, *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño*, de Christian Bruel y Anne Bozellec, nos muestra a una niña que recibe todo tipo de reproches de parte de su madre, quien se lamenta de que su comportamiento no sea el que se espera de una niña, pues, además de gustarle saltar y jugar a la pelota, como si fuera un chico, no se preocupa mucho que digamos de su apariencia física. Una mañana, la protagonista descubre que su sombra es la de un niño y, aunque intenta desembarazarse de ella, resulta inútil. El encuentro con un niño con preguntas similares a las suyas propicia un desenlace que defiende el derecho de los seres humanos a ser tal cual les apetece ser, olvidándose de estereotipos, conductas tipificadas, modelos arquetípicos y rígidas etiquetas.

Este libro propone el abordaje de temas relacionados con las nuevas feminidades y masculinidades, la orientación sexual y el género, ya que la protagonista está desorientada y no sabe cómo afrontar su cuerpo y las actividades que realiza, con lo esperado por los demás: “Una noche Julia estaba descorazonada, ¿y si la sombra tuviera razón? Ella es simplemente un muchachito y además incompleto, con una hendidura

entre las piernas que a ella le gusta tocar suavemente...”, además, plantea la posibilidad de que una niña se pregunte por cosas relacionadas con quién es, cómo debe comportarse para ser aceptada y por qué no puede ser aceptada siendo como quiere ser, una niña que se sumerge entre tantas preguntas, debido a las exigencias que le hace su madre, que termina dudando de sí misma *“Julia ya no sabe quién es. Para que la quieran debe comportarse como otra persona.”*

Vemos acá, a diferencia de los demás cuentos, la presencia de una madre que se preocupa por su hija, que está pendiente, que muestra interés, pero que lo hace de manera imperativa todo el tiempo, que no se preocupa por las dudas que surgen en ella, que no busca acercarse y observar el mundo desde su perspectiva para tratar de comprenderla, una madre que ve en su hija un individuo que debe moldear y no un sujeto con sus propias preferencias y aspiraciones, con sus propias dudas y certezas, con intereses que buscan ir más allá de las construcciones sociales que rigen la forma de comportamiento de los seres.

Para finalizar, está el libro de Hiawyn Oram y Satoshi Kitamura llamado *Fernando Furioso*, en el que se narra la historia de Fernando, un niño que quería quedarse despierto viendo una película de vaqueros y que se pone furioso cuando su mamá no le da permiso *“No, –dijo su mamá –. Es muy tarde. Vete a la cama. –Me pondré furioso, –dijo Fernando. –Ponte furioso, –dijo su mamá. Y así fue. Se puso furioso. Muy, muy furioso.”* Fernando se enojó tanto que con su furia devastó calles, ciudades y pueblos. Aunque la familia le pedía que controlara su enojo, su furia se convirtió *“en un terremoto universal”*. Al final del cuento, Fernando se retracta pero no recuerda el porqué de su enojo.

Fernando es un niño, uno solo, pero él solo es capaz de destruir el mundo, ¿por qué? Tal vez por rabia porque no pudo hacer lo que quería, porque su madre no aceptó sus condiciones, ¿será que ese grado de libertad es bueno? ¿Por qué Fernando tenía tanto poder? Ningún integrante de su familia pudo persuadirlo, nadie pudo calmar su furia. Fernando era el centro del mundo y cuando quiso lo destruyó a su antojo.

Este libro nos muestra la imagen de un niño diferente a los vistos en las historias abordadas anteriormente, este es un niño que cuenta con la compañía y la palabra de su familia, sin embargo, es un niño autónomo, que posee poder, sabe lo que quiere en el momento y es capaz de destruir el mundo para conseguirlo, no es raro conocer a niños como Fernando, los chicos que hacen la pataleta y logran conseguir lo que quieren, que mueven su mundo. Juega acá un papel muy importante, como siempre, la familia, su presencia pasiva o no, su acompañamiento y consejo.

Conclusiones

Al transitar por las letras de estos cinco libros, al aventurarse en sus páginas y en sus ilustraciones, pueden observarse otras perspectivas, otras miradas. Puede evidenciarse, por ejemplo, que sí es cierto que la literatura infantil puede abordar, a su modo, temas tan delicados como la orientación sexual, la depresión, la indiferencia, el abuso y la furia, además, puede verse a los niños puestos en situaciones específicas, dejando entrever ciertas actuaciones que muchas veces pasan desapercibidas, mostrando imágenes de la infancia que pueden encontrarse en el cotidiano pero sobre las que no se posa la mirada.

Imágenes de infancia que dejan entrever a unos niños que no pueden categorizarse, unos niños que piensan, preguntan y reflexionan, unos niños autónomos e independientes, niños que abusan o son abusados, que ejercen poder o se confunden cuando son subyugados bajo las exigencias de alguien más, niños que, al igual que los demás sujetos, buscan su propia manera de entender el mundo y de relacionarse con él, que poseen cierto poder dentro de su entorno, todos en diferente medida y atendiendo a su lugar dentro de la escala social a la que pertenecen, todos con particularidades propias, con dificultades, problemas y alegrías, con pretensiones y anhelos, con ideas; sin embargo, se ve cómo la presencia o ausencia de un adulto en sus vidas influye de manera significativa, su autonomía no quiere decir que no requieran de acompañamiento y orientación, de ternura, amor y cuidado, al contrario, desde su condición de sujetos sociales, la interacción con los otros es necesaria.



Se dice que muchos de estos cuentos no son necesariamente para niños, que también pueden ser leídos por adultos, que sus autores e ilustradores los hacen con la intención de que cualquiera que se acerque a ellos pueda encontrar algo, pueda vivir la historia desde su perspectiva, creo que es cierto, se puede encontrar en ellos todo tipo de visiones, la de los padres, ausentes o presentes, la de los maestros, la de los niños, la de la sociedad en general, un niño, un joven o un adulto puede verse en ellos, no hay barreras para su interpretación, no hay barreras para la interacción.

Referencias bibliográficas

- Bruel, C., Bozellec, A. (2008). *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño*. Colombia: Babel libros.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Maeyer, G., Vanmechelen, K. (2005). *Juul*. España: Lóguez ediciones.
- McKee, D. (2005). *Ahora no, Bernardo*. Colombia: Alfaguara.
- Oram, H., Kitamura, S. (2004). *Fernando furioso*. Caracas: Ediciones Ekaré.
- Tan, S. (2001). *El árbol rojo*. España: Barbara Fiore Editora.

La enseñanza bilingüe como aspecto potenciador de la creatividad en el alumnado de Educación Primaria

Juan Antonio Ródenas Ríos

Universidad de Murcia

Introducción

La actual demanda educativa basada en la enseñanza del bilingüismo como base generadora de aprendizajes en las etapas más tempranas, ha supuesto para el sistema educativo español un antes y un después en el planteamiento de sus objetivos curriculares a corto plazo, así la educación bilingüe se declara como una tendencia emergente en el marco de la Unión Europea, buscando en los estados participantes un movimiento de plurilingüismo y la integración cultural, además del desarrollo de capacidades básicas en el alumnado como su rendimiento cognitivo y la mejora en la producción de ideas (potencial creativo).

Por ello, el presente trabajo tiene como objetivo mostrar las diferentes perspectivas teóricas que apoyan la implantación del bilingüismo en los sistemas educativos como potenciador de las capacidades creativas del alumnado, y más concretamente de los alumnos que pertenecen a las etapas educativas primarias. Para ello, se expondrán en primer lugar una aproximación a las posturas más sobresalientes en el mundo de la creatividad, posteriormente se reflejará los tipos de programas bilingües más destacables en la actualidad en el marco educativo y por último se realizará una pequeña aproximación a los estudios más relevantes que asocian la enseñanza bilingüe y la creatividad.

Una aproximación al concepto de creatividad

En primer lugar se puede señalar cómo el concepto de creatividad es entendido como “la habilidad de producir un trabajo que sea novedoso (original, inesperado, infrecuente) y apropiado (útil, que se adapte a los requisitos de la tarea)” (Sternberg y Lubart, 1999:3).

También es relevante destacar que es un término que se aplica tanto a las personas, como a productos, o a los procesos creadores y entornos y ambientes, por lo que podemos afirmar que existen diversas definiciones operativas de la creatividad (Monreal, 2000).

La creatividad consiste en la capacidad del individuo para producir ideas o productos nuevos u originales, y ha tenido un trato distinto según el punto de vista de estudio del autor, por lo que aparecen distintos enfoques: unos centrados en el producto creativo (e.j. Bruner), otros centrados en el proceso (e.j. Guilford o Sternberg), otros en el análisis de la personalidad creativa (e.j. Barron), y finalmente también en el estudio del medio o de las influencias ambientales (e.j. Amabile).

Las aportaciones más importantes en el campo de estudio de la creatividad las podemos encontrar en los estudios de autores como Guilford, que mantenía en su teoría sobre la estructura de la inteligencia que las personas poseamos facultades intelectuales, distinguiendo tres clases de componentes:

operaciones, contenidos y productos. De las operaciones mentales identificadas (cognición, memoria, pensamiento divergente, pensamiento convergente y evaluación) es el pensamiento divergente la operación que más se asocia con la creatividad, ya que ésta supone pensar en diferentes direcciones, buscando diversas posibilidades de solución antes no encontradas; este pensamiento se caracteriza por su sensibilidad, flexibilidad, originalidad y fluidez para encontrar soluciones a los problemas. Sin embargo, para ofrecer una solución creativa es necesario el uso de las cinco operaciones mentales. Por otro lado, también se puede destacar el postulado mantenido por Teresa Amabile, donde el constructo de creatividad es más entendido desde una perspectiva ambiental, se centra en estudiar el papel que juegan los factores personales y las influencias socio-ambientales en el desarrollo de la creatividad. Así, en su teoría incluye tres componentes necesarios para el trabajo creativo: habilidades de dominio, procesos creativos relevantes y motivación intrínseca.

El modelo bilingüe actual implantado en el sistema educativo

La reciente normativa educativa que ha entrado en vigor en el territorio español, más concretamente si atendemos a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, detalla en su preámbulo el apoyo por el plurilingüismo, abogando por la adquisición de al menos una segunda lengua extranjera por parte de los alumnos, y donde los niveles de comprensión y expresión sean los idóneos para favorecer las ambiciones profesionales de estos. Siendo esto provocado por las sucesivas reformas educativas llevadas a cabo a nivel regional en años anteriores. Esto se ha visto reforzado desde 1996 por el programa MEC-British Council hasta las diversas normativas impulsadas por el Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000, que propuso como objetivo estratégico para avanzar en la calidad de los sistemas de educación y formación de los países que componen la Unión Europea la mejora del aprendizaje de idiomas extranjeros (Consejería de educación y ciencia de Castilla la Mancha, 2005).

Es por ello que en los últimos tiempos a nivel nacional los centros educativos, para responder a las exigencias legislativas, están poniendo en marcha toda una serie de propuestas didácticas para llevar a cabo una enseñanza bilingüe. Los programas bilingües que podemos encontrar en el panorama educativo pueden basarse en los aspectos didácticos se tengan en cuenta: metodología, evaluación, transdisciplinariedad de contenidos, etc. Aunque existen otras clasificaciones que abogan por criterios pedagógicos, es decir, teniendo en cuenta las posibilidades del alumnado y aumentando su sesgo cultural y académico, podemos encontrar los siguientes programas y que se encuentran recogidos de forma esquemática en la figura 1:

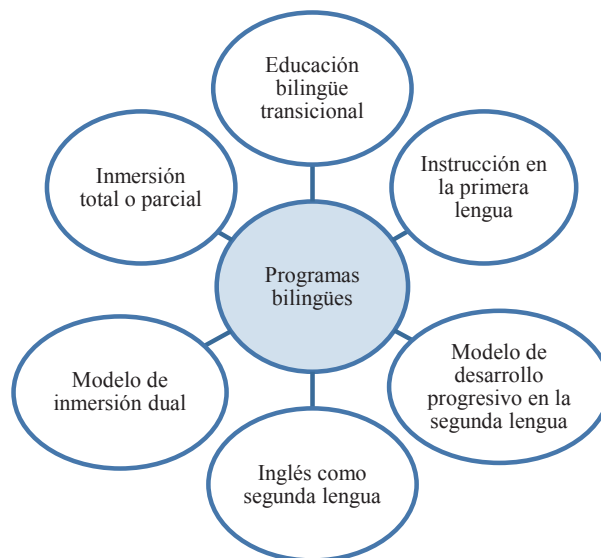


Figura 1. Principales Programas bilingües implantados en el sistema educativo español (Blázquez, 2010).



- Educación bilingüe transicional: el objetivo es que el alumno llegue a ingresar en clases de L2 como un nativo-hablante de la L2. Normalmente se utiliza con alumnado de dos a tres años.
- Instrucción en la primera lengua: ofrece especial relevancia a la enseñanza de la primera lengua y se sigue el programa de inmersión de forma voluntaria y se crea una situación en la que se añade una nueva lengua sin que la suya resulte perjudicada.
- Modelo de desarrollo progresivo en la segunda lengua: este modelo aporta beneficios socioculturales para los alumnos hablantes de lenguas minoritarias. El objetivo de este programa es fomentar un bilingüismo aditivo o desarrollo continuo de dos lenguas.
- Inglés como segunda lengua: dedica un tiempo concreto a la enseñanza de segundas lenguas con metodologías específicas (de adquisición de segundas lenguas), ocasionando desfases curriculares en el aprendizaje de otros contenidos, con lo que la transición al currículum principal no se produce fácilmente.
- Modelo de inmersión dual: destinado a alumnos con distintas lenguas madres que se escolarizan en una misma lengua, llegando a aprender cada uno la lengua del otro. Es una propuesta que tiene la finalidad de promover el bilingüismo y biculturismo en su plenitud, promoviendo el aprendizaje de destrezas tanto académicas como lingüísticas.
- Inmersión total o parcial: este programa requiere de docentes bilingües muy preparados, se utiliza la segunda lengua como medio de aprendizaje, se acoge el aprendizaje de la L2 como ventaja para minimizar las dificultades académicas.

La influencia del bilingüismo en el potencial creativo del alumnado: posturas y tendencias más sobresalientes

En la actualidad existe una considerable evidencia anecdótica para argumentar que la capacidad de utilizar más de una lengua conduce a obtener mejores resultados creativos y académicos. También se especula acerca de la relación positiva entre el conocimiento de las lenguas y la mejora de la capacidad cognitiva. Dicha evidencia anecdótica no puede ser muy significativa, ya que incluye hallazgos que aún no han sido objeto de análisis científico de forma rigurosa, aunque la vinculación del bilingüismo con la capacidad de "creatividad" ha sido estudiada, y se han encontrado demasiadas evidencias empíricas de como conocer varias lenguas determina directamente el poseer un alto potencial creativo. Como pioneros en el estudio de la relación entre estas dos dimensiones se encuentran los trabajos de Balcan (1970), Aparicio y Sánchez (2003) y Riciardel (1992).

Los diversos estudios que se han formulado en torno al bilingüismo y la creatividad ya nos sugieren que hablar más de un idioma no sólo mejora las propias habilidades verbales, sino también las habilidades cognitivas más generales, aquellas consideradas no lingüísticas. A modo de ejemplo, se ha demostrado que las personas bilingües llegan a superar a los monolingües en la flexibilidad para la resolución de problemas (Bain, 1975).

Por ello, de acuerdo con un consenso cada vez mayor, los estudios llegan a un acuerdo común en beneficio del bilingüismo, considerando todos ellos el gran potencial en las funciones de control ejecutivo que poseen las personas bilingües. Para tener en cuenta el beneficio bilingüe, algunos de los enfoques han considerado que el bilingüismo puede evocar a la supresión de la lengua dominante, lo que podría implicar mejoras en el control inhibitorio (Bialystok, 2001). Otro enfoque mantiene que los bilingües no son más eficaces en la inhibición de respuestas no deseadas que los monolingües, pero sí son menos eficientes que los monolingües en la capacidad para distribuir la atención hacia diferentes elementos (Colzato *et al.*, 2008). Todo ello sugiere que el aprendizaje de varios idiomas no mejora habilidades inhibitorias, sino más bien un mayor control cognitivo (Colzato, *et al.*, 2008).



Entre las investigaciones que no llegan a relacionar el conocimiento de varios idiomas con la posesión de un mayor potencial creativo y un mayor rendimiento académico se destaca la investigación llevada a cabo por Aparicio y Sánchez (2003), que realizaron una comparativa entre el potencial creativo entre alumnos bilingüe y monolingües, y para ello contaron con una muestra total de 270 alumnos (144 bilingües y 126 monolingües) de entre 11 y 18 años. Los resultados apuntaron a que la media en creatividad para los monolingües fue mayor que para los bilingües.

Por el contrario, si nos detenemos en aquellos estudios que defienden la relación entre bilingüismo y creatividad, podemos mencionar la investigación llevada por Hommel, Colzato, Fischer y Christoffels (2011), quienes comprobaron a través de un estudio realizado con cuarenta y dos participantes la influencia del bilingüismo sobre la creatividad: para ello configuraron dos subgrupos, uno donde se encontraban los participantes con alto rendimiento académico y otro con bajo rendimiento académico, tratando de evitar abordar la creatividad en su conjunto. En su lugar, se compararon los bilingües de alta capacidad con los bilingües de baja capacidad en dos tareas donde se medía el pensamiento divergente y el pensamiento convergente.

Otro estudio fue el llevado a cabo por Lee y Hee Kim (2011), que investigaron la creatividad en estudiantes estadounidenses de Corea en una situación bilingüe y multicultural (es decir, residir en Estados Unidos y tener unos orígenes en Corea). Este estudio examinó la relación entre la creatividad de los individuos y su grado de bilingüismo. El estudio contó con un total de 116 estudiantes estadounidenses procedentes de Corea. La prueba de asociación de palabras (Lambert, 1956) y Asunto Auto Valoración (Peal y Lambert, 1962) se utilizó para medir el bilingüismo de los participantes, y las pruebas de Torrance de Pensamiento Creativo (Torrance, 2008) se usaron para medir su potencial creativo. Los resultados indicaron que el grado de bilingüismo y la creatividad de los individuos están correlacionados positivamente, independientemente del sexo o la edad.

Otros estudios como los de Fleith, Renzulli, y Westberg (2002) han señalado el efecto de un programa de formación para la creatividad en el pensamiento divergente y el autoconcepto de los estudiantes monolingües y bilingües. Dicha investigación descubre los grandes beneficios del entrenamiento de la creatividad en el pensamiento divergente de los alumnos bilingües. Además Konaka (1997) afirmó que el grado de bilingüismo tiene un efecto sustancial en el pensamiento divergente, y que no hay diferencia de género en el pensamiento divergente entre los estudiantes bilingües.

Como aspecto de unión entre todas las aportaciones de los sucesivos estudios realizados sobre estos tres constructos se puede establecer que el bilingüismo permite a los estudiantes desarrollar una identidad multicultural, con una actitud positiva hacia sí mismos (Bekerman, 2004).

El dominio de dos idiomas diferentes puede representar una comprensión de alto nivel de ambas culturas. Las investigaciones más recientes confirman el efecto positivo de competencia bilingüe en la tolerancia cognitiva hacia el desconocimiento o la apertura al cambio mediante el desarrollo de la comprensión de dos culturas diferentes (Leung y Chiu, 2010). También Maddux, Adán, y Galinsky (2010) encontraron que las personas que tienen una experiencia en un país extranjero presentan un mejor rendimiento en tareas creativas en comparación con las personas que no tienen ninguna experiencia de vivir en un país extranjero. Estas tareas incluyen la flexibilidad de ideas, el reconocimiento de las conexiones subyacentes y asociaciones, y la resistencia a la fijación funcional, por más ganas de retirar los bloques en una actividad de resolución de problemas y el uso de varios enfoques.

Por último, no podemos pasar por alto a Leung, Maddux, Galinsky, y Chiu (2008), que concluyeron que los beneficios creativos son más evidentes en ciertas condiciones de la experiencia multicultural, como una amplia interacción con diferentes culturales. Además, una adaptación cultural de éxito, incluyendo el aprendizaje de las culturas extranjeras y la capacidad de hablar dos idiomas, es un factor importante para la creatividad.



Conclusiones

El bilingüismo como fenómeno educativo, está ocasionando en la actualidad una reacción de alarma para los diferentes sistemas de aprendizaje, llegando a promover una educación en los centros educativos, basada en la oferta inmediata de los idiomas para equipararse a las demandas de la sociedad del siglo XXI. Dichas demandas se encuentran enmarcadas bajo el ideal de que poseer una alta competencia creativa y alto rendimiento de trabajo suponen los estándares ideales para enfrentarse a las demandas sociales de hoy en día.

Sin embargo, se podría hablar de una masiva implantación bilingüe en el caso español, que si bien desde presupuestos teóricos se presenta ese tipo de enseñanza como un modelo ideal para el desarrollo intelectual del alumnado, a nivel práctico se está viendo perjudicado por los desajustes conceptuales que éstos están sufriendo, y que a la vista de resultados en pruebas exteriores como PISA (2012) demuestran grandes déficits de conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Aparicio García, M., Sánchez-López, M.P. (2003). Bilingüismo y creatividad. *I Congreso Internacional de Creatividad. IV Encuentro de Profesores e Investigadores del campo de la Creatividad y la Innovación. La evaluación de la creatividad*, Murcia, septiembre 2003
- Bain, B. (1975). Toward an integration of Piaget and Vygotsky: bilingual considerations. *Linguistics*, 13(160): 5-20.
- Bekerman, Z. (2004). Potential and limitations of multicultural education in conflict-ridden areas: Bilingual Palestinian–Jewish schools in Israel. *The Teachers College Record*, 106(3): 574-610.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Blázquez Ortigosa, A. (2010). Análisis del bilingüismo. *Revista digital. Innovación y experiencias educativas*, 31: 1-9.
- Colzato, L.S., Bajo, M.T., Van den Wildenberg, W., Paolieri, D., Nieuwenhuis, S.T., La Heij, W., Hommel, B. (2008). How does bilingualism improve executive control? A comparison of active and reactive inhibition mechanisms. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34(2): 302-312.
- Consejería de educación y ciencia de Castilla la Mancha (2005). Panorama de la educación europea no universitaria. *Revista educar en Castilla la Mancha*, 27: 4-5.
- Fleith, D.S., Renzulli, J.S., Westberg, K.L. (2002). Effects of a creativity training program on divergent thinking abilities and self-concept in monolingual and bilingual classroom. *Creativity Research Journal*, 14(3-4): 373-386.
- Hommel, B., Colzato, L.S., Fischer, R., Christoffels, I.K. (2011). Bilingualism and creativity: benefits in convergent thinking come with losses in divergent thinking. *Frontiers in psychology*, 2(273): 15.
- Konaka, K. (1997). *The relationship between degree of bilingualism and gender to divergent thinking ability among native Japanese-speaking children in the New York area*. New York: New York University.
- Lee, H., K. Hee K. (2011). Can speaking more languages enhance your creativity? Relationship between bilingualism and creative potential among Korean American students with multicultural link. *Personality and individual differences*, 50(8): 1186-1190.
- Leung, A.K., Chiu, C. (2010). Multicultural experiences, idea receptiveness, and creativity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(5-6): 723-741.
- Leung, A.K., Maddux, W.W., Galinsky, A.D., Chiu, C. (2008). Multicultural experience enhances creativity: The when and how. *American Psychologist*, 63(3): 169-181.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Maddux, W.W., Adam, H., Galinsky, A.D. (2010). When in Rome.... learn why the Romans do what they do: How multicultural learning experiences enhance creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(6): 731-741.
- Monreal, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca nueva.



OCDE (2013). *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Madrid.

Real decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Educación Primaria. En B.O.E. (Boletín oficial del estado), 293, de 7 de diciembre de 2006.

Sternberg, R.J., Lubart, T.I. (1999). The concept of creativity: prospects and paradigms, en Robert J. Sternberg (ed.), *Handbook of creativity*, 3-15. New York: University Press.

Aprendizaje de la lectoescritura en infantil

¿Obligación o recomendación?

M.^a Nuria Roldán Molina

Facultad de Ciencias de la Educación. Granada

Justificación

La lectura tiene mucha importancia desde las primeras edades, la formación de lectores y escritores es una finalidad social que atañe a todas las etapas educativas; el acceso a la información y el conocimiento requieren saber leer y escribir y también la utilización de las herramientas que nos muestra nuestra cultura, ya que desde muy pequeños los niños que viven en nuestra sociedad experimentan una interacción inespecífica con la lectura, pues esta está presente de diversas formas en sus vidas (en envoltorios de productos, en instrucciones de juegos, en tiendas, en los rótulos de las calles, en diarios y libros, etc.); es evidente que la lectura ocupa su lugar en la educación infantil, pero también es fundamental que en esta etapa los niños disfruten con la práctica de la lectura, se familiaricen con ella y nazca en ellos el deseo de aprender a leer, que sientan confianza en sus posibilidades y en las ayudas que reciben de los adultos para desempeñar esta tarea.

En la leyes hemos podido comprobar que tanto en la LOGSE como en la LOE, se hace referencia al aprendizaje de la escritura como un acercamiento a esta, una aproximación al conocimiento de las letras y su uso como parte de la comunicación con los demás, mientras que la actual ley (LOMCE), no introduce ningún cambio con respecto a esta cuestión.

Hemos consultado a algunos teóricos que han estudiado y escrito sobre la cuestión que nos ocupa, hemos entrevistado a varios profesionales de la Facultad de Ciencias de la educación de Granada y, por último nos hemos reunido con un grupo de padres para saber qué opinan ellos sobre esta cuestión.

Marco legislativo

Las leyes que han servido de guía para este trabajo han sido la LOGSE, la LOE y la LOMCE, en ambas leyes (LOGSE y LOE), podemos apreciar que solo invita a acercarse a la escritura, en ningún caso dice que se ha de aprender a leer en esta etapa, sí hace alusión a interpretar y reproducir imágenes para comunicarse y descubrir el lenguaje, así como iniciarse socialmente en la lectura y la escritura como instrumento de comunicación. Como podemos ver en la LOMCE mantiene lo dicho en las leyes anteriores, la ley no pone como norma el aprender a leer, sino el acercamiento a la lectura por las razones que en breve expondremos



Análisis

Leer y escribir, ¿dos procesos interrelacionados?

Antes se creía que los niños aprendían a leer y después a escribir, más adelante se pensó que estas actividades debería aprenderse unidas. La lectura se asociaba a recibir y la escritura a producir, pero lo cierto es que los procesos que intervienen a la hora de leer o de escribir no son los mismos, y no siempre la lectura precede a la escritura.

Los beneficios del libro para los niños son incalculables. Alienta al niño a querer leer, a buscar, a conocer el mundo del arte, del dibujo, de la imagen y las ilustraciones. Aumenta la habilidad de escuchar, desarrolla su sentido crítico y crea alternativas de diversión para él. Expresan sus emociones a través de él y aprende valores como el de la amistad, al conocerse a sí mismo también hace que se desarrolle su conciencia, y se relacione mejor socialmente, sin contar que le ayuda a aprender a escribir, un libro es también una herramienta para el juego, y el simple gesto de leerle un cuento puede afianzar en el niño su pasión por la lectura.

Los expertos aseguran que cuatro o cinco años es una edad muy temprana para comenzar una educación formal, que está basada en la estructuración de las materias, y reclama una enseñanza que se ajuste a construir sus destrezas sociales, su confianza a través de los juegos o simplemente hablando con los niños. Todo ello, en vez de poner por encima el aprendizaje de la lectoescritura, como se ven obligados a hacer muchos docentes a causa de elevar el nivel educativo.

es que en esta etapa se tenga un primer contacto con el lenguaje escrito pero sin exigirle a los niños que al término de esta sepan leer o escribir, en esta fase pueden jugar con los trazos, que aprendan a coger lápices, desarrollar su capacidad para hacer dibujos, empezar a conocer algunas letras, familiarizarse con determinadas palabras, todo ello de forma lúdica que despierte su interés por el lenguaje escrito. Lo más recomendable

Para que los niños tengan la capacidad para aprender a leer deben desarrollar una serie de habilidades que son:

Habilidad cognitiva, habilidades sociales y emocionales, habilidades psicomotoras y habilidades lingüísticas.

Teóricos en contra

Los teóricos que recomiendan que no se aprenda a leer en edades tempranas, defienden que se necesita cierta madurez para aprender a leer y escribir, piensan que anticipar esta enseñanza es privilegiar la expresión adulta (leer y escribir), dejando atrás los diversos medios de expresión infantil, como son la expresión plástica, dinámica, etc.; tan necesarios para el desarrollo integral del niño y añaden a esta premisa los problemas lingüísticos, análisis de comprensión, trastornos emocionales, fracasos, rechazo de las tareas escolares, problemas de carácter disléxico, digrafías, etc. El programa experimental del MEC propone la enseñanza de la lectura y escritura al nivel de primero de primaria, destinando al nivel de infantil la profundización en los aspectos madurativos del niño. los que pretenden enseñar al niño de forma precoz no toman en cuenta las siguientes afirmaciones:

Se limitan a la enseñanza de la lectura, lo que significa separarla de la escritura, las condiciones socio-ambientales no son las idóneas, los primeros años del niño (de cero a dos), pasan inadvertidos, está demostrado el fracaso por la inmadurez, por eso el profesor deberá utilizar una metodología adecuada para la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura; que se adecue a la edad y a la maduración del propio niño. En este aspecto es necesario conocer los siguientes aspectos:



Necesidad de una preparación previa del aprendizaje, progresión del aprendizaje, carácter significativo .enseñanza activa, se enseña haciendo, aprendizaje evaluable y proceso metodológico adecuado.

Teóricos a favor

El otro punto de vista argumenta los beneficios que reporta la lectura a edades tempranas, apoyándose en los siguientes argumentos:

La lectura ha de llegar al niño por medio del juego y el afecto, despacio, disfrutándolo, desde los tres años podemos ya enseñarles a leer y escribir su nombre por ejemplo, está práctica despierta la curiosidad por la lectura en muchos niños. A los cuatro años podemos utilizarlos cuentos que leemos en clase y jugar a aprender las palabras que nos caen bien, cada niño dice una palabra del cuento que le haya gustado y la maestra escribe en una tarjeta la palabra y las va colocando por la clase, este juego hace las palabras atractivas y divertidas a los niños.

Desde la Asociación Española de Atención Primaria se dice que proporcionar el hábito de la lectura desde muy pequeños influye en su capacidad lectora posterior y favorece el desarrollo integral de los niños. Desde que nace, es bueno que tengan contacto con los libros ya que esto hace surgir la llamada "lectura emergente" que tiene varias fases:

Antes de los dos años: esta lectura emergente es la primera toma de contacto con la palabra escrita, relaciona el dibujo con las palabras

A los tres años comienzan a realizar trazos que poco a poco se irán convirtiendo en letras. En estos pasos es fundamental leer delante de los niños, y crear hábitos y momentos familiares en torno al texto escrito

La lectura lleva al niño a buscar saber, a introducirse en el mundo del arte, de los dibujos a través de las ilustraciones, aumenta la capacidad de escuchar, desarrollar su sentido crítico, aumenta la variedad de experiencias, también hace que el niño transforme las palabras en ideas, hace que se mente cree aquello que aún no ha visto y se pone en el lugar del personaje, expresa sus emociones, miedos y todo esto, a través de la lectura, además de aprender valores y por supuesto, aprender a leer y escribir le va a servir para relacionarse mejor socialmente. La lectura han de elegirla ellos, para los niños más pequeños hay libros desde cinco a treinta páginas con ilustraciones llamativas y hay que procurar que el tema sea del interés del niño, que tenga que ver con su vida cotidiana, las vacaciones, aventuras, etc.

Informe Pisa

El informe PISA mide el rendimiento de los estudiantes realizando una serie de exámenes cada tres años en varios países del mundo, entre ellos España. El último informe se hizo en el año 2012 y dice de los alumnos españoles están por debajo de la media de los 34 países de la OCDE en matemáticas, ciencia y en comprensión lectora, donde obtienen 488 puntos, lo que supone ocho puntos por debajo de la media, y lo peor y más preocupante es que no se ha mejorado nada con respecto a los datos del informe anterior, estamos a la par con muchos países de América latina frente a Corea del sur que encabeza la lista junto con los Países Bajos.

Deficiencias de nuestro sistema educativo según el informe Pisa:

Los colegios españoles gozan de poca autonomía, pocas evaluaciones externas, no se hacen públicos los resultados de las evaluaciones y hay absentismo escolar no justificado. Mientras que España no mejora, Polonia y Portugal han mejorado gracias a políticas que dan mayor autonomía a los centros y a mecanismos para que rindan cuentas. Los datos del informe PISA no son reales al cien por cien, ya que lo que miden son competencias y en España aún no se ha instaurado esta forma de aprendizaje, aunque los expertos piensan que el rendimiento de nuestros alumnos mejorará en pocos años.



Escandón (director técnico de educación infantil y primaria de la comunidad de Madrid), plantea la cuestión de quién debería llevar a cabo la tarea de enseñar a leer si el maestro del último curso de educación infantil o el maestro del primer curso de educación primaria, ya que según él, dice que nada más llegar a primaria se le pone al niño delante un libro de texto y un cuaderno.

Análisis de los datos que arrojan las entrevistas realizadas a profesores

Con respecto a la pregunta de qué importancia le dan a la lectura, todos los entrevistados han contestado que es muy importante la consecución de esta habilidad para el desarrollo integral del niño, no obstante casi todos han coincidido en que se debe hacer de forma lúdica y sin presionar a los niños para que lo consigan.

En la pregunta de si consideran adecuado que se aprenda a leer en el segundo ciclo de la educación infantil, hay un gran porcentaje de docentes que creen conveniente y apropiado el aprendizaje en edades tempranas, pero siempre y cuando sea el niño el que proponga el inicio de la lectura y que esté maduro para comenzar esta actividad.

A la pregunta de si utilizarían el mismo método para que todos los niños aprendan a leer, la respuesta ha sido en la inmensa mayoría la que ha dicho que no está de acuerdo en usar un solo método, sino que hay que utilizar un método que vaya bien con las capacidades de cada niño, o bien, usar el mismo método pero adaptándolo a las necesidades de cada uno.

La última pregunta de cómo podían explicar la obsesión de los padres por que sus hijos aprendan a leer cuanto antes, la respuesta ha sido que todos los niños aprenden a leer más tarde o más temprano, pero que no deben preocuparse por eso, ya que cada niño tiene su momento madurativo y solo se debe emprender esta tarea si está preparado, que deben dejar a la naturaleza su curso y que ellos también pueden contribuir a ello, dándoles ejemplo e inculcándoles el amor por la lectura con juegos y libros que sean llamativos y divertidos para este fin.

Es cierto que en muchos centros infantiles los maestros se ven obligados a emprender la lectura aún cuando los niños no están preparados, porque sucede que en una misma clase nos encontremos con un par de niños que empiezan a leer, bien porque ya están preparados, bien porque en sus casas han estado muy estimulados en la lectura, sus padres le han leído mucho, lo han puesto pronto en contacto con los libros, o simplemente sentían curiosidad por saber qué era eso que había al lado de las ilustraciones en los cuentos que tantas veces le han leído sus mayores y, esto ha hecho que los padres del resto de niños que no han adquirido aún esta habilidad lectora, hagan presión sobre los maestros, además de pensar que cuanto antes empiecen antes podrán adquirir conocimientos y competir con los demás por ser los primeros, los mejores de la clase, y también es cierto que muchas veces tenemos la percepción de que al llegar a primaria han de saber leer, porque como decía uno de los teóricos, al llegar a primaria ya nos colocan un cuaderno y un lápiz y se deja de jugar.

Conclusión

Tomando como referencia lo que se dice en las leyes, estamos de acuerdo en que en el 2.º ciclo de educación infantil el niño ha de tener un acercamiento a la lectoescritura, pero pensamos que si un niño se siente preparado y es el mismo el que solicita aprender a leer, se le debe tener en cuenta y, no solo eso, sino que se le debe estimular en este sentido, ya que pensamos que la lectura reporta al niño muchos beneficios para sus aprendizajes futuros, le va ayudar a desarrollar su cerebro, a realizarse de forma integral y a relacionarse con los demás, a aumentar su creatividad y su imaginación, su lenguaje será más rico, pero todo se hará de forma lúdica para que el niño aprenda mientras se entretiene y juega.

En cuanto a los teóricos pensamos que ambos tienen parte de razón en sus planteamientos, ya que si un niño no está preparado para la lectura no se le ha de presionar, ya que podemos crear en él el desencanto



por la lectura, pero por otra parte si se utiliza el método adecuado, con juegos, diversión y los estímulos apropiados podemos lograr que el niño se interese por las letras y por lo que le leemos, haciendo nacer su curiosidad por la palabra escrita.

Nuestro sistema educativo a diferencia del finlandés, se basa sobre todo en desarrollar el aspecto cognitivo del niño a base de hacer fichas, repetir y repetir y esto, curiosamente provoca el efecto contrario al que pretendemos, alentando al niño a la desidia y el aburrimiento. Lo que sí que es cierto, es que España debería dar un giro radical en su sistema educativo y, acercarse más al sistema de los países que están situados en los primeros puestos en educación

En muchos países europeos como es el caso de los países nórdicos y en especial el caso de Finlandia, los planteamientos metodológicos, didácticos, formativos y educativos giran en torno a los intereses de los niños y, donde el juego tiene un espacio clave, esta cuestión es fundamental ya que en España los niños han de adaptarse al sistema y no el sistema el que se adapta a los intereses de nuestros niños

Es muy importante que los padres sean un ejemplo para los niños, ya que va a influir en ellos lo que vivan en sus hogares, si sus padres tienen el hábito de la lectura será más fácil que este niño aprenda a leer o tenga deseos de aprender antes que otro niño que en su casa no tenga la misma estimulación.

Para concluir con nuestro estudio nosotros no nos posicionamos ni a favor ni en contra de la lectura en edades tempranas, lo que sí que pensamos es que si un niño se interesa por la lectura, creemos que es conveniente estimularlo y proporcionarle las herramientas adecuadas para ello.

Referencias bibliográficas

- Bettelheim, B. (2001). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- Fons Esteves, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Madrid: La galera, S.A.
- Jacob, E. (1991). *¿Cómo formar lectores?* Buenos Aires: Troquel.
- Lebrero, M.ªP. y T. (1998). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- Wolf, M. (2008). *Como aprendemos a leer*. Salamanca: B, S.A.

Webgrafía

- Orlando Melo, J. Importancia de la lectura para la educación y formación de los niños y el desarrollo social. URL: <http://www.jorgeorlandomelo.com/importancialectura.htm> [5/01/14].
- Orlando Melo, J. Aprender a leer, URL: <http://estimulaciontemprana.co/aprender-a-leer/> [20/03/14].
- Paris, E. Beneficios de fomentar lectura temprana, (2008) URL: <http://www.bebesymas.com/desarrollo/beneficios-de-fomentar-lectura-temprana> [15/02/14].
- Pérez Barco M.J. ¿por qué salen tan malparados los alumnos españoles en pisa? URL: <http://www.abc.es/20121105/familia-educacion/abci-alumnos-pisa-profesores-201211011047.html> [05/03/14].

Hacia un canon escolar del cómic. Tecnologías para su desarrollo, difusión y aplicación didáctica en el aula de lengua y literatura

José Rovira Collado

Francisco Javier Ortiz Hernández

Universitat d'Alacant

Unicómic: reflexión académica sobre la narración gráfica

La Universidad de Alicante en colaboración con la asociación *Unicómic* (<http://unicomic.blogspot.com>) han desarrollado desde 1999 una serie de iniciativas para conseguir el reconocimiento de la narración gráfica como un elemento artístico independiente, pero con múltiples relaciones con la literatura y otras artes como la pintura, el teatro o el cine. Las jornadas han llegado en 2014 a su XVI edición, confirmándose como un referente internacional y como uno de los principales espacios de reflexión académica en torno al cómic. Además, con posterioridad se han articulado otra serie de actividades, como el Club de Lectura Universitario de Cómic y Álbum Ilustrado *Clueca* (<http://cluecaleeis.blogspot.com>), que sirve como ampliación de la labor de la asociación y como espacio de encuentro habitual.

Desde el área de didáctica de la lengua y la literatura podemos destacar, como objetivos principales de estas actividades, el reconocimiento de las posibilidades pedagógicas del cómic como elemento de innovación educativa y el análisis de la presencia de los tebeos en el aula de lengua y literatura, así como su uso específico para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y competencia artística.

Desde 2010, uno de los proyectos principales de la asociación ha sido la configuración de un canon artístico de la historieta: para el reconocimiento del cómic como una herramienta didáctica adecuada es necesaria la definición de un canon artístico de obras que recojan ejemplos principales que se conviertan en obras de referencia.

Además de proponer una selección artística, es fundamental constatar la necesidad de un canon escolar (Rovira-Collado, 2011) con aplicaciones didácticas específicas. En 2012 también apareció el especial "Còmic i literatura" en *Revista Itaca* n.º 3, con varias aportaciones en la misma línea de investigación.

En dicho proyecto, las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) son una herramienta indispensable para su desarrollo y difusión. En este sentido se han analizado distintas herramientas digitales para la creación de cómics en el aula de Educación Primaria y Secundaria, y se ha practicado con distintas tecnologías (conferencias en directo, realidad aumentada, códigos QR, blogs, encuestas *online*) para el conocimiento y explotación didáctica de las historietas.

El proyecto del canon escolar de Unicómic

Canon escolar, literario y artístico

La configuración de un canon escolar que defina las características del cómic se nos antoja fundamental no solo para la formación del lector desde edad temprana sino también para la instrucción de docentes y profesionales de la promoción lectora que, ante la infinidad de propuestas que les oferta el mercado, deben tener a su alcance una serie de criterios que faciliten una selección de obras rigurosa. La definición de un canon propio permitirá reforzar la identidad de la historieta como un medio artístico específico con unos valores propios determinados, además de favorecer su defensa frente a críticas que rechacen su validez basándose, por lo general, en prejuicios sin rigor científico alguno. Todo ello sin olvidar que el canon escolar está delimitado por los condicionantes del marco educativo, estableciéndose como exponente de los contenidos específicos a desarrollar en las sucesivas secuencias didácticas.

Este canon escolar del cómic debería ser también en cierta medida un canon literario que englobe obras idóneas para formar literariamente y perfilar la formación del lector; además, ha de ser también un canon artístico, puesto que en el noveno arte confluyen la mayoría de las veces texto escrito e ilustración.

Un primer canon del cómic

Los primeros pasos dados hacia la elaboración de este canon pueden situarse en las conferencias "Desarrollo de la comprensión lectora con tebeos: El cómic como libro de texto" (2010), "Hacia un canon del cómic en español" (2011), "El canon escolar de cómic. Presentación del proyecto" (2013) y "Del canon artístico al canon escolar de Unicómic" (2014), todas ellas a cargo del profesor José Rovira Collado (la última junto a Francisco J. Ortiz), e incluidas en los programas de diversas ediciones de las Jornadas de Unicómic. Pero no sería hasta el curso *Cómic como elemento didáctico II. Literatura e Historia en viñetas*, que se propondría un primer canon por parte de la asociación Unicómic.

En el desarrollo de este curso, el profesor Francisco J. Ortiz impartió la conferencia "Cómic: El canon occidental (y oriental)", en la que realizaba un recorrido por distintas propuestas de canon: *Cien libros para un siglo* (2004), a cargo del Equipo Peonza y centrado en la literatura infantil y juvenil, que incluía en su selección siete cómics; la obra divulgativa *El canon de los comics* (1996), de Ignacio Vidal-Folch y Ramón de España, que recoge una selección de catorce maestros del cómic y otras tantas obras; las propuestas recogidas en las páginas del cuadernillo *Komiki Gida* (2013), proyecto colectivo coordinado por el profesor y Premio Nacional del Cómic Antonio Altarriba y editado por la Biblioteca del Ayuntamiento de Mondragón; las guías *Cómic: Per a totes les mirades* de la Biblioteca Central Tecla Sala de L'Hospitalet (Barcelona) y *Guía de cómics...* de la Subdirección General de Bibliotecas de Madrid (ambas de 2005), que recogen respectivamente 31 y 42 obras; el listado propuesto por el especialista Álvaro Pons en su blog *La Cárcel de Papel*, que incluía sus 25 títulos favoritos; y otras aportaciones por parte de responsables de otros blogs especializados. A estas propuestas se sumaron las de los docentes del propio curso, con el fin de que el canon resultante fuese lo más completo posible, además de sujeto desde sus mismos orígenes al espectro académico.

La red de investigación en docencia universitaria

Precisamente el desarrollo de este proyecto acabaría convirtiéndose en uno de los ejes vertebradores de la red de investigación en docencia universitaria *Cómic como elemento didáctico. Posibilidades de la narración gráfica en disciplinas académicas y tramos de preparación a la Universidad*. Esta red se constituyó en 2013, para presentar al año siguiente dentro de las XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria de la Universidad de Alicante -celebradas bajo el lema de "El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad"- cuatro comunicaciones:



- “¿Se puede motivar a los alumnos de Ciencias Sociales uniendo Enigmas, Astérix y las TIC?”, presentada por Ramón Sánchez Verdú;
- “Música y cómic”, presentada por Jesús Vidal Martín-Toledano;
- “Narración gráfica e inclusión: un recorrido del álbum ilustrado al cómic para integrar la discapacidad”, presentada por María Pilar Pomares Puig;
- “Innovar e investigar desde la narración gráfica: Hacia un canon literario del cómic”, presentada por Francisco Javier Ortiz Hernández.

Trabajos de Fin de Grado

Durante el curso académico 2013-2014 se llevaron a cabo tres Trabajos de Fin de Grado con el cómic como protagonista, que contaron con autoría y/o tutoría de miembros de Unicómic y de la citada red de investigación:

- *Aproximación al cómic en la Facultad de Educación: Posibilidades de la Biblioteca*, realizado por David Álvarez García y cotutorizado por José Rovira Collado;
- *Astérix, Tintín y Los Pitufos: Tres propuestas canónicas para el uso del cómic en Educación Primaria*, realizado por Alfred Vallés Tortosa y cotutorizado por José Rovira Collado;
- *El cómic como recurso didáctico para desarrollar habilidades de comunicación escrita*, realizado por Francisco Javier López Soler y tutorizado por María Pilar Pomares Puig.

Cursos de Verano 2014

El profesor Francisco J. Ortiz se encargó de la codirección del curso universitario de verano “El cómic: lenguaje, historia y crítica. Una aproximación didáctica al noveno arte y su relación con la literatura”, que tuvo lugar en la Sede Universitaria de Villena en julio de 2014. En este curso volvió a tratarse el tema del canon del cómic, insistiendo en algunos de sus aspectos más relevantes. Por su parte, el profesor Eduard Baile codirigió el curso “Música, ficció audiovisual, cómic i literatura digital, actualitat, relacions transmediàtiques i aproximació crítica”, en que contó con especialistas como Jordi Canyissà o Antoni Guiral.

El canon artístico de Unicómic en 2014

Jorge Luis Borges manifestó que todo canon “debe ser un canon del deseo, donde el proceso de canonización, para un lector curioso, nunca debe terminar y debe rehacerse mil veces”. Compartiendo la opinión del autor de *El Aleph*, a la hora de establecer un canon artístico de Unicómic en 2014 recurrimos a ampliar la selección de títulos a treinta después de las propuestas iniciales centradas en los diez principales ejemplos (Ortiz-Hernández *et al.*, 2014), citados a continuación en orden de más a menos votado, con título de la edición española y autoría:

- 1.º- *Maus* (Art Spiegelman)
- 2.º- Serie *Blueberry* (Jean-Michel Charlier & Jean Giraud 'Moebius')
- 3.º- Serie *Astérix* (René Goscinny & Albert Uderzo)
- 3.º- Serie *Tintín* (Hergé)
- 5.º- *Paracuellos* (Carlos Giménez)



- 6.º- *Contrato con Dios* (Will Eisner)
- 6.º- Serie *Corto Maltés* (Hugo Pratt)
- 6.º- *The Sandman* (Neil Gaiman *et alii*)
- 6.º- *Watchmen* (Alan Moore & Dave Gibbons)
- 10.º- *Adolf* (Osamu Tezuka)
- 10.º- *Agujero negro* (Charles Burns)
- 10.º- *Calvin & Hobbes* (Bill Watterson)
- 13.º- *El eternauta* (H. G. Oesterheld & Francisco Solano López)
- 13.º- *Little Nemo in Slumberland* (Winsor McCay)
- 13.º- *Mort Cinder* (H. G. Oesterheld & Alberto Breccia)
- 13.º- *Príncipe Valiente* (Harold Foster)
- 13.º- *The Spirit* (Will Eisner)
- 13.º- *V de Vendetta* (Alan Moore & David Lloyd)
- 19.º- *Akira* (Katsuhiro Otomo)
- 19.º- *Animal Man* [n.ºs 1-26] (Grant Morrison & Chas Truog)
- 19.º- *Arrugas* (Paco Roca)
- 19.º- *Batman: Año uno* (Frank Miller & David Mazzucchelli)
- 19.º- *El almanaque de mi padre* (Jiro Taniguchi)
- 19.º- *Flash Gordon* (Alex Raymond & Dan Barry *et alii*)
- 19.º- *From Hell* (Alan Moore & Eddie Campbell)
- 19.º- *Jimmy Corrigan* (Chris Ware)
- 19.º- *Las aventuras de Spirou y Fantasio* (André Franquin)
- 19.º- *Mafalda* (Quino)
- 19.º- *Persépolis* (Marjane Satrapi)
- 19.º- *Superlópez* (Jan)

De este resultado pueden extraerse varias reflexiones:

- El triunfo absoluto de *Maus* de Art Spiegelman por un lado y del autor Will Eisner (por *Contrato con Dios* y, en menor medida, *The Spirit*) por otro, que permanecen desde hace años en los primeros puestos de toda selección del cómic de referencia.
- La vigencia de las series de *BD* (cómic europeo) más populares: principalmente *Teniente Blueberry*, pero también *Tintín*, *Astérix* y, en menor medida, *Corto Maltés*.



- La supervivencia del cómic de superhéroes gracias a títulos destacados de los años 70 y 80, pertenecientes sobre todo a la renovación temática que iniciaron Alan Moore y Frank Miller y que se gestó a partir de 1986. En cuanto a la versión ortodoxa del género, destacan dos guionistas de Marvel Comics: Stan Lee y Chris Claremont.
- La escasa presencia del *manga*, de tanto éxito entre los lectores adolescentes, con la salvedad de Osamu Tezuka y, en menor medida, el posterior Jiro Taniguchi.
- La decadencia del cómic independiente estadounidense, con la excepción de Charles Burns y su *Agujero negro* y, en menor medida, Chris Ware y *Jimmy Corrigan*.
- La presencia de dos guionistas a destacar al margen de Moore y Miller: el argentino Héctor G. Oesterheld, el más importante de la historieta latinoamericana; y el británico Neil Gaiman. El primero, por *El eternauta* y *Mort Cinder*; el segundo, por *The Sandman*.
- La presencia de un dibujante a destacar: Jean Giraud 'Moebius', que triunfa como dibujante de obras ajenas, pero no como autor completo.
- La escasa presencia del tebeo español, con la salvedad de la obra de Carlos Giménez (especialmente *Paracuellos*, pero también *Barrio* y *Los profesionales*), que se erige así como el autor más importante de nuestra historieta.

TAC para la difusión del canon escolar del cómic

Además de las distintas propuestas mencionadas anteriormente, desde 2013 se plantearon dos cursos centrados en las posibilidades educativas del noveno arte:

- *Cómic como elemento didáctico I. Aplicaciones en Internet para la creación de historietas* (disponible en <http://aplicacionesdidacticascomicua.blogspot.com.es>).
- *Cómic como elemento didáctico II. Literatura e Historia en viñetas* (disponible en <http://aplicacionesdidacticascomicua2013.blogspot.com.es>).

A través de ambos cursos se planteó la importancia de la tecnología para profundizar en nuestra investigación y en la difusión del proyecto. El concepto de Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) como ampliación desde una perspectiva pedagógica de las TIC es fundamental en la labor que se lleva ejerciendo desde hace más de quince años. En los blogs de ambos cursos se recogen una serie de propuestas en torno al cómic que podríamos incluir en cualquier proyecto de promoción lectora o plan de lectura en Educación Primaria y Secundaria.

Además, se plantearon una serie de dinámicas donde las TAC son fundamentales como propuesta de innovación educativa. En este sentido podemos destacar:

- Emisión en directo (*video-streaming*) de los cursos: contamos con la grabación de las conferencias del primer curso en <http://www.tucamon.es/contenido/aplicaciones-en-internet-para-la-creacion-de-comic>.
- Realidad aumentada: una de las últimas novedades en la integración de tecnología y cómic es la integración de realidad aumentada en las publicaciones tradicionales y el uso de códigos QR; el docente Ramón Sánchez Verdú investigó sobre "Viñetas en realidad aumentada" en Unicómic 2013.
- Aplicaciones en Internet: en los distintos cursos se han realizado distintas prácticas con aplicaciones para la creación de cómics; la profesora Esther Pastor (IES La Canal, Petrer)

demonstró sus posibilidades para el área de lengua y literatura, como podemos ver en las siguientes secuencias: <http://stripgenerator.com/strip/850939/recursos-estilisticos-recursos-sintacticos/>.

- Blogs y redes sociales: la formación en herramientas 2.0 y la difusión de nuestro trabajo a través de los distintos medios sociales es fundamental; desde su creación en 1999, Unicómic usó una lista de distribución de Yahoo y posteriormente se creó una red social vertical de Ning (<http://unicomic.ning.com>, inactiva). En la actualidad existe un grupo de Facebook (<https://www.facebook.com/groups/25415584582/?fref=ts>) para la difusión de la información.
- Francisco J. Ortiz administra desde 2006 el blog *Abandonad toda esperanza* (www.abandonadtodaesperanza.com), que es un referente crítico en nuestro país. En 2014, Jesús Vidal Martín-Toledano, reciente incorporación a Unicómic, ha creado en la misma línea *La biblioteca secreta de Bruce Wayne* (<http://labibliotecasecretadebrucewayne.blogspot.com.es>).
- Además de promover el uso de recopilaciones como la de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez *La fiesta dibujada: Comicteca* (<http://www.fundaciongsr.es/pdfs/comicteca.pdf>) y de webs de referencia como la base de datos *Tebeosfera* (<http://www.tebeosfera.com>), se ha practicado con distintos gestores bibliográficos como *Zotero*. El citado TFG de David Álvarez García profundiza en el uso de la herramienta para catalogar el fondo de la Facultad de Educación de Alicante.
- Ramón Sánchez Verdú, miembro de Unicómic y de la red de investigación, ha diseñado una encuesta *online* para ampliar el estudio sobre el canon artístico del cómic (accesible en https://docs.google.com/forms/d/1jOVdhFoe1nGJnr_kH8V4w3HgdD6yhrt-YmDnYOulmbE/viewform).

Conclusiones

El proyecto del canon artístico de Unicómic está consolidado y, como hemos visto, ha dado sus primeros frutos. El siguiente paso es la aplicación didáctica para la selección de un canon escolar, que parte desde el área de didáctica de la lengua y la literatura, pero que se quiere ampliar a otras asignaturas. La integración de las TAC y la práctica con nuevos soportes digitales es también una constante de esta investigación. Por ejemplo, en Unicómic 2014 se realizaron las mesas redondas “Cómics en la red” con Manuel Barrero (*Tebeosfera*), Álvaro Pons (*La Cárcel de Papel*) y Francisco J. Ortiz (*Abandonad toda esperanza*); y “Nuevas experiencias en cómic: tabletas, *crowdfunding* y blogs” con La Compañía de La Cabra Loca (Alfonso Bravo, Gabriel Cuestas y Jorge de Prada ‘Kokhe’) y Vicente Damián (*El cauterizador*). La conjunción de imagen y texto del cómic nos permite integrarla perfectamente en el uso de las TAC y la didáctica de la lengua y la literatura.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2005). *Cómic: Per a totes les mirades*. L'Hospitalet: Biblioteca Central Tecla Sala de L'Hospitalet.
- AA.VV. (2005). *Guía de cómics...* Madrid: Subdirección General de Bibliotecas de Madrid.
- AA.VV. (2012). *Ítaca. Revista de Filología* n.º 3 (Dossier: “Còmic i literatura”). Alicante: Universidad de Alicante.
- AA.VV. [Equipo Peonza] (2004). *Cien libros para un siglo*. Madrid: Anaya.
- Altarriba, A. (coord.) (2013). *Komiki Gida*. Mondragón: Biblioteca del Ayuntamiento de Mondragón.
- Ortiz-Hernández, F.J., Rovira-Collado, J., Pomares-Puig, M.P., Baile-López, E., Ros-Selva, J., Sánchez-Verdú, R., Rovira-Collado, J.M., Albergo-Gabriel, J., Álvarez-García, D., Vidal-Martín-Toledano, J. (2014). Innovar e investigar desde la narración gráfica: hacia un canon literario del cómic, en M.T. Tortosa Ybáñez, J. D. Álvarez Teruel y N. Pellín Buades (coords.), *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*, 771-788. Alicante: Universidad de Alicante.
- Rovira-Collado, J. (2011). Canon y promoción lectora desde los cómics. *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 258-259: 25-30. Barcelona: Centro de Comunicación y Pedagogía.
- Vidal-Folch, I., de España, R. (1996). *El canon de los cómics*. Barcelona: Glénat.

Nous llibres de text, noves metodologies?

Neus Sánchez Marí

IES Tierno Galván

Àngela Fita Garcia

CEIP L'Arenal

Introducció: d'on partim?

Per endinsar-nos en el tema partim de diverses definicions de metodologia properes a la nostra disciplina:

La metodologia es la forma de hacer del profesor, fundamentalmente, y las competencias se asocian al modo de formular los objetivos, pero ambas inciden esencialmente en lo que aprendre el alumno y en cómo lo aprendre; todo lo cual resulta decisivo para alcanzar la estrategia del aprendizaje permanente (Casanova, 2006:122-130).

Mentre que Casanova planteja una definició tridimensional (professora, competències, alumnes), Anna Camps (2005:129) proposa una definició on entren en joc uns altres elements:

... mètode és l'establiment d'un patró de comportament que ens haurà de conduir d'una manera ordenada a la consecució d'uns objectius. [...] és una guia per a la manipulació de realitats físiques o de realitats mentals, l'objectiu de la qual és la consecució d'uns resultats predeterminats.

Aquesta definició tan esquemàtica de mètode com a patró de comportament ja no és tan fàcilment aplicable quan el concepte "context" entra en joc:

... perquè uns mateixos procediments poden tenir valors i efectes diferents en contextos diversos i la relació entre aquests procediments i les teories sobre l'objecte d'ensenyament i d'aprenentatge, tindran, també, valors i efectes diferents (Camps, 2005:132).

En el present estudi s'analitzen els patrons, la manera de procedir de 12 manuals que durant el curs 2012/1013 van ser utilitzats a la Comunitat Valenciana per a l'assignatura *Valencià Llengua i Literatura*, 1r ESO (Anaya, Bromera, Castellnou, Ecir, Marfil, Marjal, Oxford, SM, Tabarca, Teide, Vicens Vives, Voramar).

Segons Cuenca (1993:117), les metodologies no tenen per què excloure's, sinó que cal una integració de determinades característiques, que poden ser complementàries: és possible integrar un tractament de tipus estructural en una organització curricular comunicativa. Altres autors no ho veuen exactament així, com Martín (2009:36), qui destaca que la interacció i l'aprenentatge significatiu només poden tindre com a base l'ús de la llengua.



Segons Prado Aragonés (2004:90), hi ha dos enfocaments metodològics principals: a) el tradicional, centrat en la figura del professor i en les classes magistrals; i b) el constructivista, centrat en l'alumne i en la investigació. El segon enfocament:

...es el más valorado actualmente, ya que el alumno puede desarrollar destrezas básicas para su madurez intelectual y es de suponer que ese tipo de esfuerzo por su parte es más rentable para su formación y preparación en general. La metodología constructivista exige al profesor también un mayor esfuerzo, [...], un guía para el alumno [...] se trata [...] de ofrecerles los medios para conocer, para pensar, para llegar a conclusiones, para desarrollar su capacidad crítica, para investigar...[...]

L'autora afirma que no hi ha metodologia perfecta i que l'elecció del mètode depén del context. Segons ella, la combinació del mètode tradicional i el modern poden apropar-se a allò més adequat. Dolz, Gagnon i Mosquera (2009) també postulen un eclecticisme metodològic ja que ofereix els avantatges de flexibilitat, amb la capacitat d'adaptació a les múltiples situacions d'ensenyament/aprenentatge. Els autors apunten en la direcció de partir dels coneixements previs de l'alumne i manipular textos, perquè així és com es dona vertaderament valor funcional a la gramàtica.

Aquests plantejaments teòrics susciten una sèrie de qüestions, especialment com es materialitza en la pràctica la metodologia comunicativa: Quines habilitats han de desenvolupar els aprenents?, quins continguts gramaticals són pertinents?, i quines estratègies didàctiques cal aplicar? Les habilitats a desenvolupar (Camps, 2005:148-149) "són les implicades en la producció i en la recepció dels textos.[...] el camp de la reflexió gramatical ha d'ampliar-se respecte del que estava establert fins al moment en la tradició docent: a més d'atendre a la unitat frase caldrà atendre a la unitat text".

Breus apunts teòrics sobre l'enfocament comunicatiu

El que tenen en comú totes les llengües és que serveixen per a la comunicació, i comunicar és posar alguna cosa en comú. Una de les finalitats de l'ensenyament i aprenentatge de la llengua és interactuar... En l'enfocament comunicatiu la llengua deixa de ser objecte d'aprenentatge per ella mateixa i es concep com un instrument d'interacció.

L'enfocament comunicatiu prioritza el desenvolupament de les habilitats lingüístiques i comunicatives. Aquestes es tracten integradament en l'ensenyament de llengües ja que s'entrellacen en el moment d'utilitzar el llenguatge amb una finalitat comunicativa. Partint de les necessitats de comunicació, l'aprenent utilitza la llengua en situacions reals i simulades, a la vegada que desenvolupa les cinc destreses (escoltar, parlar, conversar, escriure, llegir).wL'objectiu principal és desenvolupar la competència comunicativa: capacitat d'un usuari de la llengua per produir i interpretar enuncisats de manera apropiada, adaptant el seu discurs a la situació de comunicació, tenint en compte els factors externs que el condicionen. Si la comunicació ha reeixit, vol dir que hi ha hagut una bona competència comunicativa. "La competència comunicativa és el resultat dels coneixements lingüístics i també dels extralingüístics que té el parlant de la realitat que vol expressar. Tant els coneixements com les habilitats són indispensables perquè un parlant sigui competent lingüísticament" (Badia, 2005).

El currículum (DECRET 112/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum de l'ESO a la Comunitat Valenciana, i que tenim com a referent en el nostre estudi) descriu la competència comunicativa:

... comprén, no sols el coneixement del sistema d'unitats i regles d'una llengua, és a dir, la seua gramàtica, sinó també la capacitat per ancorar el discurs en la situació i per adequar-lo als aspectes rellevants del context social. Situar l'ensenyança i l'aprenentatge de la llengua en el marc de la competència comunicativa significa que el nucli de l'objecte d'aprenentatge són les destreses discursives (conversa i diàleg, comprensió i expressió oral i escrita), el domini de les quals requereix l'aprenentatge de procediments i coneixements explícits sobre el funcionament del llenguatge [...]



El text legal destaca una sèrie de conceptes (“pràctiques discursives”, “ús de la llengua”, “competència comunicativa”, “interacció comunicativa”, “àmbit d’ús”), que entronquen directament amb els enfocaments comunicatius. S’opta per un paper de l’escola en l’ESO consistent a ampliar la competència comunicativa dels estudiants en les dos llengües oficials. Per això s’insisteix en l’ús de la llengua en situacions reals durant el seu aprenentatge, i a preparar-los per participar activament en la multiplicitat de situacions comunicatives. El currículum, per tant, va de la mà del que diuen les darreres recerques de didàctica de la llengua i la literatura en metodologia. Ara cal veure com és concreta aquesta teoria metodològicament en els llibres de text.

De la teoria sobre l’enfocament comunicatiu a les metodologies dels llibres de text

Tradicionalment, la classe de llengua s’ha entès com un estudi gramatical, teòric i no tant com un aprenentatge per a la comunicació. S’ha produït durant anys un desfasament entre la concepció de la llengua dels professors formats en models teòrics estructurals i generatius i la concepció pragmàticocomunicativa de la llengua, perquè aplicar la metodologia comunicativa comporta un seguit de problemes als ensenyants de llengua, sobretot quan s’han de lligar les qualitats de coherència, cohesió i adequació amb aspectes i elements lingüístics concrets.

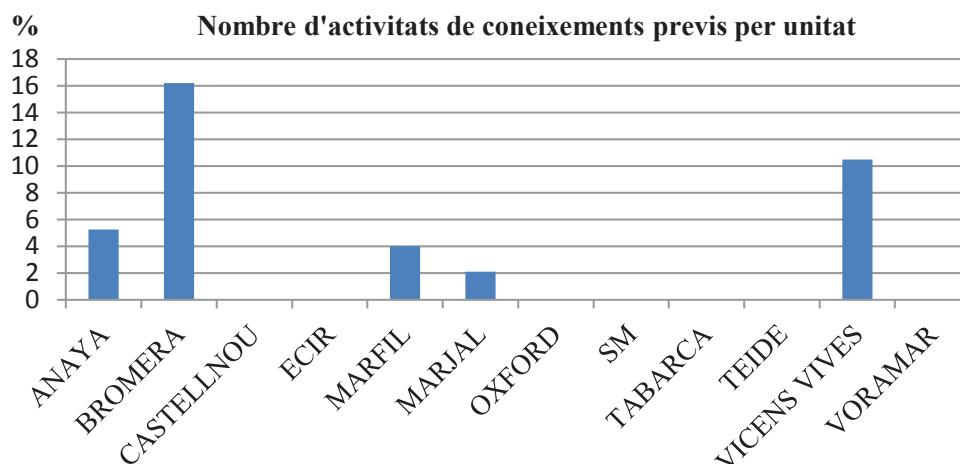
Quines metodologies trobem en els llibres de text actuals, presentats com a novetats didàctiques i metodològiques? Per veure si promouen la construcció d’aprenentatges significatius ens hem centrat, per raons d’espai, en tres variables: a) Si hi ha activació de coneixements per tal de tractar els nous continguts i si ofereixen diversitat d’activitats de reforç i d’ampliació; b) si predominen les formes socials de treball ; c) i si les unitats contribueixen a desenvolupar les destreses discursives.

Activitats per a l’adquisició de continguts:

Veurem els percentatges dels diferents tipus d’activitats en l’adquisició de continguts: activitats de coneixements previs, reforç i ampliació, a les quals donen un tractament inferior i divers.

Coneixements previs

Segons Ausubel (1978), “el factor més important que influeix en l’aprenentatge és allò que l’alumne ja sap. Esbrineu-ho i ensenyeu en conseqüència”; amb aquesta frase es resumeix la concepció constructivista de l’ensenyament. Si es demana una posició constructivista respecte l’aprenentatge dels alumnes, s’han de saber tant els coneixements que tenen, com els que volem ensenyar-los.



Gràfic 1. Mitjana d’activitats de coneixements previs per unitat/editorial.

Al gràfic 1 es pot comprovar que menys de la meitat de les editorials analitzades paren atenció a activar els coneixements que l'alumnat ja té sobre els continguts que s'introduiran. La resta entren en matèria directament sense tindre en compte els nivells de coneixement de l'alumnat. Les editorials pressuposen els coneixements que poden tindre els alumnes, i ofereixen nous conceptes que l'alumnat haurà d'adquirir.

Activitats de repàs o reforç

Quantes editorials reforcen els continguts d'una unitat? Només un terç de les editorials estudiades contenen activitats de reforç. Tres d'aquestes (Anaya, SM i Voramar) destinen un apartat al final de la unitat, que oscil·la entre les 6 i 9 activitats sobre continguts de tota la unitat. Oxford, en canvi, proposa aquestes activitats al final de determinats apartats. En el cas d'Ecir, es presenta un pàgina on es sintetitza el més descatable de la unitat, sempre des d'un punt de vista teòric (sense cap activitat). La resta de llibres de text no ofereixen activitats de reforç; en alguns casos, disposen de material complementari extern al manual, com ocorre amb Marjal, que proporciona fitxes de reforç.

Activitats d'ampliació

Les activitats d'ampliació són una possibilitat que els llibres de text poden oferir per treballar amb un cert grau de complexitat perquè l'alumnat reflexione amb més profunditat sobre algun contingut. Cap llibre de text dels analitzats ofereix activitats d'ampliació si no és en el material complementari de l'editorial, llevat de Bromera. Hi trobem el subapartat "Per a saber-ne més"; es tracta d'una activitat dins dels apartats Eix temàtic, Tipus de text, Gramàtica, Ortografia, Literatura, Llengua i societat. Solen haver-hi unes 4 activitats d'ampliació per unitat; i segons la unitat, l'apartat on aquestes es desenvolupen va canviant.

Com a síntesi, podem dir que el 42% de les editorials tracten els coneixements previs; les activitats de reforç, el 33%; i les d'ampliació, el 8,3%. A través de les dades oferides es pot deduir que la major part de les editorials se centren en les activitats d'ancoratge i desenvolupament, és a dir, en les activitats de sistematització dels continguts, i deixen de banda l'atenció a la diversitat que pugua haver a l'aula.

Formes de treball social

L'aprenentatge està fortament influenciat per les interaccions socials que tenen lloc en contextos significatius. La interacció social dels infants amb els altres amb més coneixements o capacitats i el seu entorn impacta significativament en les seves formes de pensar i interpretar situacions. Un nen desenvolupa el seu intel·lecte internalitzant conceptes basats en la seua pròpia interpretació d'una activitat que es produeix en un entorn social.

El mateix currículum ho destaca en els objectius de l'ESO en el seu Article 4, en l'apartat b): "Adquirir, desenrotllar i consolidar hàbits de disciplina, estudi i treball individual i en equip com a condició necessària per a una realització eficaç dels processos de l'aprenentatge i com a mitjà de desenrotllament personal. [...]". De fet, totes les indicacions metodològiques que trobem al currículum com "pràctiques discursives", "ús de la llengua", "competència comunicativa", són inviables si no es treballa en parella o en grup.

Aquest subapartat pretén comprovar si la tendència actual dels manuals va encaminada al treball cooperatiu, o si predominen les activitats individuals. El quadre 1 mostra que no hi ha cap llibre que supere el 12% d'activitats d'interacció. Malgrat les recomanacions de les investigacions en didàctica i les directrius curriculars que apunten models d'intervenció en grup, els percentatges indiquen la tendència clara de la majoria d'editorials: la predilecció per les activitats individuals i la baixa dedicació al treball cooperatiu, malgrat la dificultat d'assolir la competència comunicativa a força d'activitats individuals.

**Quadre 1.** Activitats individuals i interactives per unitat.

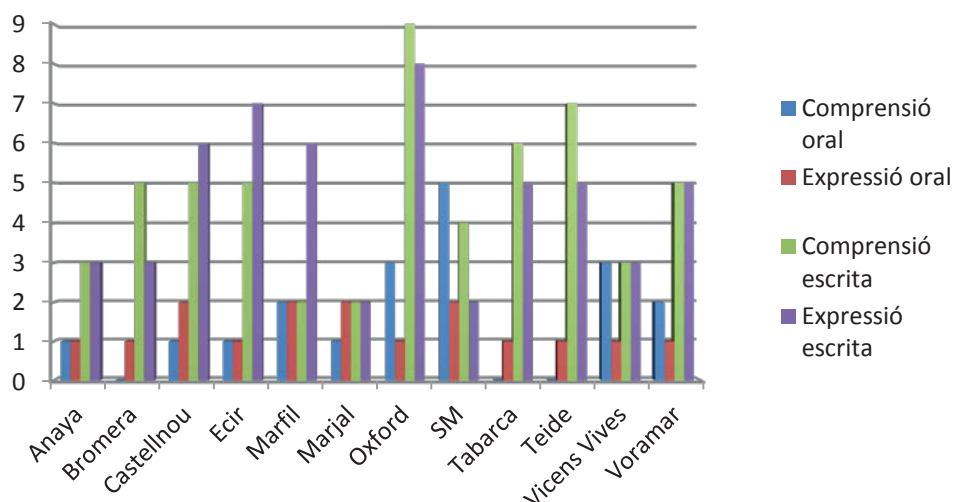
	ANA YÀ	BRO MERA	CASTELL NOU	ECIR	MARFIL	MARJAL	OXFORD	SM	TABARCA	TEIDE	VICENS VIVES	VORAMAR
Total activ.	56	43	35	26	46	34	85	57	12	44	28	72
Activ. 2 en 2	2	0	0	0	1	0-1	0	0	0	1*	1*	(1)
Activ. grup	0-4	1	0-4	2	1*	2	1	3-5	0	2*	2	(1)
% Activ. indiv.	91%	98%	88%	92%	96%	91%	99%	91%	100%	93%	90%	97%

*Localitzades únicament en alguna unitat. () Opcionals

Desenvolupament de les destreses discursives

Al primer apartat llegíem les recomanacions sobre la idoneïtat de les produccions orals i escrites per aconseguir la competència comunicativa de l'alumnat. Les indicacions des del currículum sobre la dedicació que mereixen oral i escrit en l'ESO són semblants ja que "els continguts relatius a l'ús oral es referixen al nivell formal i planificat" i l'aprenentatge d'este nivell s'ha de realitzar dins de les situacions d'interacció que ofereix el context de l'aula i del centre. Quant a l'ús oral informal és objecte d'observació i d'anàlisi per reconèixer les normes sociocomunicatives de l'intercanvi en diferents contextos socials, per a observar les estratègies que usen els parlants a fi d'aconseguir una comunicació satisfactòria. En l'ús escrit, l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura, exigeix nivells de més complexitat en la planificació i estructuració dels textos i una diversificació més gran quant als contextos en què se situa el discurs que es produeix o s'interpreta.

Al gràfic 2 s'observa i compara per editorials la mitjana d'activitats proposades de comprensió i expressió oral, comprensió i expressió escrita.

**Gràfic 2.** Mitjana d'activitats d'ús escrit i oral per unitat/editorial.

L'oralitat continua sent la gran oblidada en tots els llibres de text; i la comprensió oral molt més que l'expressió. De fet, hi ha 3 editorials que no ofereixen cap activitat de comprensió oral; i 4, només n'ofereixen una. L'expressió oral es detecta més tractada: el 66% ofereixen solament una activitat.

No hi ha cap editorial que deixi de banda la comprensió escrita, com a mínim es dediquen 2 activitats per unitat, i s'arriba, en algun dels manuals, fins a 9. La mitjana d'activitats de comprensió escrita és de 4,6 per unitat. Quant a l'expressió escrita, és lleugerament inferior a la comprensió (4,5). Les dues dades contrasten dràsticament amb les de l'oral: 1,5 i 1,3, respectivament.

Per veure la importància que donen els manuals al desenvolupament de les habilitats orals i escrites, cal contrastar les activitats dedicades a aquestes destreses amb el conjunt d'activitats per unitat (quadre 2).

Quadre 2. Percentatge d'activitats orals i escrites per unitat.

EDITORIAL	Total activitats	Activitats d'ús oral i escrit de la llengua	%
ANAYA	56	8	14%
BROMERA	43	9	21%
CASTELLNOU	35	14	40%
ECIR	26	14	54%
MARFIL	46	12	26%
MARJAL	34	7	21%
OXFORD	85	21	28%
SM	57	13	23%
TABARCA	12	12	100%*
TEIDE	44	13	30%
VICENS VIVES	28	10	36%
VORAMAR	72	13	18%

*100% destinat únicament a l'escrit

Si tenim en compte que "l'eix del currículum són les habilitats i estratègies per a parlar i escoltar –incloent-hi la interacció, escriure i llegir–", les dades del quadre 2 sorprenen, ja que revelen que el seu tractament és deficitari en els llibres de text. El manual que menys atenció li dedica presenta un percentatge del 14% i el que més el 54%. Per tant, uns i altres es troben allunyats d'establir aquestes habilitats com a eix curricular.

Conclusió

Si l'enfocament comunicatiu parteix del que els aprenents ja saben per poder construir coneixement, i menys del 50% dels manuals no les ofereixen; si aquest enfocament prioritza el desenvolupament de les destreses discursives, i els llibres les treballen en un percentatge molt baix (28%); si la interacció és la base d'aquesta metodologia i en els llibres les activitats cooperatives ronden el 6%; tenim dades per afirmar que l'enfocament comunicatiu no és la metodologia imperant en els llibres de text.

Amb l'estudi realitzat s'observa una baixa presència dels procediments comunicatius i una predominança d'altres metodologies més tradicionals, que tot i que podrien complementar-se a través d'una metodologia eclèctica, no queden integrades dins les seqüències didàctiques. Encara que l'organització curricular



sigua aparentment comunicativa, hem comprovat que les habilitats discursives no són el nucli de l'ensenyament/aprenentatge, i si no s'ofereix diversitat de situacions per poder manipular textos, no es desenvolupa la competència comunicativa.

Les dades extretes del corpus de treball, les interpretacions fetes i els resultats als quals s'ha arribat, permeten oferir una nova conclusió. El desenvolupament tímid de l'enfocament comunicatiu junt amb la barreja d'altres metodologies precedents podrien donar-se en qualsevol llibre de text, tant de castellà com de qualsevol de les altres llengües cooficials. Per tant, l'estudi realitzat és traslladable a altres llibres de text de llengua d'altres comunitats autònomes.

Referències bibliogràfiques

- Ausubel, D.P., Novak, J.D., Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology. A cognitive view. 2nd edition. Nueva York: Holt, Rinehart i Winston*. Trad. cast de M. Sandoval: *Psicología Evolutiva*, México: Trillas, 1983.
- Badia, R.M. (2005). Estudi integrat de les llengües catalana i castellana a partir de l'enfocament comunicatiu d'aprenentatge de llengües, inèdit, Barcelona.
- Camps, A. (coord.)(2005). Les metodologies de l'ensenyament gramatical, dins *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*, Barcelona: Graó.
- Casanova, M^a.A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*, Madrid: La Muralla.
- Cuenca, M.J. (1993). Teories gramaticals i ensenyament de llengües, València: Tàndem.
- DECRET 112/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'establix el currículum de l'Educació Secundària Obligatoria en la Comunitat Valenciana. (DOCV 24/07/2007). URL: http://www.docv.gva.es/datos/2007/07/24/pdf/2007_9717.pdf.
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S. (2009). Didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción, *Didáctica: Lengua y Literatura*, 21: 133, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Martín, R.A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid: Editorial Síntesis.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid: La Muralla.

Lecturas discontinuas: Literatura infantil y juvenil e infografía

Lourdes Sánchez Vera

José Antonio Abad Alfonseca

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz

Para el fomento lector no hay recetas, ni fórmulas mágicas, hay técnicas y métodos que pueden facilitar la misión, pero el éxito nunca está garantizado, por eso, inquietan afirmaciones como la de Eliacer Cansino cuando dice que “el hombre por naturaleza aborrece leer” (2002:32). Es cierto que sobre la lectura siempre se cierne alguna amenaza y el autor sevillano indaga sobre la causas de la eterna crisis lectora: el problema radica en nuestra forma de percibir: “el ser humano tiene dos formas esenciales de “recibir” sus percepciones del mundo: o todo de una vez o secuencialmente. O sea, recibiendo la impresión de varias cosas que ocurren al mismo tiempo (recepción simultánea) o recibiendo las impresiones una tras otra (recepción sucesiva).” (Cansino, 2002:36).

La percepción visual es nuestra principal fuente de entrada de información y es, por naturaleza, una percepción globalizadora, de conjunto y no de detalle. Cuando observamos una foto o un paisaje no vemos sus partes, vemos simultáneamente todos los elementos y así es como llega la información a nuestro cerebro, como un todo.

Sin embargo, la recepción de cualquier mensaje lingüístico implica una percepción discursiva. Si el mensaje es oral, los sonidos entran secuencialmente y ordenadamente por nuestro oído y así llegan al cerebro que los procesa para interpretar la información. Si el mensaje es escrito las grafías son percibidas visualmente unas antes que otras y es en el cerebro donde adquieren significado. La percepción de todo mensaje lingüístico es, por fuerza, discursiva, secuenciada y ordenada, unos elementos van antes que otros y solo al final “vemos” mentalmente la realidad que se nos ha traducido en palabras y la interpretamos.

Así, “al leer obligamos a los ojos a seguir un discurso, o sea a seguir una recepción sucesiva y temporal. Esto hace que leer sea difícil, una actividad que necesita un largo aprendizaje.” (Cansino, 2002:39). Se entienden así las dificultades de los niños que se inician en la lectura. Hasta que no culmina el aprendizaje lector son necesarios auxiliares que ayuden en la comprensión y el más habitual es la imagen.

El uso de formatos que combinen imagen y texto facilitará el desarrollo de las habilidades lectoras en edades tempranas. Como señala Gomes (2012:145) “la imagen es una forma de materializar la representación sobre la realidad y, una vez introducida en el aula de lectura, favorece el desarrollo de aprendizajes significativos y puede constituirse en una gran aliada para la práctica docente”.

La infografía

La infografía es una forma gráfica de presentar la información que combina texto y elementos visuales. Su uso ha ido ganando terreno y está muy extendido en prensa y libros divulgativos de temáticas variadas, ya que su naturaleza le permite adaptarse a cualquier materia.



Este formato viene alentado por una sociedad eminentemente audiovisual y cada vez más tecnológica, donde el exceso de información hace que esta pase desapercibida si no se presenta de forma clara, breve y eficaz, y estos elementos son inherentes a toda infografía.

La infografía es un texto discontinuo ya que la organización de sus elementos no es lineal. La forma en la que mezcla el texto y la imagen "obliga" a hacer una lectura discontinua. El "lector" puede centrar su atención en cualquiera de los elementos que la forman, no teniendo por qué seguir un orden preestablecido; la infografía permite una lectura en libertad con múltiples caminos para seguir; da igual por dónde se empiece, al final del proceso lector la información llegará al sujeto. Esta libertad lectora hace de la infografía un formato muy atractivo para el lector pero, a la vez, exige una actitud lectora diferente.

La comprensión de la infografía supone "incidir en sus diferentes componentes (gráficos, diagramas..., que en ocasiones son a su vez otros textos discontinuos), y en su integración para lograr un sentido unitario que debe de ser comprendido de modo global, lo cual incluye procesos lectores bastante complejos en los que hay que ayudar al alumnado" (Educ@contic, 2014).

Centrándonos en los componentes de una infografía reparamos en que pueden reducirse a cuatro elementos básicos:

1. Texto. La información no se presenta de forma continua sino discontinua, es decir, no se presenta en un bloque sino que se dosifica en partes y se disemina arbitrariamente por el espacio de lectura. La información es sintética y cada bloque textual se refiere a un único elemento significativo, aunque no prescinde de anécdotas y curiosidades que hagan más atractiva la lectura y funcionen de "gancho" para continuarla. La lectura es discontinua porque el lector decide por dónde empieza a leer y si lo lee todo o no. El texto juega con diversos tipos, tamaños y color de letra, en aras de destacar la información y llamar la atención del lector.
2. Imagen. Sigue los mismos parámetros que el texto. Se busca ante todo significatividad, claridad y sugerencia. Puede ser de detallista (reproduciendo todos los elementos que componen la realidad representada) o esquemática (seleccionando los más representativos). Se usa tanto la fotografía como el dibujo. En ocasiones se echa mano del efecto zoom para destacar una imagen, o amplificar, cual microscopio, nuestra percepción.
3. Conectores. Para establecer la relación entre un texto y la imagen que le corresponde o señalar diferentes elementos de una imagen se utilizan líneas y flechas como conectores. En ocasiones, estas flechas pueden marcar o condicionar el orden de lectura, funcionan entonces como flechas discursivas ya que indican en continuum lector.
4. Auxiliares. Son diferentes medios gráficos para presentar la información: listas, tablas, cuadros y diagramas, mapas, líneas cronológicas... Sea cual sea el auxiliar elegido su función es la de aportar más información, clarificar, ejemplificar, concretar lo dicho en el texto.

Llegados a este punto hay que aclarar que la infografía tiene dos opciones de presentación: estática o dinámica. La infografía balancea entre lo estático, como el cartel o póster, y la reproducción dinámica, animada o vídeo... La representación dinámica implica la utilización de los elementos que son característicos del medio (inclusión de audio, técnicas de animación y vídeo...) "Son, por tanto, textos (o hipertextos, en el caso digital) multimodales que se conforman como textos discontinuos." (Educ@contic, 2014).

Infografía y LIJ

La infografía es un formato muy habitual en textos de tipo informativo pero resulta novedoso su uso como formato para la representación de otro tipo de textos como los literarios. La Literatura Infantil



y Juvenil, lejos de anquilosarse en estructuras, formatos o soportes tradicionales, está en continuo proceso de actualización, adaptándose al devenir de los tiempos y a sus nuevas exigencias. Un claro ejemplo son los cambios que se han ido produciendo en el soporte que le ha servido de transmisor: se ha pasado de la oralidad de las manifestaciones tradicionales a la transmisión libresco y de ahí estamos pasando a la transmisión tecnológica.

Nuevas exigencias se han generado por los lectores del siglo XXI. Una de ellas es acercar la LIJ a lo tecnológico en sus diferentes vertientes y la infografía, técnica de representación ajena a la literatura, ha ido haciéndose hueco.

De un tiempo a esta parte han aparecido ejemplos de textos de LIJ que utilizan el formato de la infografía. Mayoritariamente se aplica a cuentos tradicionales que quizás, por "sabidos", se prestan mejor al ejercicio de síntesis que supone su expresión infográfica. Los cuentos populares están asentados en la memoria de los lectores y por ello les resulta mucho más fácil identificar sus elementos esenciales. Con la literatura de autor, resulta más complicado porque el lector puede desconocer la obra de referencia y, en ese caso, es fácil que tenga problemas de comprensión de la infografía, aunque también hay ejemplos de obras de autor.

La transformación de un texto de LIJ en infografía exige unas adaptaciones no exentas de dificultad que hay que solventar de la mejor manera posible para que la transmisión del sentido completo de la historia se haga con plenas garantías de éxito.

En primer lugar, existe un conflicto de concepto: la literatura es, por naturaleza un texto discursivo, la infografía es discontinua. Así, la infografía de un texto literario precisa de la necesaria secuenciación del relato y para ello se echa mano de dos recursos fundamentales.

Por un lado se recurre a uno de los elementos básicos de la infografía: los conectores. Así, es frecuente la presencia de flechas o líneas que hacen la función de conectores y que marcan la secuencia de "lectura visual", esta función de unión la realiza, por ejemplo, el túnel que aparece en la infografía de *Alicia en el país de las maravillas* ya que sirve de línea discursiva al enlazar las diferentes escenas de la historia. (Anexo: Fig.1).

Por otro lado, la propia organización de la infografía reproduce, a veces la estructura de un párrafo, de forma que cada línea de la infografía representa una escena o secuencia del relato, como ocurre en la infografía de *Blancanieves* (Anexo: Fig. 2) y las interpretaciones matemáticas de *Los tres cerditos* y *La Cenicienta*, (donde además los símbolos matemáticos funcionan como conectores de lectura). (Anexo: Fig. 3 y 4).

La representación infográfica de textos de LIJ puede presentar, además, otros problemas que tienen que ver con:

- La acertada selección de los elementos más significativos del relato. Hay que tener muy claros cuáles son los elementos primordiales del relato, no solo en cuanto a personajes, sino también en cuanto a espacios y a escenas y prescindir de todo lo superfluo.
- La diferenciación clara entre los elementos principales y los secundarios. Si aparecen elementos secundarios debe quedar bien clara la jerarquía para que no se den interferencias en la interpretación/comprensión de la infografía.
- La ordenación y secuenciación de los elementos seleccionados de forma clara y estructurada. Se puede optar por una organización discontinua o continua, tenemos dos ejemplos con el cuento de *Los tres cerditos* (Anexo: Fig. 5 y 3).
- La existencia de elementos distractores. Solo recomendables en caso de receptores con mayor competencia literaria que conocen el relato y agradecen una nota de frescura, en caso contrario

pueden producir confusión en el receptor. Un ejemplo de distractor es la descripción del menaje de la merienda con el Sombrero Loco en la infografía de *Alicia en el país de las maravillas* o la información nutricional de la abuela en la infografía animada *Caperucita Roja para ingenieros*. (Anexo: Fig. 1 y 6).

- La extensión de la infografía. Normalmente las infografías se ajustan a un solo póster, al fin y al cabo son un ejercicio de síntesis, aunque también las hay más complejas. Esto sucede cuando la obra es más extensa o se quieren expresar más detalles. Un caso de infografía con más de una secuencia es la de *Alicia en el país de las maravillas*. (En este trabajo solo reproducimos una de las escenas de la serie).
- El desconocimiento del referente. Si la representación no es lo suficientemente clara y el lector no conoce la obra el resultado puede ser una lectura distorsionada y la infografía pierde el valor como recurso para el fomento de la lectura.

Dependiendo de cómo solucionemos estos problemas, la comprensión del texto va a ser más o menos efectiva. Por otro lado, hay que tener en cuenta que tanto la extensión, como la selección de elementos, la inclusión o no de distractores y la complejidad estructural de la infografía van a depender del nivel del destinatario.

Antes de cerrar este apartado, queremos destacar tres rasgos presentes en muchas infografías y que las hacen especialmente atractivas, sobre todo para el lector con cierto nivel de competencia lectora. Se trata de la presencia de:

- Guiños referidos al contexto actual como, por ejemplo, la inclusión de un gps en la infografía de *Hansel y Gretel* (Anexo: Fig 7); situar la casa de Caperucita en un barrio de unifamiliares o hacer que el camino hacia el bosque se convierta en carretera en la infografía animada *Caperucita Roja para ingenieros*.
- La presencia de elementos humorísticos va de la mano con la introducción de elementos actuales pero en ocasiones va más allá. Así, en la misma infografía *Caperucita Roja para ingenieros* encontramos que el lobo piensa en los valores nutricionales de la abuela, o vemos los medicamentos en la mesita de noche de la abuela. Estos rasgos humorísticos aportan frescura a textos de sobra conocidos por todos.
- La inclusión de elementos curriculares. Las infografías de LIJ no pierden su naturaleza de transmisoras de información y no es raro encontrar referencias a conocimientos de todo tipo o propios del currículum, lo que hace doblemente interesante llevar la infografía al aula. Varios ejemplos ilustran este rasgo: elementos matemáticos que encontramos en las infografías de *Los tres cerditos* y *La Cenicienta* (Anexo: Fig. 3 y 4); contenidos curriculares de conocimiento del medio en *Caperucita Roja para ingenieros* (el ecosistema del bosque), en *Los tres cerditos* (Anexo: Fig. 5) (diferencias entre tornado y ciclón) y en *El patito feo* (Anexo: Fig. 8) (el ciclo del agua).

Aplicaciones didácticas

La infografía aplicada a materiales didácticos no es extraña, muchos libros de texto las incluyen como recurso pedagógico y muchos son los docentes que la están incorporando a sus aulas como auxiliar del aprendizaje, ya que su naturaleza "permite que materias complicadas puedan ser comprendidas de manera rápida y entretenida." (Orientación Andújar, 2014). Además, permite responder a las preguntas clave de cualquier tema: qué, quién, cuándo, dónde, cómo y por qué.

"Por un lado, resulta ser un buen recurso para trabajar con alumnado que tiene dificultades específicas de lectura y escritura o no conoce bien la lengua de aprendizaje, y por otro lado, es una oportunidad para



incorporar en el trabajo de aula los llamados “textos discontinuos” y adiestrar al alumnado en la lectura y producción de los mismos.” (Educ@contic, 2014).

Las ventajas de la integración de la infografía en el aula como recurso didáctico, son innegables:

- Permite trabajar todas las competencias curriculares.
- Constituye un recurso muy completo de animación a la lectura ya que permite abarcarla desde diversos ángulos. Acerca al lector a los elementos esenciales de un texto y a las relaciones que se establecen entre ellos, favoreciendo la comprensión. Un ejemplo lo tenemos en la infografía de *Caperucita Roja* (Anexo: Fig. 9) en la que se representan diversos elementos narratológicos.
- Permite trabajar de forma globalizada. La infografía, aunque sea de LIJ, facilita la introducción de materias curriculares muy diversas.
- Familiariza al alumno con el conocimiento y uso de TICs. Bien utilizemos infografías ya existentes bien optemos por elaborarlas el alumno se familiarizará con formatos, estructuras, y lenguaje digital y puede iniciarse en el uso de programas de creación (Easelly, Infogr.am, Piktochart, Murally, Canva...).
- Obliga los alumnos a la toma de decisiones tanto en el análisis del texto de partida como en la elaboración de la infografía, pues estos deben diferenciar lo principal de lo secundario, determinar qué elementos incluir y cómo organizarlos.
- Potencia el trabajo colaborativo y por ende, el desarrollo de habilidades sociales. La elaboración de infografías la debe ser tarea de grupo e implica la discusión constructiva.
- Tiene una dimensión creativa y artística, no solo en el diseño visual sino en el contenido pues permite la inclusión de elementos ajenos al relato como distractores, elementos humorísticos o curriculares.

Los problemas que señalábamos en el epígrafe anterior con respecto al uso de la infografía con textos de LIJ, pueden ser aprovechados como oportunidades para el aprendizaje lector. Así, los pasos para trabajar la infografía en LIJ deberán ser, a nuestro entender, los siguientes:

- Sintetizar los elementos del relato reduciendo los elementos narratológicos (personajes, espacio, tiempo, secuencias...) al mínimo.
- Organizar dichos elementos de forma jerárquica.
- Planificar el diseño: seleccionando las imágenes, textos, conectores y auxiliares que van a utilizarse.
- Secuenciar: enlazar los elementos de forma discursiva o discontinua.
- Plasmar: ejecutar con las herramientas TIC lo planificado anteriormente.

Conclusiones

Una de las fortalezas de la Literatura Infantil y Juvenil es su capacidad de adaptación, ello permite la coexistencia de diferentes formatos y soportes de difusión con lo que el lector solo tiene que elegir aquel con el que se encuentre más a gusto.

La irrupción de la infografía como una forma de representación que combina tanto la percepción globalizada propia de la vista como la discursiva propia del relato constituye una herramienta para el



fomento lector que no debemos dejar pasar. Es un recurso que puede utilizarse en todos los niveles y que sirve tanto para iniciar a nuestros alumnos en la competencia lectora y literaria de forma atractiva, como para afianzar esas competencias en alumnos que ya las tienen, como para aportar una nueva visión de la lectura, novedosa, sugerente y en ocasiones sorprendente, a lectores ya competentes.

Referencias bibliográficas

- Cansino, E. (2002). La mirada auditiva. En AAVV, *Hablemos de leer*, 31-43. Madrid: Anaya.
- Gomes, A.R. (2012). Lectura de la imagen y aprendizaje significativo. En *Hachetetepé*, 4. *Bibliotecas, lectura y TICs*, 137-146. Cádiz: EDUCOM.
- Orientación Andújar: La infografía en el ámbito educativo. Infografías educativas. En <http://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/planetatic20/category/infografias/> [Consultada entre octubre y noviembre de 2014].
- Educ@contic: De los textos discontinuos y la diversidad textual... El uso de la infografía en el aula. En <http://www.educacontic.es/blog/de-los-textos-discontinuos-y-la-diversidad-textual-el-uso-de-la-infografia-en-el-aula> [Consultada entre julio y noviembre de 2014].

Infografías por orden de citación

- Alicia en el país de las maravillas*: <http://visual.ly/alice-wonderland> [18/11/14].
- Blancanieves*: <http://issuu.com/pamela-escaf/docs/blancanievesinfografia/1> [18/11/14].
- Los tres cerditos(a)*: <http://surlalunefairytales.blogspot.com.es/2011/09/advertising-fairy-tale-posters-for.html> [18/11/14].
- La Cenicienta*: <http://surlalunefairytales.blogspot.com.es/2011/09/advertising-fairy-tale-posters-for.html> [18/11/14].
- Los tres cerditos(b)*: <https://www.behance.net/gallery/Los-Tres-Cerditos-Infografia/14740383> [18/11/14].
- Caperucita Roja* (para ingenieros). <http://tecnologia21.com/49673/cuento-caperucita-al-estilo-infografia-lo-explica> [18/11/14].
- Hansel y Gretel*: <https://www.pinterest.com/pin/548665167076390561/> [18/11/14].
- El patito feo*: https://www.flickr.com/photos/underground_lif3/4899054757/ [18/11/14].
- Caperucita Roja*: <http://laiguanailustrada.blogspot.com.es/2011/02/graphics-infografia-y-literatura.html> [18/11/14].



ANEXO. Infografías

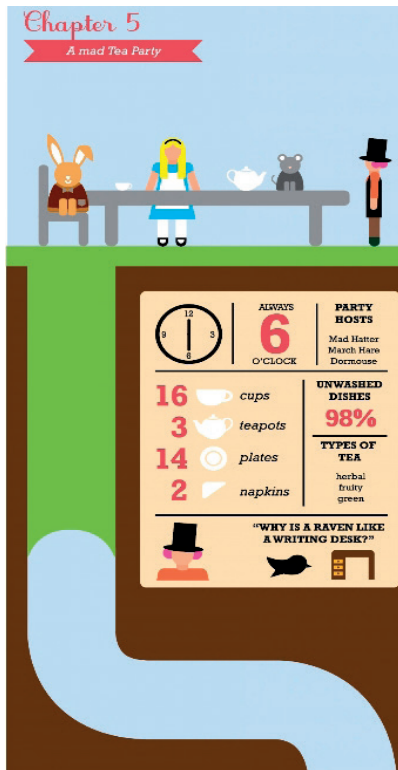


Figura 1. Alicia en el país de las maravillas.

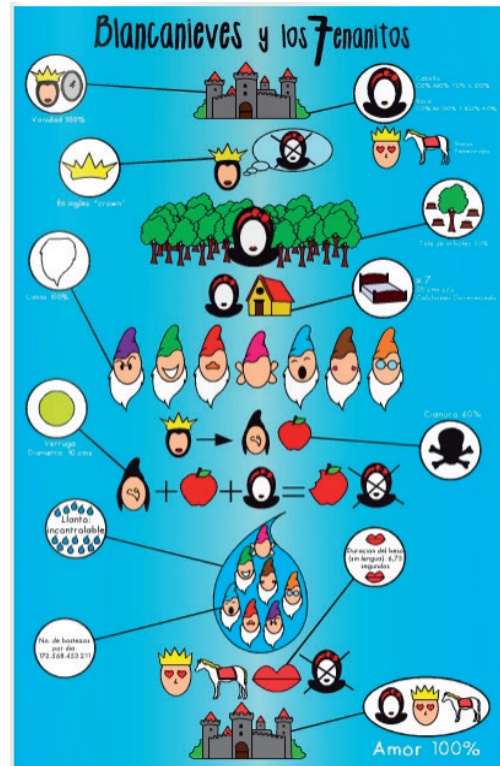


Figura 2. Blancanieves.

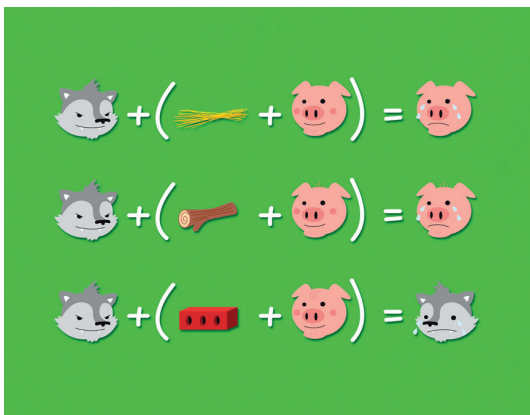


Figura 3. Los tres cerditos.

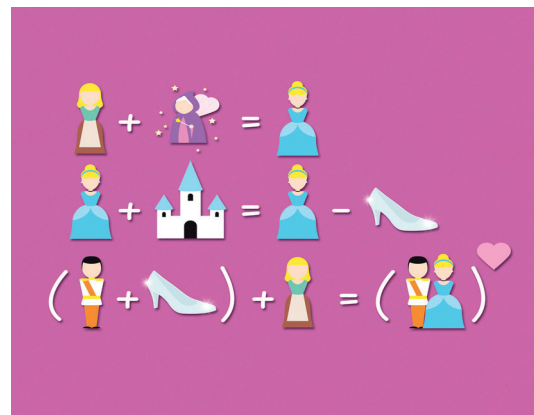


Figura 4. La Cenicienta.



Figura 5. Los tres cerditos.



Figura 6. Caperucita Roja (para ingenieros).



Figura 7. Hansel y Gretel.

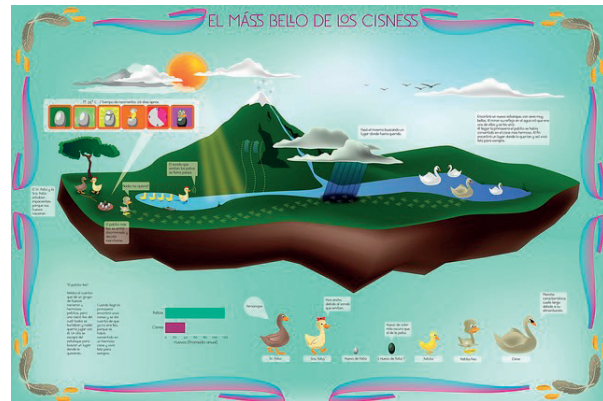


Figura 8. El patito feo.

Caperucita Roja

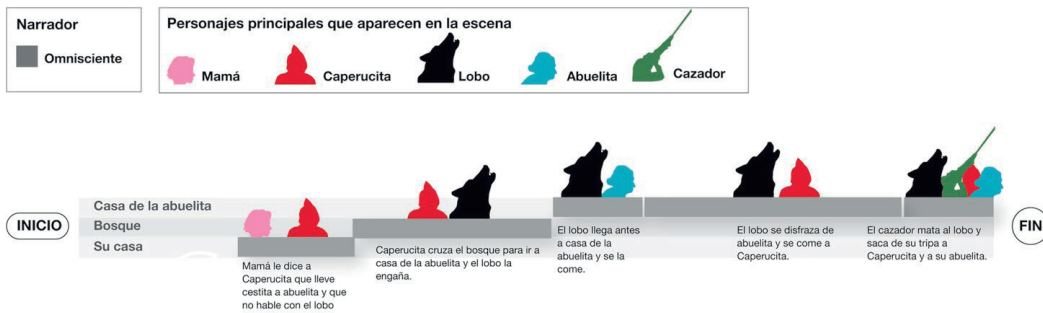


Figura 9. Caperucita Roja.

Lèxic de la indumentària.

Variables en l'adquisició lèxico-semàntica del valencià en 1^{er} d'ESO

Elia Saneleuterio

Universitat de València

Els estudis de disponibilitat lèxica donen indicis reals als professionals de l'educació lingüística —des de professors fins als autors dels materials docents i llibres de text— sobre quines són les unitats on els aprenents haurien d'entrenar-se més en funció de la seua adquisició: quin vocabulari i amb quina profunditat cal ensenyar segons el nivell educatiu i, sobretot, segons el perfil lingüístic del discent i el domini general de la llengua que aprén. Així doncs, estudis dels últims anys els constaten com una font indispensable d'informació per a optimitzar la tasca docent de l'ensenyament del vocabulari (Gallosó, 1999, 2002; Samper Padilla i Samper Hernández, 2006:5-95).

La recerca que presentem parteix del disseny d'una tasca per a desenvolupar el component lèxico-semàntic des d'una perspectiva d'investigació-acció. El camp semàntic que hem acotat correspon al de la indumentària, el qual coincideix amb un dels centres d'interès principals segons els estudis de disponibilitat lèxica (López Chávez i Strassburger Frías, 1987). A més, per al perfil lingüístic concret del centre on ho apliquem, el camp semàntic de la roba seria especialment interessant per formar part del grup amb més ocurrences no normatives, segons demostra, per exemple, l'estudi de lèxic disponible en valencià de Gómez Devís i Llopis Rodrigo (2010:24).¹

Des d'una perspectiva complementària abordem també la incidència de factors emocionals i actitudinals en l'aprenentatge de llengües. L'estudi de les actituds lingüístiques ha demostrat, des de fa alguns anys (Appel i Muysken, 1986; Huguet i Madariaga, 2005; Janés, 2006), que hi existeix una relació de mútua determinació. Aquesta interrelació es tradueix en el fet que les actituds positives en faciliten l'adquisició, al temps que l'actitud vers una llengua millora en el procés d'aprendre-la.

El que volem demostrar, doncs, és que l'enfocament de l'ensenyament del vocabulari té a veure amb ambdós factors i pretenem, a més, determinar amb quina mida potser hi influeixen. Per a això, hem previst tres variants d'una tasca d'aprenentatge lèxic, que hem dut a terme en tres grups d'alumnes de característiques semblants.

El context on es desenvolupa la recerca és l'assignatura de Valencià: Llengua i Literatura, del nivell de 1^{er} ESO, amb una mostra de tres grups de quinze estudiants de famílies castellanoparlants que aprenen el valencià com a segona llengua.

Tots tres pertanyen al mateix centre, de titularitat privada però amb concert educatiu i amb una realitat sociolingüística molt marcada cap al castellà, amb només un 2% de famílies que es declaren valencianoparlants, segons les estadístiques del propi centre, situat en l'àrea metropolitana de València. En primària i infantil el suport que rep la llengua minoritària compleix sense massa implicació el que

¹ Poden consultar-se també els resultats de Llopis i Gómez Devís (2010) i, més concis, els de Llopis (2011).

marca la llei, i això fa que els alumnes arriben a secundària amb una manca notable de competències en valencià a tots els nivells, i més concretament pel que fa al vocabulari. Ho esmentem perquè un dels factors claus que hi incideixen en l'actitud i interès de l'alumne, seguint a Huguet i Madariaga (2005), és precisament la importància que en l'escola se li dóna a les llengües que s'hi ensenyen.

El disseny s'emmarca, dins els models qualitius, en un paradigma sociocrític, donat que pretén analitzar la realitat educativa, estudiant-la en el seu context natural, per a arribar a comprendre-la i modificar-la. Segons R. Sierra, la finalitat de la investigació social és "el conocimiento de la estructura e infraestructura de los fenómenos sociales, que permita explicar su funcionamiento con el propósito de poder llegar a su control, reforma y transformación" (Sierra, 2003:33), perspectiva que ha demostrat ser molt productiva en l'àrea de Didàctica de la Llengua (Camps, 2000:14). Concretament, el mètode que emprarem té a veure amb la investigació-acció, donat que es duu a terme, per la mateixa persona investigadora, una proposta amb tres variants per estudiar fins a quin punt les variables són positives per als aprenents.

La tasca de selecció de lèxic es realitza de manera activa als grups A i B, als quals afegim un grup C, de control, on no desenvolupem cap tasca d'arreglada de lèxic. Al grup A ho fem a partir de l'escolta i lectura d'una cançó, "Tio Canya", del grup Al Tall, mentre que al grup B partim de la lectura d'un fragment de "El darrer consell", una rondalla d'Enric Valor. Ambdós inclouen mots relacionats amb la indumentària, raó per la qual queda justificat llur ús com a recurs inspirador de l'arreglada lèxica. La diferència fonamental de plantejament és que respecte de la cançó seleccionada per al grup A s'ha demostrat que, pel tractament directe i emotiu del tema de la llengua, resulta eficaç per a la identificació afectiva amb certs valors i sentiments, i en concret pel que fa al foment d'actituds lingüístiques positives vers la llengua catalana (Saneleuterio, 2011).

A aquesta activitat marc segueix la tasca concreta d'arreglada de lèxic, segons models com els proposats per Gómez Devís i Llopis Rodrigo (2011:83-93): els donem dos minuts perquè escriguen, en valencià, totes les paraules que se'ls acudisquen sobre indumentària, orientant-los perquè atenguen roba interior i exterior, per a tots els sexes i edats, complements, etc.

Després de la millora quantitativa i qualitativa entre companys, ho posem en comú a la pissarra per a aconseguir una millora qualitativa encara més aprofundidora, marcant suggeriments perquè busquen alguns mots al diccionari.

A continuació resulta convenient realitzar una activitat de reflexió sobre com organitzem mentalment les paraules que coneixem, i com unes paraules ens evoquen altres. Per a fer-ho, i en la línia dels estudis citats, proposarem l'establiment de categories que ajudaren a recordar i a usar el vocabulari: ells hauran de pensar-ho i compartir-ho o debatre-ho amb els companys.

Per a ampliar aquest lèxic, ja de per si només aparentment estable, a banda de la recerca morfològica i ortogràfica vam treballar, als grups A i B, amb l'elaboració d'un mapa lèxico-semàntic de la indumentària propi, que partira de les categories que ells mateixos havien proposat. Com a guia, els demanarem que ompliren a casa un esquema que els obligara a distingir primerament, per exemple, entre calçat, complements (entre els que podem pensar en els que serveixen d'ajut i els que només són estètics) i peces de roba. En segona instància, on podíem presentar més subdivisions era en aquesta darrera categoria: interiors, d'abric i exteriors (per al tronc, per a les cames, sencers...).

Amb la combinació dels esquemes duts a terme per cada alumne i amb l'ajut de recerques prèvies, com ara el llistat de Gómez Devís i Llopis (2010:6-7), es configurà el corpus definitiu de vocabulari sobre la indumentària que es demanà explícitament als alumnes perquè l'assimilaren o memoritzaren. Les unitats seleccionades per a l'estudi finalment foren les que es relacionen en la figura 1:



arracades	barnús	barret	bossa de mà
brusa	calces	calçotets	corbata de llacet
dessuadora	espartenyas	faixa	fulard
gaiato	gavardina	jersei	jupetí
mitjons o calcetins	mocador	plantofes	polsera
rellotge	saragüell	xancles	xandall

Figura 1. Unitats lèxiques seleccionades per a l'estudi.

En aquest punt és on s'incorpora el grup control (C), a qui directament se'ls oferiria el llistat com a material d'estudi de l'assignatura, prèvia resolució de dubtes i treball a classe.

Per últim, i passats uns dies, vam plantejar un exercici d'evocació del *lexicó mental*,² que els permetria activar el vocabulari après. Aquestes activitats van ser les mateixes per als tres grups, i també la manera de resoldre-les, que va ser en parelles, per tal de fomentar el diàleg i l'intercanvi enriquidor. Vam emparellar els alumnes segons les seues respectives competències en el coneixement de la llengua, de manera que no es donés el cas que un membre absorbira la totalitat de respostes o suggeriments.

Les activitats pertanyien a tipologies diferents de rememoració lèxica:

1. Identificació de l'unitat lèxica intrusa.
2. Evocació a partir de la definició o descripció del referent.
3. Activació de lèxic pel context en frases amb buits.
4. Classificació de lèxic per ordre espacial.
5. Discriminació segons l'ús doble o senzill.
6. Sopa de lletres amb clau.

Els punts totals que permet obtenir el model de tasca emprat són 25: es demanen quatre mots en cada activitat, excepte en l'última, que se'n demanen cinc. Per tant, tots els mots estudiats són evocats, i un d'ells ho és en dues activitats diferents.

Allò interessant comença quan comparem el que ocorre en els diferents grups participants. Les comparacions de les respostes a la tasca d'evocació, en una anàlisi gràfica per activitats (figura 2), ens permet extraure alguns resultats cridaners.

² El lexicó és una realitat mental paral·lela al món físic on emmagatzemem les unitats lèxiques respectant certes distribucions, com les que aporten les diferents xarxes interconnectades. Vegeu Luque Durán (1998:124-125) i Aitchinson (1987:84-102).

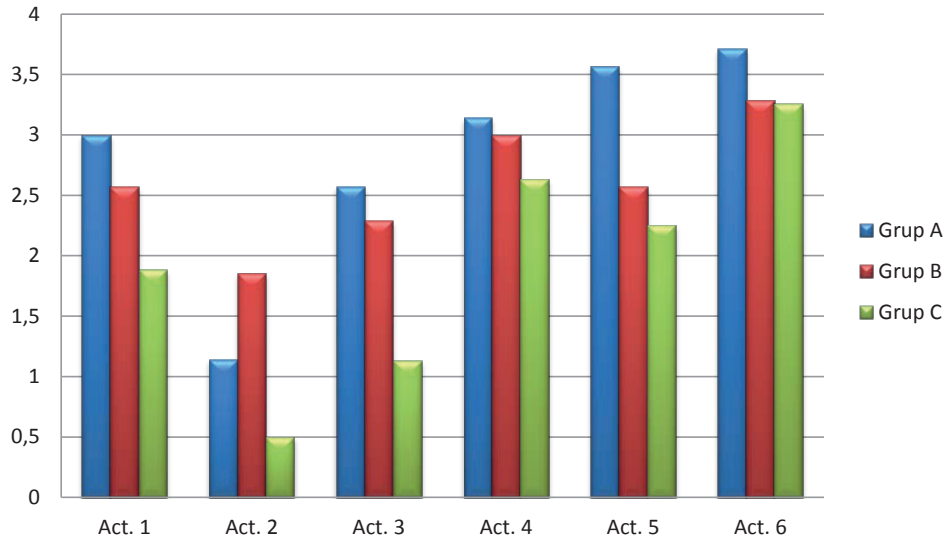


Figura 2. Anàlisi per activitats.

El patró de respostes, excepte en l'activitat 2, segueix el mateix model, encara que amb distàncies més o menys variables entre grups. Destaquem les activitats 1, 6 i, sobretot la 5, on el grup A aconsegueix desmarcar-se considerablement dels altres.

En tot cas, fixem-nos que el grup C sempre queda molt endarrerit, i la clau no és que els resultats ixen com a mitjana, sinó que reflecteixen ben bé la tendència del grup (coincideix amb la moda): fins i tot els estudiants més competents en valencià quedaven limitats front a la tasca suggerida, i posem el cas d'una xiqueta superdotada, freqüentadora d'excel·lents, que només va aconseguir 11 punts sobre 25 (figura 3), exactament igual que el 62,5 % de respostes i quan només el 37,5 % ho superaren per un o dos punts.

1. Rodeja l'intrús.

- Calçotet, mitjons, sostén, guant.
- Faixa, saragüell, jupetí, barnús.
- Anell, polsera, bossa de mà, xancla.
- Barret, gaiato, ulleres, arracades.

2. Quina és la paraula que busquem?

- Cobreix la gola o la nuca i pot usar-se en hivern i estiu (~~mantó~~) mocaor
- El portem quan fem esport. sabatilles esportives
- És un jersei esportiu. (~~jersei) sucora~~
- Té forma de floc i l'usen els homes en lloc de corbata.

3. Completa amb el mot adient.

- Açò no és una camisa; és una samarreta. No veus que és més fina?
- Amb aquesta brusa clara sembles un inspector. I el teu abric? No tens fred?
- Quina hora és? No porte rellotge.
- No hi ha paper higiènic; teniu un _____ de paper?

4. Classifica de dalt a baix i de dins a fora

- Espardenyes 3
- Jupetí 1
- Calçotet 2 dins
- Mitjons 2 fora

5. Rodeja les peces que s'usen per parelles

- Saragüell c. Arracada
- Plantofa d. calça

6. Sopa de lletres. Troba cinc complements.

B	I	V	J	E	K	U	L	A	J	N	C
A	R	T	E	R	R	A	B	W	F	L	O
L	O	H	R	T	E	R	S	E	L	Z	F
E	G	A	G	M	L	O	D	Q	U	A	D
A	P	R	U	L	L	E	R	E	S	R	E
X	E	P	S	M	O	P	A	S	I	D	O
I	T	F	E	Z	T	A	L	Y	C	I	L
A	J	A	S	A	G	C	U	L	R	U	I
F	A	P	O	N	E	T	F	Q	U	E	G
L	I	E	J	R	P	I	A	R	U	D	H
U	L	Y	T	E	V	U	P	S	L	X	A

Figura 3. Resposta de grup C.



A més, resulta significatiu que la puntuació més alta obtinguda en C coincideix amb la més baixa en A (13 punts) i que, tant en A com en B, 71,5 % superen eixe llindar.

Aquesta tasca de record, segons les recerques i propostes en didàctica del vocabulari de les últimes dues dècades (Gómez Molina, 1997:69-93; Gómez Devís i Llopis Rodrigo, 2012:410-423), resulta fonamental per al desenvolupament del domini lèxic, però veiem que no és suficient en si mateixa, sinó que necessita d'un enfocament estratègic anterior per a poder potenciar l'aprenentatge lèxic dels estudiants, com l'aportat al grup B i, especialment, a l'A.

Cal observar, tanmateix, la presència d'interferències en els resultats: hi ha vocabulari que els aprenents coneixen de manera activa, l'ortografia del qual han interioritzat, però no l'activen en el moment adequat per un problema de comprensió lectora. L'exemple més evident és el cas de "xandall" o "dessuadora", que apareixen a l'exercici en llocs creuats: "El portem..." hauria d'evocar un mot masculí singular. No és només un problema de dixi, sinó també de poca cura per la propietat o la precisió semàntica en la referència de cada mot, com ocorre als múltiples casos en què s'activa "xandall" com a possible sinònim de "jersei". Segons s'aprecia en la figura 3 la confusió es presenta fins i tot en alumnes brillants, que normalment solen captar sentits ocults i processar ràpidament la informació, però amb més freqüència al grup control.

Si comparem la mitjana global de la tasca obtinguda en cada grup participant (figura 4), les diferències entre grups es visualitzen de manera més impactant:

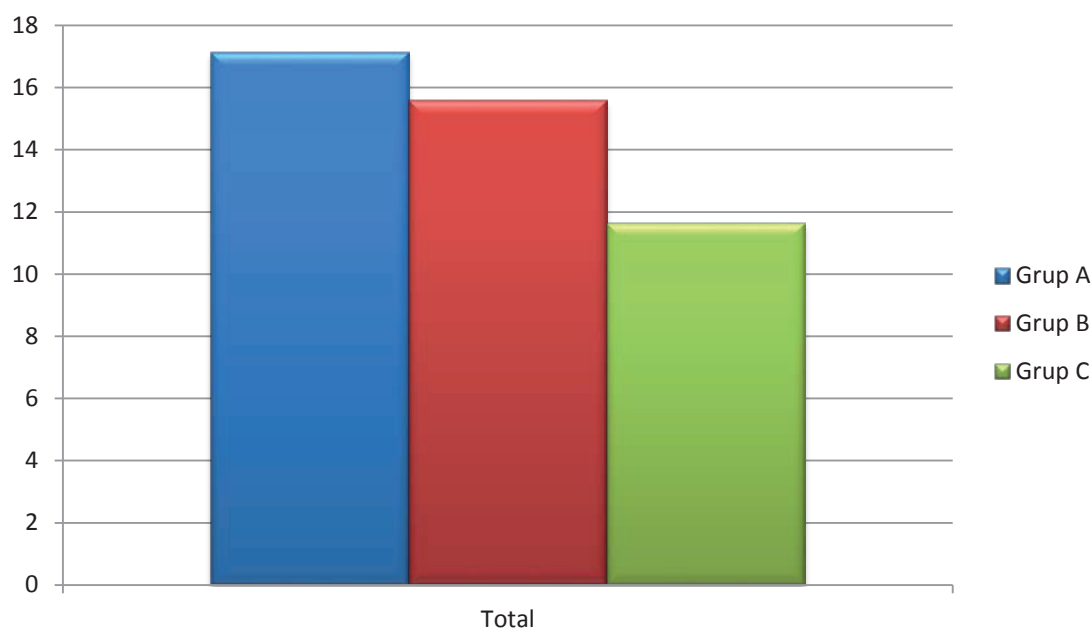


Figura 4. Mitjana global.

Són resultats que s'inserten en una recerca més àmplia i que estan en fase de ser analitzades des de perspectives més abastadores, com les que aporten les eines de pretest i postest aplicades als coneixements previs dels alumnes i la seua evolució.

De tota manera, potser pensem que els resultats poden tenir a veure amb el nivell anterior dels estudiants en l'assignatura; no obstant això, si traslladant-ho a escala 0-10 ho comparem amb les mitjanes del curs fins a abans de començar la intervenció (figura 5), observem que el grup A compta fins i tot amb unes dècimes menys que el B, i que els alumnes del grup control ni tan sols arriben, com a mitjana, a l'aprovat, quan són quasi tan bons com els dels dos altres grups.

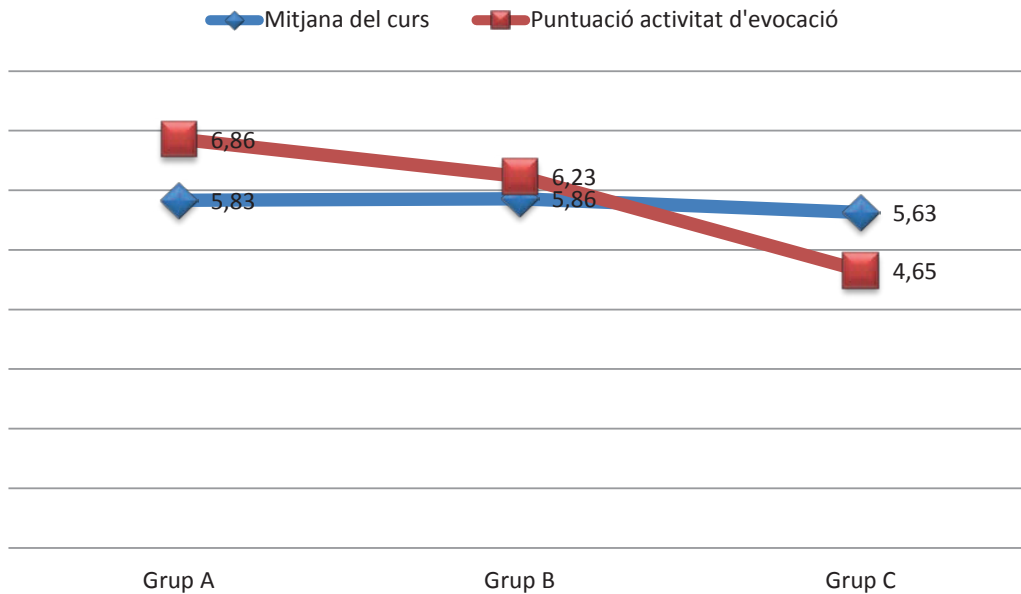


Figura 5. Relació amb mitjana del curs.

Podem concloure, doncs, que el disseny de la tasca és adequat, en relació amb el baix nivell de resultats en el grup control.

A més, la comparació entre els grups A i B ens fa pensar que la partida d'un text motivador cap a actituds lingüístiques positives també incideix, encara que no en tan gran mesura, en una major fixació del lèxic disponible dels estudiants.

Constatem, per últim, la inestabilitat ortogràfica i gramatical de les formes disponibles reconegudes com a característica pròpia de la llengua minoritària en el cas de llengües en contacte, sobretot en el cas valencià-castellà (Llopis, 2008).

Com a reptes futurs, s'obri la possibilitat de reformular la investigació afinant els instruments de recollida de dades. Les preguntes de la tasca d'evocació no han resultat transparents per a molts, per tant, no aconsegueixen mesurar exactament el que preteníem: s'afegeix un plus de comprensió lectora, molt interessant per al seu treball i avaluació a l'aula, però no per a la recerca concreta que hem descrit. Potser per a certes edats siga més convenient partir de dibuixos o imatges, donat que s'eviten les impropietats comprensives i la interpretació de la dixi.

Per últim, podríem pensar en quin paper desenvoluparia, en un plantejament com aquest, el fet que el text de partida siga de transmissió oral o escrita, amb música o sense, etc.

Referències bibliogràfiques

- Aitchinson, J. (1987). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- Appel, R., Muysken, P. (1986). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (2000). Objecte, modalitats i àmbits de la recerca en didàctica de la llengua, dins A. Camps, I. Ríos i M. Cambra (coords.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, 9-22. Barcelona: Graó.
- Galloso, M.V. (1999). Hacia una definición de léxico disponible. Posibles aplicaciones, dins *Lingüística para el siglo XXI*, 711-718. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Galloso, M.V. (2002). ¿Para qué sirven los estudios de léxico disponible?, dins *IV Congreso de Lingüística General 3*, 1143-1152. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.



- Gómez Devís, M.B., Llopis Rodrigo, F. (2010). El léxico disponible del catalán de Valencia. Hacia la necesaria planificación lingüística de una lengua minoritaria. *Romanitas, lenguas y literaturas romances*, 4: 28.
- Gómez Devís, M.B., Llopis Rodrigo, F. (2011). Com es pot millorar la competència lèxica en valencià? Una proposta d'aula per a secundària. *Lenguaje y Textos*, 33: 83-93.
- Gómez Devís, M.B., Llopis Rodrigo, F. (2012). Enseñar vocabulario a lo largo de la Educación Obligatoria, dins *Selección, desarrollo y evaluación de competencias en Didáctica de la lengua y la literatura*, 410-423. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Gómez Molina, J.R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica, *REALE*, 7: 69-93.
- Huguet, À., Madariaga, J.M. (2005). *Fundamentos de educación bilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Janés Carulla, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2): 117-132.
- Llopis Rodrigo, F. (2008). Disponibilitat lèxica del valencià: classificació dels fenòmens de contacte lingüístic, dins *Discurso y sociedad II. Nuevas contribuciones al estudio de la lengua en un contexto social*, 571-582. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Llopis Rodrigo, F. (2011). El lèxic valencià dels estudiants. *Aula de Lletres Valencianes. Revista Valenciana de Filologia*, 1: 22-38.
- Llopis Rodrigo, F., Gómez Devís, M. B. (2010). *El lèxic disponible de València*. València: Denes.
- López Chávez, J., Strassburger Frías, C. (1987). Otro cálculo del índice de disponibilidad léxica, dins *Presente y perspectiva de la investigación computacional en México. Actas del IV Simposio de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada*, México: UNAM.
- Luque Durán, J. de D. (1998). Introducción a la tipología léxica, dins B. Gallardo (ed.), *Temas de Lingüística y de Gramática*, 122-145. Valencia: Universitat de València.
- Samper Padilla, J.A., Samper Hernández, M. (2006). Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 5: 5-95.
- Saneleuterio, E. (2011). La cançó valenciana en l'Educació Infantil, dins P. Bastida, C. Calafat, M. Fernández, J. I. Prieto i C. Suárez (eds.), *Pasado, presente y futuro de la cultura popular: espacios y contextos*. Palma de Mallorca: UIB.



Diseño y evaluación de un proceso de formación de profesorado de Secundaria centrado en el desarrollo de las habilidades comunicativas para la docencia

Marta Sanjuán Álvarez

Ezequiel Briz Villanueva

Grupo de investigación ELLIJ, Universidad de Zaragoza

Introducción

La asignatura “Habilidades comunicativas para profesores”, de cuatro créditos, se imparte como optativa para todas las especialidades del Máster en Profesorado en la Universidad de Zaragoza. El proceso docente y los resultados de aprendizaje han sido evaluados mediante un Proyecto de innovación desarrollado a lo largo del curso 2011-2012.¹

Se pretende capacitar a los futuros profesores para observar con instrumentos de análisis rigurosos tanto su propio discurso como los procesos de comunicación que se producen en el aula, como manera de mejorar su práctica docente. Algunas investigaciones (Sánchez Miguel, 1993; Sánchez Miguel, Rosales y Cañedo, 1994; Cros, 1996; Vilà, 2005; Bain, 2007) muestran que determinadas competencias comunicativas de los docentes contribuyen decisivamente a facilitar el aprendizaje y a crear interés por las materias. La formación inicial de los estudiantes del Máster es prácticamente nula en este campo, y la asignatura les brinda la oportunidad de desarrollar unas prácticas controladas y observarse a sí mismos como docentes.

Se parte de la idea de que para ser buen profesor no es suficiente con el conocimiento de la materia científica, sino que además se requiere el dominio de una serie de estrategias docentes, entre las cuales las estrategias comunicativas constituyen un aspecto fundamental. Ser profesor incluye también una dimensión ética, que se relaciona, entre otros aspectos, con la manera de entender la comunicación en el aula (Stubbs, 1984).

El aprendizaje se enfoca hacia el desarrollo de las siguientes competencias:

1. Identificar, reconocer y observar críticamente los procesos de interacción y comunicación en el aula.
2. Desarrollar estrategias y habilidades comunicativas y sociales adecuadas para fomentar el aprendizaje y crear interés por la materia de su especialidad.
3. Desarrollar la capacidad de reflexión crítica sobre las propias ideas y creencias acerca de la función docente.

¹ “Innovación docente en la materia ‘Habilidades comunicativas para profesores’ del Máster en Profesorado de Educación Secundaria” (PIIDUZ_11_2_280) (UZ, convocatoria 2011-2012).



Marco teórico

El marco teórico procede de la lingüística textual, la semiótica, la retórica, la teoría de la interacción en el aula, la etnografía educativa, la psicología educativa y la didáctica general, y adopta el paradigma de educación como una situación de comunicación (Tough, 1979; Cazden 1991; Young, 1993; Mercer, 2001; Bain, 2007) o “*conocimiento compartido*” entre profesor y alumnos (Edwards y Mercer, 1988).

Los conceptos se van insertando en un proceso metacognitivo de reflexión sobre las experiencias de aprendizaje vividas, las prácticas de la asignatura y el propio proceso formativo de los estudiantes en el Máster. Se comienza con una reflexión sobre las modalidades de aprendizaje y el papel que puede ocupar la clase magistral en un contexto educativo en el que adquieren cada vez más protagonismo las metodologías activas y colaborativas. Autores como Cros (1996), Vázquez (2001) o Bain (2007) defienden la utilidad de la clase magistral como herramienta docente insustituible para facilitar el aprendizaje, siempre, claro está, que no se convierta en estrategia metodológica única. Simultáneamente, y siguiendo las investigaciones de Sánchez Miguel (1993) acerca de las dificultades de comprensión del discurso oral académico, se propone una mejora de la clase magistral tradicional, centrada en tres aspectos: planificación cuidadosa, incorporación de estrategias retóricas y aumento del grado de participación, para evitar que la clase se convierta en un monólogo.

El primer paso para incrementar la eficacia de la clase expositiva es la cuidadosa planificación de la misma. La Retórica clásica estableció cinco fases para la elaboración de un discurso planificado (Spang, 1979): búsqueda de ideas (*inventio*), ordenación y estructuración de las mismas (*dispositio*), formulación lingüística (*elocutio*), memorización (*memoria*) y preparación de la presentación en público (*actio*). Se adopta este guion tanto para la organización del proceso de aprendizaje de la asignatura como para que los estudiantes del Máster planifiquen e impartan una clase de su especialidad en el centro de Secundaria.

Un segundo aspecto teórico se refiere a las características discursivas de la exposición y la argumentación (Bernárdez, 1982; Van Dijk, 1990; Álvarez, 1997; Vilà, 2005). Se observan distintas maneras de organizar estos textos de carácter marcadamente lógico que dominan, junto con el diálogo didáctico, el discurso académico. Para facilitar la comprensión de las ideas es importante saber discriminar lo principal de lo secundario y organizar la información de manera coherente. Se estudian con especial detalle los conceptos de macroestructura y superestructura, ya que una deficiente jerarquización de las ideas, una desorganización o una organización poco transparente son responsables de las principales dificultades de comprensión por los estudiantes (Sánchez Miguel, 1993; Sánchez Miguel, Rosales y Cañedo, 1994). Estos autores ilustran esas deficiencias con ejemplos de textos escolares y de clases expositivas orales, comparando en este caso la organización de la información, más o menos eficaz, en clases de profesores “expertos” y “novatos”.

Un tercer aspecto teórico es el de la tipología de los textos expositivos –divulgativa o especializada– en función del receptor –más o menos experto–, y de la intención –didáctica o no–, con diferentes características respecto al léxico, gramática, registro, nivel de redundancia, uso de conectores, grado de ejemplificación de los conceptos técnicos, etc., es decir, respecto a la *elocutio*. En estrecha conexión con estos aspectos discursivos se presentan los conceptos de Cummins (2002) acerca de los cuatro niveles de dificultad de la comunicación oral en función del grado de contextualización de los referentes o de los requisitos cognitivos exigidos al receptor, los cuales se ejemplifican con distintas situaciones didácticas.

En lo que se refiere a la *memoria*, se revisan los recursos de apoyo al discurso verbal y se debaten los pros y contras del *power-point* (Aparicio y Castellà, 2009).

Ya en la fase de *actio*, se analizan con abundantes ejemplos las estrategias retóricas que facilitan la comprensión y la generación de interés en los estudiantes de Secundaria, tales como la redundancia, anticipación, recapitulación, ejemplificación, etc., y se comparan las actuaciones de profesores expertos y novatos. Otro aspecto se refiere a la interacción didáctica, para lo cual se revisan algunos modelos y categorías de análisis (Flanders, 1977; Sanjuán, Fernández y Marteles, 1974), que se aplican al análisis de



clases auténticas. Finalmente, se abordan otros aspectos relacionados con la voz, la prosodia, la mirada, la gestualidad y la proxemia, siguiendo a Nussbaum y Tusón, 1996; Cerdán, 1998; Grau y Vilà, 2005.

Proceso de enseñanza-aprendizaje

La metodología recorre un proceso de aprendizaje en cinco fases:

- Fase 1: Revisión crítica de las concepciones previas de los estudiantes sobre la función docente, así como de los procesos de aprendizaje vividos. Tareas de aprendizaje:
 1. El “profesor ideal”:

Se les pide a los estudiantes que reflexionen sobre los rasgos destacados de los buenos profesores que recuerdan. La posterior puesta en común conduce a establecer un perfil del “profesor ideal”, en el que se observan características relacionadas con el “saber”, “saber hacer” y “saber ser/saber estar” y, de manera específica, con las habilidades comunicativas. Se subraya la idea de que el dominio de la materia disciplinar no es suficiente.
 2. Los estilos docentes:

Se analizan casos reales de profesores universitarios que explican cómo imparten sus clases (Murillo, 2007) y que ejemplifican distintas modalidades de aprendizaje. Se valoran las ventajas e inconvenientes de cada situación como paso previo a la reflexión sobre el lugar que puede ocupar la clase expositiva dentro de un enfoque constructivista y significativo del aprendizaje.
- Fase 2: Exposición de conceptos básicos, combinados con diversas actividades individuales y grupales de reflexión, observación y análisis de distintas situaciones y recursos docentes. Tareas de aprendizaje:
 1. Observación de la organización interna y las dificultades de comprensión que pueden generar algunos textos expositivos académicos (tarea de *dispositio*):

Para ilustrar diferentes tipos de superestructura de los textos expositivos se analizan diversos textos escolares. Se valoran las posibles dificultades de comprensión, siguiendo los criterios de legibilidad y comprensibilidad de Sánchez Miguel (1993). Como tarea complementaria, cada alumno del Máster analiza un texto escolar de su especialidad, y propone aquellos cambios que serían necesarios para mejorar su comprensibilidad.
 2. Análisis y reorganización de un texto expositivo científico breve para convertirlo en un texto oral académico (tarea de *dispositio* y *elocutio*).

Se debate acerca de qué cambios en su *dispositio* y *elocutio* serían necesarios para convertir un texto científico en una clase de 3º de ESO. A continuación, un estudiante imparte esa “mini-clase” y se valoran las estrategias utilizadas para la facilitación de la comprensión.
 3. Observación de la organización interna y las estrategias retóricas utilizadas en una exposición oral formal (tarea de *dispositio*, *elocutio* y *actio*):

Se presenta un vídeo en el que se muestra al pedagogo Ken Robinson en una intervención breve.² Pese a ser un monólogo, revela numerosas estrategias retóricas y discursivas, tanto en la *dispositio* (organización argumentativa inductiva) como en la *elocutio* (alternancia de registros) y *actio* (interesantes estrategias de puesta en escena, tales como el control de pausas

² Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>.



y silencios, recurso al humor y a las anécdotas para ilustrar ideas abstractas, manejo magistral de la voz, la gestualidad y expresión facial, apelación a los oyentes y complicidad, etc.).

4. Observación y análisis, con unas pautas rigurosas, de las estrategias retóricas y las habilidades comunicativas y de interacción utilizadas por profesores expertos/novatos. Análisis complementario de los aspectos prosódicos y no verbales.

Se dispone de grabaciones audiovisuales y transcripciones de clases impartidas por docentes expertos y docentes en formación (estudiantes de Magisterio y del propio Máster). Siempre procurando equilibrar el análisis de aspectos positivos/por mejorar, se observan las distintas estrategias comunicativas y retóricas, así como su eficacia desde el punto de vista del aprendizaje. También se analizan las estrategias de interacción verbal profesor-alumnos, utilizando para ello las categorías desarrolladas por Sanjuán *et al.* (1974), y los aspectos relacionados con la prosodia y la comunicación no verbal.

- Fase 3: Actividades de producción controlada y aplicación práctica de los contenidos tratados. Tareas de aprendizaje:

1. Exposición de contenidos relacionados con la asignatura, con un formato de "clase".

Se organizan grupos de cuatro estudiantes y a cada grupo se le asigna un artículo o capítulo de libro para desarrollar el proceso completo de análisis, selección y jerarquización de las ideas, organización de la exposición, uso de recursos auxiliares y actuación docente ante sus compañeros. Tras cada intervención se evalúan informalmente las estrategias retóricas y comunicativas utilizadas, así como la prosodia, kinesia, proxemia, estrategias de interacción, etc.

2. Desarrollo de una clase breve.

Como tarea última antes del periodo de dos meses de Prácticum, cada estudiante desarrolla una clase de unos 10 minutos sobre contenidos de su especialidad. Tras cada intervención se valoran las estrategias retóricas y de interacción desarrolladas.

- Fase 4: Actuación docente en el Centro de Secundaria. Tarea de aprendizaje:

1. Desarrollo y grabación de una clase completa.

Cada estudiante planifica, desarrolla y graba (con las autorizaciones pertinentes) una clase de su especialidad, aplicando las estrategias comunicativas y retóricas aprendidas.

- Fase 5: Análisis y autoevaluación de las clases grabadas como profesores en prácticas. Tarea de aprendizaje:

1. Evaluación de las competencias adquiridas.

Una vez de vuelta a la Universidad, se comentan las grabaciones y se hace una valoración grupal de las habilidades desarrolladas por cada estudiante o de los aspectos susceptibles de mejora.

Evaluación de los resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje de cada estudiante se evalúan con dos instrumentos: un portafolio de las actividades de observación y análisis de clases, así como de las prácticas docentes desarrolladas, que incluye una reflexión final sobre el proceso de aprendizaje y las competencias docentes adquiridas (40% de la calificación); por otra parte, se evalúa el diseño, desarrollo y grabación audiovisual en el Centro



educativo de una clase completa, a la que el estudiante adjunta una autoevaluación, siguiendo unas pautas que recogen todos los aspectos desarrollados en la asignatura (60% de la calificación).

Evaluación del proceso docente

Se ha diseñado y aplicado un cuestionario para valorar en qué medida la asignatura ha contribuido a mejorar las habilidades comunicativas docentes de los estudiantes.

Han contestado al cuestionario 71 estudiantes, de los cuales 26 eran hombres y 45 mujeres.

La mayoría de ellos (66) tiene escasa o nula experiencia docente en enseñanzas regladas, aunque 53 sí han impartido clases particulares o extraescolares.

Seleccionamos los resultados más directamente relacionados con el diseño de la asignatura:

- Un 62% de los estudiantes considera que ha conseguido en gran medida el objetivo general de la asignatura. Los datos no muestran tanto unas competencias adquiridas sino una satisfacción en cuanto al aprendizaje alcanzado en el tiempo limitado de la asignatura: se les han proporcionado las herramientas necesarias para desarrollar un proceso que se plantea como continuo en la labor de los docentes.
- La asignatura ha contribuido a modificar las concepciones previas sobre la docencia de algunos estudiantes. Las respuestas abiertas que más se repiten destacan la importancia de planificar las clases, de los elementos paralingüísticos y no verbales de la comunicación o de las estrategias retóricas para facilitar la comprensión y generar interés.
- Un 60,5% considera que esta asignatura ha sido muy relevante y casi un 80% la considera muy importante para la profesión docente. Estos resultados son altamente satisfactorios, teniendo en cuenta el escaso tiempo disponible. Muchos estudiantes, en su portafolio final, manifiestan que esta materia debería tener carácter obligatorio.
- La actividad formativa mejor valorada ha sido la "Planificación y desarrollo (y grabación) de una clase en el Prácticum aplicando las estrategias comunicativas y retóricas aprendidas" (un 74,6% de satisfacción alta). Igualmente se considera muy satisfactorio el proceso de análisis colectivo de las clases por parte de los profesores y los compañeros, así como la autoevaluación rigurosa que cada alumno hace de su clase. Con un nivel similar aparecen la actividad de "Puesta en práctica, en actividades de grupo, de las estrategias comunicativas y de interacción estudiadas y reflexión posterior colectiva" (70,4%) y la de "Observación, análisis y valoración mediante métodos de observación rigurosos de diversas situaciones auténticas de clase" (67,6%). La actividad de "Lectura de textos teóricos y reflexión crítica sobre conceptos, modelos y teorías fundamentales acerca de los procesos de comunicación e interacción en el aula" es la que se valora menos, aunque su relevancia es alta para una mayoría (55%). Los estudiantes proponen un enfoque aún más práctico, con más ejercicios individuales y una valoración más personalizada de sus habilidades comunicativas. Ello ocurre especialmente en Zaragoza, donde la asignatura se imparte con grupos excesivamente grandes para el carácter práctico que la misma requiere.

En conjunto, podemos afirmar que esta asignatura resulta altamente eficaz para la formación de profesores.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M. (1995). *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Madrid: Arco Libros.



- Aparicio, H., Castellà, J. M. (2009). Reflexiones sobre la lectura multimodal: el caso del powerpoint, en Cassany, D. (Comp.) (2009). *Para ser letrados*, 217-231. Barcelona: Paidós Educador.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Ediciones de la Universidad.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Cazden, C.B. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Cerdán, L. (1998). La semiótica aplicada al discurso de clase, en Mendoza, A. (Coord.) (1998). *Conceptos clave de Didáctica de la lengua y la literatura*, 239-253. Barcelona: SEDLL/ICE/Horsori.
- Cros, A. (1996). La clase magistral. Aspectos discursivos y utilidad didáctica. *Signos*, 17: 22-29.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Edwards, D., Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca: Anaya.
- Grau, M., Vilà, M. (2005). La competencia prosódica y la comunicación no verbal, en Vilà, M. (Coord.). *El discurso oral formal*, 88-100. Barcelona: Graó.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Murillo, P. (2007). Nuevas formas de trabajo en la clase: metodologías activas y colaborativas, en López, A. y Abelló, L. (Coords.). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*, 129-154. Madrid: MEC.
- Nussbaum, L., Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos*, 17: 14-21.
- Sánchez Miguel, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Sánchez Miguel, E., Rosales, E., Cañedo, I. (1994). El discurso expositivo: una comparación entre profesores principiantes y novatos. *Infancia y Aprendizaje*, 67: 51-74.
- Sanjuán, M., Fernández, E., Marteles, P. (1974). Análisis de la interacción verbal profesor-alumnos. *Revista de Psicología General Aplicada*, 29(128): 555-562.
- Spang, K. (1979). *Fundamentos de retórica*. Pamplona: Eunsa.
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Van Dijk, T. (1990). *Estructura y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- Vázquez, G. (Coord.) (2001). *El discurso académico*. Madrid: Edinumen.
- Vilà, M. (2005). El discurso explicativo oral: estrategias comunicativas, en M. Vilà (Coord.). *El discurso oral formal*, 37-56. Barcelona: Graó.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: MEC/Paidós.



La canción de Carla de Ken Loach: una película emblemática entre amor y muerte

Maria Grazia Scelfo

Università di Roma Tor Vergata

Introducción

Estoy convencida de que el aprendizaje de una lengua a través de la traducción de textos especializados (técnicos, jurídicos, económicos, etc.), entre los cuales hay que incluir los audiovisuales, tiene un papel determinante. Además, si se trata de textos audiovisuales, como las películas, merece la pena examinarlos desde tres aspectos —el de la narración, el lingüístico y el ideológico— no solo con el objetivo de que los estudiantes comprendan el sentido de la película y adquieran una serie de conocimientos literarios, lingüísticos y culturales, sino también para que aprendan a ver las películas con ojo crítico.

Así, por ejemplo, en lo que atañe a la narración hay que subrayar el papel de la historia principal y de los personajes, de las historias que se entrecruzan y que, en su conjunto, van a formar un texto literario. En otras palabras, es a través del texto, formado por trama e intriga, por ficción y realidad que se comprende el sentido de la película.

En cuanto a la lengua, es interesante observar los fenómenos diastráticos y diafásicos del original y si han sido respetados en el doblaje, así como examinar los problemas de sincronía labial, de sincronía quinésica y de isocronía. Otro aspecto que implica el estudio de los fenómenos lingüísticos concierne el código oral. En efecto, hay que tener en cuenta que se trata de una "oralidad prefabricada", según afirma Chaume Varela (2001:78), puesto que "en realidad, el discurso oral de los personajes de pantalla no es más que el recitado de un discurso anterior" (2001:79), el guión. En cualquier caso, el lenguaje ha de parecer espontáneo, verosímil, y el doblaje tiene que respetar las convenciones del registro oral de la lengua de llegada en tres aspectos: primero, en el nivel prosódico —por ejemplo, la supresión consonántica propia del discurso oral coloquial o la acentuación de la entonación—; segundo, en el sintáctico, —puesto que "los géneros de ficción exigen especialmente la sintaxis sencilla y el léxico corriente [...] la llegada de los medios de comunicación tecnológicos ha contribuido a borrar las diferencias entre oralidad y escritura" (Chaume Varela, 2001:80)—; tercero, en el léxico-semántico.

Por lo que se refiere a la ideología corresponde a la de un cineasta que, como es sabido, está orientado hacia la izquierda y toma siempre partido en sus películas por los más desfavorecidos. Para resumir, podemos afirmar que, profundizando en la visión y el análisis de la película a través de los tres puntos fundamentales, a los que hemos hecho hasta aquí referencia, se revelará toda la belleza y la complejidad de la película.

La narración

Con la *Canción de Carla*, película de denuncia, Ken Loach dirige su atención a Nicaragua y a la guerra fratricida que en los años ochenta enfrentó a los Contras y a los Sandinistas, los cuales llevaron a

cabo una ofensiva contra la dictadura de Anastasio Somoza hasta que abandonó el poder en 1979. En consecuencia, los Sandinistas se convirtieron en el blanco de las violencias de la CIA (Servicios de Inteligencia Americanos) cuyo fin era arrebatarnoslos.

La trama es sencilla y cuenta la historia de George, un escocés que trabaja como conductor de autobuses. Conoce a Carla, una refugiada nicaragüense recién llegada a Glasgow, la ayuda y se enamora de ella. Por su carácter temperamental, evidente al empezar la película, será despedido de la compañía de autobuses. Carla sufre por la situación de su país, de su familia y por Antonio, el amor que ha dejado atrás. Por este motivo George la convence para volver a Nicaragua y enfrentarse con los fantasmas del pasado. La acompaña esperando poder volver juntos a Inglaterra, pero George volverá solo.

La película se desarrolla en dos partes geográfica y políticamente distintas. En la primera parte, que trata de la historia de amor de George y Carla, las imágenes nos sitúan en el Reino Unido, en Glasgow, ya que aparece el típico autobús rojo de dos pisos. En la segunda parte, que empieza cuando el avión sale de Glasgow para Nicaragua, la historia de George y Carla se entrecruza con la de Carla y Antonio. Al llegar el avión, nos llama la atención el contraste entre el paisaje urbano de Glasgow y la imagen de Managua, una ciudad con escasas infraestructuras, pocos servicios, mucha pobreza, calles a medio hacer y autobuses viejos, obsoletos, donde las personas viajan incluso sobre el techo. Con respecto al anclaje temporal, los acontecimientos que ocurren en Nicaragua —la lucha entre los Contras y los Sandinistas— nos sitúan en los años ochenta del siglo pasado.

Dentro del marco exterior de la narración, que cuenta la historia de George y Carla, se desarrollan y se entrecruzan otras historias: dos de amor, la de George y Maureen y la de Carla y Antonio; una de política, la de un ex agente de la CIA arrepentido, Bradley, que se entrecruza con la historia de Nicaragua; por último, la breve y terrible historia de la señora Mercedes.

En lo que atañe a la historia de George y Maureen, su prometida, con la cual tenía que casarse, se nota que George no está muy enamorado y que, para él, su noviazgo se ha convertido en algo rutinario. George se enamora de Carla, por ella pierde su trabajo y por ella va a Nicaragua y cuando le dice a Maureen que quiere romper su relación de pareja y que pueden ser solo buenos amigos a ella se le parte el corazón:

George: Solo la he visto un par de veces

Maureen: ¿Te has acostado con ella?

George: ¡No!

Maureen: ¿Y lo deseas?

George: ¡Por Dios, Maureen!

Maureen: Nunca me habías mentido.

George: No la conozco, apenas sé quien es.

Maureen: ¿Qué voy a hacer?

George: Maureen, eres mi mejor amiga, pero no puedo casarme contigo.
Lo he intentado, pero no puedo hacerlo.

Maureen: ¿Lo dices en serio?

George: Quisiera que no fuera así. [Maureen empieza a correr desesperada y él la llama varias veces]
Maureen, Maureen, Maureen [luego la abraza para consolarla].

En cuanto a Carla y Antonio conocemos su historia a través de flash-backs y de lo que le cuenta Bradley a George. En Glasgow Carla tiene pesadillas, intenta suicidarse dos veces en seis semanas. La segunda vez George la salva llevándola al hospital. Ahí empieza a descubrir la historia de Carla leyendo el parte médico e intuye que hay algo más por las cartas que encuentra en el dormitorio de la chica. Una vez que han vuelto del hospital, Carla le cuenta las razones de su intento de suicidio. Es aquí donde empiezan a



entrecruzarse las dos historias de amor, la de Carla y Antonio y la de George y Carla, puesto que los dos salen juntos para Nicaragua.

Cuando llegan, nuestra protagonista va a ver a Antonio con George. Una vez allí, Carla teme entrar en la habitación, pero George la anima porque es la única manera de liberarse de sus fantasmas. Lo hará y, mientras Antonio toca la guitarra, Carla le cantará su canción y decidirá quedarse en Nicaragua.

La historia del ex agente de la CIA, Bradley, nos hace reflexionar sobre la política de EE.UU. y sobre sus servicios secretos que, en los años sesenta, setenta y ochenta, estuvieron detrás de todos los golpes de Estado que tuvieron lugar en América Latina. Bradley le cuenta a George todas las atrocidades que cometieron, atrocidades que él conoce bien por haber sido uno de los agentes que reclutaba y entrenaba a los Contras. Sinceramente arrepentido ahora ayuda a los Sandinistas

Por último, hay que hacer una referencia a la señora Mercedes, cuya historia cuenta Bradley a George en una escena estremecedora. La señora Mercedes había cometido un delito (había ayudado a recolectar café en la cooperativa) y merecía un castigo. Sus vecinos la avisaron y ella, para esconderse, se subió a un árbol. En uno de sus brazos, llevaba a su hijo menor, apenas un bebé, mientras con la mano libre tapaba la boca de su otro hijo de dos años. De repente, oyó un ruido miró hacia abajo y vio a tres Contras con su hijo de 14 años. Dos de ellos lo sujetaron y el tercero le hundió la bayoneta en la axila, lo rajó hasta la cintura y le sacó las tripas. Después, mientras el chico agonizaba entre alaridos, le llenaron el cuerpo de alcohol.

La lengua y el doblaje

Por lo que se refiere a la lengua, la película ofrece señales de reflexión que, si por un lado llaman la atención sobre la problemática de la traducción, por otro lado quieren subrayar problemas más complejos que conciernen a los diferentes códigos que forman parte del sistema semiótico de la película: el código visual, el código sonoro y el código verbal, códigos que hay que tener en cuenta especialmente en el ajuste para resolver los problemas de sincronía labial, sincronía quinésica e isocronía. En lo que atañe a la traducción, es interesante observar si en el doblaje se ha respetado la variedad en que se expresan las diferentes categorías sociales, si se han tenido en cuenta las variaciones de estilo y de registro, en particular, las diferencias entre el registro coloquial y el registro formal. En otras palabras, comparar los fenómenos diastráticos y diafásicos. Además, hay que añadir que la lengua de la película en origen es lengua escrita, la del guion y que, aunque esté en contraste con la lengua hablada, ha de parecer espontánea. Investigaciones recientes han subrayado que las diferencias lingüísticas entre la conversación espontánea y la cinematográfica van disminuyendo más y más debido al hecho de que a menudo los actores actúan sin seguir el guion al pie de la letra (Taylor, 2012:68).

Aunque este aspecto se examine tan solo someramente, es preciso subrayar que uno de los rasgos más evidentes del lenguaje de la película es el registro informal-coloquial caracterizado por la abundancia de palabras malsonantes, que utilizan los conductores de autobuses y, en ocasiones, el ex agente de la CIA, Bradley, en contraposición con el registro formal utilizado por los médicos, por la hermana de George, por el mismo Bradley y en la carta de despido de George.

A título de ejemplo, analizaré la traducción de las palabras malsonantes en algunos diálogos en relación con los contextos emocionales, que especifico entre corchetes, de manera que resulte explícito el sentido (Véase la Tabla 1, Traducción de las palabras malsonantes).

Tabla 1. Traducción de las palabras malsonantes.

1. George: ¡Solo por 45 cochinos perritos! [rabia]	1. Sono quattro soldi di merda!
2. George: ¿Qué coño haces? [sorpresa]	2. Ma che cazzo fai?
3. Jefe: Así que te cazó al final: "que alborota, hijo de puta, estreñido" [enfado] George: No recuerdo lo de estreñido. Jefe: ¿Tú no quieres trabajar, verdad? George: Lo necesito	3. E cosí alla fine ti ha beccato: "grossa schifosa testa di cazzo, stitico". - No, stitico non l'ho detto. - Non ci tieni al posto, vero? - Ne ho bisogno.
4. George: ¡Es un sitio horrible! [contrariedad]	4. È un posto di merda!
5. Taxista: ¡Abre esta puta puerta! [enfado, irritación] ¡Para de una vez y abre esta puerta!	5. Apri questa porta del cazzo! Avanti, che cazzo fai? Ferma subito questo bidone.
George: ¿Quieres irte?	Vuoi scendere?
6. Taxista: Sí, quiero salir. Abre la puerta ¿Me oyes? Y vete al médico tío, tú estás mal de la cabeza. [enfado]	6. Sì, voglio scendere, dai, apri, vai a farti fottere , sei proprio una testa di cazzo!
7. Bradley: ¡Estoy hablando! ¿Cuándo fue la última vez que estuviste tan asustado, tan aterrorizado, tan paralizado que se apoderó de ti tu puto culo, de ahí el verbo cagarse. [enfado] George: Acojona Bradley: Claro que acojona.	7. Sta zitta! Quandoè stata l'ultima volta che eri così terrorizzato, così spaventato, talmente paralizzato che hai perso il controllo del tuo buco del culo, da qui il verbo riflessivo cacarsi addosso. - Trappoletta. - Una bella trappoletta.
8. Bradley: ¿Qué coño estás haciendo aquí? [enfado]	8. Che cazzo sei venuto a fare?
9. George: ¡Que te den por culo! [enfado]	9. Fanculo!
10. George: ¡Qué desastre! [la jeep pierde aceite] [preocupación]	10. ¡Cristo santo!
11. Bradley: ¡Joder! [preocupación, fastidio, irritación]	11. Cazzo;
12. Bradley: George, déjame que te invite a una copa.	12. George vieni, ti offro ds bere.
13. George: ¡Métetela por el culo! [rabia, enfado]	13. Non voglio niente da te!
14. George: Me mentiste. [rabia, enfado]	14. Mi hai infilato cazzate.
15. George: ¿Y esta vez qué me vas a contar, Blancanieves y los putos enanitos? [irrisión]	15. Che ci racconti stavolta, la favola dei riccioli d'oro e i tre orsetti?
16. Bradley: George, ¿qué coño estás haciendo? [asombro]	16. Che cazzo vuoi fare?
17. George: ¿No eras un puñetero pacifista? [asombro]	17. Ma non eri un pacifista?
18. Bradley: Sigue adelante. George: ¡Dios mío! Bradley: ¡No te pares, no te pares! George: Esta mierda no va más de prisa, ¡joder! [miedo]	18. Non ti fermare, vai a tutto gas. - Maledizione! - Non ti fermare! - Vai, Cristo! vai pezzo di merda!

Hay numerosas expresiones vulgares en español, lo que puede justificarse por el hecho de estar casi totalmente desemantizadas (Beinhauer, 1968:87)¹. En mi opinión, es interesante observar los contextos emocionales en que se usan las expresiones malsonantes, contextos que son de rabia, sorpresa, enfado, asombro, miedo. Aunque en italiano las obscenidades no tienen un grado de desemantización tan elevado como en español, en su traducción se ha mantenido la connotación vulgar. Los eufemismos

¹ "En efecto "la mayoría de esas obscenidades están semánticamente tan gastadas por el uso, que el hablante apenas tiene conciencia de su contenido indecente".



se han usado pocas veces y, en ocasiones, hay palabras malsonantes en la traducción italiana y no en español. En cualquier caso, cabe recordar que estamos hablando de traducción para el doblaje y que, por tanto, hay que tener en cuenta que el ajuste relativo a la sincronía fonética o labial –es decir, el *sinc*–, a la isocronía, a las omisiones y al uso de eufemismos no depende solo de los contextos emocionales. Como es sabido, se trata de una traducción subordinada y las principales dificultades que hay que superar en relación con el *sinc*, son las bilabiales y las vocales más abiertas y más cerradas, especialmente si la escena está en ON, o sea en primer plano. No hay problemas con las escenas en OFF. Pero, en ambos casos, es necesario mantener la duración temporal de los enunciados en la lengua original. Y no siempre la eliminación de las palabras malsonantes depende de razones estilísticas, morales o de recepción negativa por parte del público italiano.

Vamos a ver algunos ejemplos. En el n.º 5) el lexema *puta*, usado en el sentido figurado de enfado, irritación, definido por el *Diccionario de expresiones malsonantes del español* (Martín:1979) “*puta* (vulg.). 1. Prostituta [...] usado como insulto grave [...] 4. Dícese de una cosa mala, perniciosa o que causa gran daño o quebranto [...] 5. Maldita, miserable, despreciable [...] 6. Usado sin valor conceptual o en sentido despectivo [...]” es usado según la acepción n.º 5 de *maldita*. En italiano, en los mismos contextos situacionales se usa el sustantivo masculino *cazzo*, cuya definición es: “[...] 2. È frequente in molte locuz. con el sign. di cosa di nessuna importanza o di niente [...] In queste e molte altre locuz., e anche come esclam. di meraviglia, impazienza, rabbia, ira, disappunto [...]” (www.treccani.it/vocabolario/).

En el ejemplo n.º 8), la correspondencia entre los lexemas *coño*, –muy utilizado en la lengua española contemporánea y definido “*coño* (vulg.) 1. Org. gen. de la mujer [...] 2. Us. como interjección de ira, enfado, fastidio, sorpresa, admiración o alegría [...]” (Martín:1979)–, y *cazzo*, no existe a nivel de sentido, puesto que en los mismos contextos situacionales en que el español lo usa, en italiano es normal el uso del sustantivo masculino *cazzo*. La correspondencia existe solo a nivel de designación y de connotación vulgar.

Al contrario, en el ejemplo 11), entre el lexema *Joder* –“2) [...] fastidiar o molestar a alg. con impertinencia o causarle un perjuicio [...] 3) Romper o estropear algo. Dañar o lesionar a alguien [...] 4) Interjección de fastidio, enfado, irritación, admiración, sorpresa o extrañeza [...]” (Martín: 1979)–, usado en un contexto de preocupación, fastidio, irritación, según indica la acepción 4), y el italiano *cazzo* la correspondencia existe tanto a nivel de sentido como de designación y connotación vulgar.

En los ejemplos 13) y 14), ambos usados en un contexto de rabia, de enfado, el traductor-ajustador ha usado la técnica de la compensación. En efecto, mientras que en el ejemplo 13), en la traducción italiana no hay ninguna palabra malsonante, en el 14) no las hay en español, pero sí en italiano.

Otro problema que hay que resolver es el de la sincronía labial. A este propósito véanse los ejemplos 5) y 17). Respecto al 5) *¡Abre esta puta puerta!*, es preciso recordar que, como es sabido, las letras que presentan más dificultades son la bilabial sonora b y las dos bilabiales sordas p. La traducción italiana, *Apri questa porta del cazzo!*, es pertinente en cuanto la bilabial sorda de *Apri* corresponde al movimiento labial de la sonora b del español y la p de *puerta* corresponde a la p de *puta*. Por lo tanto el espectador no nota ninguna diferencia, ninguna incongruencia en el doblaje. En cuanto al ejemplo 17) *¿No eras un puñetero pacifista?* cuya traducción es *Ma non eri un pacifista?* la nasale sonora m del italiano sustituye bien la oclusiva bilabial sorda p de puñetero.

La ideología

No cabe duda de que Ken Loach es un cineasta político con una ideología de izquierdas. Sus películas tratan de temas sociales y conflictivos donde las historias amorosas sirven de bisagra para añadir contextos emocionales que den cierto sentido a lo que va a contar.



Solo con pensar en las dos partes en que se divide y se desarrolla la película (Reino Unido y Nicaragua) nos damos cuenta de la ideología de fondo, que está en contra de una guerra fratricida y de la contraposición maniquea entre el bien y el mal. Ken Loach expresa su rechazo a la matanza de inocentes y está claramente en contra de Estados Unidos y de sus servicios secretos. Si quisiéramos representar esta contraposición según la más trivial de las categorías *buenos vs. malos*, tendríamos:

Libertad europea	vs.	Dictadura nicaragüense
Repartición de la tierra	vs.	Latifundio
Paz	vs.	Guerra
Sandinistas	vs.	Contras
Nicaragua	vs.	EE.UU.

Loach rueda esta película según su esquema ideológico que coloca a EE.UU de la parte de los malos junto con el dictador Somoza y los Contras; defiende la libertad, por supuesto, y contraponen Europa a América Latina. En Europa, elige Inglaterra, uno de los países que siempre ha puesto en juego su libertad aunque también, dicho sea de paso, ha esclavizado a otros países; en América Latina, elige Nicaragua, cuya dictadura ha sido una de las más crueles. La cuestión de la repartición de la tierra o de su colectivización en contraposición al latifundio es también otra idea fija del director. Aquí también, como en otras películas (*Tierra y libertad*), nos encontramos frente a una guerra fratricida ya que los Contras son los mismos nicaragüenses entrenados por la CIA de Estados Unidos.

Con la presencia de Bradley, el ex agente de la CIA arrepentido, que ayuda a los Sandinistas a defenderse de los Contras, en mi opinión Loach quiere auspiciar que termine la matanza dando así una señal de esperanza.

En cuanto a las historias de amor, como hemos visto, George tendrá que volver solo a Inglaterra porque Carla decide quedarse con Antonio, su primer amor y padre de su hija. Es como si, desde un punto de vista simbólico, Europa y Latinoamérica no pudiesen encontrarse nunca.

Conclusiones

No he pretendido realizar un estudio exhaustivo, pero sí he querido recoger las líneas básicas de un análisis de textos audiovisuales que sustentan la visión crítica de películas. He intentado hacer hincapié en aquellos rasgos que me han parecido más significativos y útiles en la didáctica, como la narración, la lengua y la ideología. En efecto, se puede partir de la narración para enseñar elementos de teoría de la literatura. Por ejemplo, se puede explicar a los estudiantes la estructura de un texto narrativo hablando del autor (real o implícito), enseñarles a reconocer en la película la historia principal y las distintas historias secundarias que se entrecruzan dentro del marco principal, o sea hablarles de trama e intriga, de las coordenadas espacio-temporales, de los personajes, de la conclusión (circular, abierta, positiva, negativa). En cuanto a la lengua, no hay nada mejor que una película para hacer que los estudiantes aprendan, escuchando la diferencia entre lengua coloquial y lengua formal, los aspectos culturales de los países en que se desarrolla la historia, la pronunciación, la entonación, la gramática y la sintaxis. Más aún, analizar las elecciones de traducción para el doblaje y, sobre todo, las de la adaptación y comentarlas desde el punto de vista del contenido (por ejemplo, si hay correspondencia o si ha habido censura), del *sinc* (sincronía fonética o labial), de la isocronía, proporciona capacidad crítica. Un ejemplo de propuesta concreta sería pedirles a los estudiantes que vean la película siguiendo el guion de la versión original y de la versión doblada. Si no disponen de los guiones, mientras ven las películas pueden escribir los diálogos en folios divididos en dos mitades de tal manera que queden uno a lado del otro. Así tendrán una visión de conjunto y percibirán aspectos que no habían notado en un primer momento, podrán intentar hacer su propia traducción y su propio ajuste intentando superar las inevitables dificultades de la lengua.



Para hacerlo tendrán que conocer la teoría de la traducción y la teoría lingüística que les ayudarán a reflexionar. Hablando de la ideología, se aprende a razonar, a ver más allá de lo meramente representado, se aprende a intuir el significado de la película, a buscar símbolos de manera que todo en su conjunto nos dé una idea del mensaje que quiere transmitir el director. Por ejemplo, se puede examinar la historia también desde el punto de vista del universo mítico que lleva a la contraposición maniquea entre bien y mal y contribuye a orientar hacia la idea de fondo del autor.

Para concluir, quiero añadir una reflexión a propósito del doblaje en italiano y subrayar algunos aspectos que me parecen acertados. Por ejemplo, que las canciones se hayan dejado en lengua original o el hecho de que Carla cuando habla italiano, hable una lengua con numerosos errores léxicos y gramaticales, una mezcla de italiano y español que pretende hacer más verosímil la lengua hablada por un extranjero sin apenas formación cultural. En otras palabras, me parece una película muy bien doblada y que, sin duda alguna, puede enseñar mucho a los estudiantes desde varios puntos de vista.

Referencias bibliográficas

Beinhauer, W. (1968). *El español coloquial*. Madrid: Gredos.

Chaume Varela, F. (2001). La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción, en Chaume Varela, F. / Agost, R. (eds.), *La traducción en los medios audiovisuales*, 77-88. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra. <http://www.treccani.it/vocabolario> (17/11/2014)

Martín, J. (1979). *Diccionario de expresiones malsonantes del español*. Madrid: Istmo.

Taylor, C. (2012). La lingua del film, en Perego, E. y Taylor, C. (eds.), *Tradurre l'audiovisivo*, 57-68. Roma: Carocci.

Elements de reformulació en les columnes de Joan Francesc Mira: potencialitats didàctiques en batxillerat

Sergi Serra Adsuara

Universitat Jaume I

Introducció

Les estratègies de reformulació tenen un paper protagonista en les operacions de transvasaments contextuals dels diferents tipus de discursos que corren per la nostra societat. El recurs de la paràfrasi actua tant en els procediments de traducció interlingüística com en els processos de mutació transdiscursiva. Tanmateix, la nostra intenció no rau a analitzar aquestes operacions de traducció interlingüística o d'adaptació d'uns mateixos continguts a diferents gèneres i registres. El que pretenem és observar els mecanismes de reformulació que actuen en l'interior del gènere columna periodística, tot aprofitant-hi la dilatada experiència de Joan Francesc Mira. Les flexibles característiques del gènere i l'*ethos* didàctic de determinades columnes de l'antropòleg i professor de grec poden ser un laboratori útil a fi d'analitzar el ventall d'elements lingüístics que vehiculen la reformulació, i també els efectes pragmàtics que hi activen.

Una primera presa de contacte amb aquest concepte ens diu que la paràfrasi consisteix a reformular una expressió prèvia amb la voluntat d'assegurar que el contingut que s'acaba d'expressar és el que fefaentment es trasllada al destinatari. Tot i que aquesta definició mostra una equivalència de sentit entre les dues expressions que articulen la reformulació, les relacions parafràstiques impliquen diferències entre elles ja que: a) sovint quantitativament l'enunciat reformulatiu és més llarg que el parafrasejat; i b) qualitativament no hi ha una identificació absoluta entre els dos termes atès que el terme reformulatiu cerca una major claredat expressiva (Cabré, 95).

Tant és així que en un nombre considerable de casos sembla palès que les modificacions de forma comporten diferències de sentit en un grau o altre. Des de la perspectiva pragmàtica, només podrem precisar el grau d'equivalència entre els dos membres de l'enunciat parafràstic si tenim en compte el coneixement dels factors discursius i contextuals de l'enunciació. Així, per a Cabré resulta cabdal incloure en l'anàlisi d'aquestes estratègies els factors d'enunciació perquè la competència del parlant malda per buscar l'expressió més oportuna per tal d'evitar les zones d'opacitat a les quals l'estricta formulació lingüística es veu abocada. Al remat, la possibilitat de la reformulació esdevé una tàctica comunicativa per guiar el destinatari cap al tipus d'interpretació cognitiva que l'autor vol que paesca.

Òbviament, l'estratègia reformulativa serà un recurs llaminer a l'abast de l'autor de columnes d'opinió atesa la potencialitat argumentativa d'aquest gènere periodístic. I, de retruc, també ho hauria de ser per al docent que percaça l'intent d'oferir als alumnes els rudiments lingüístics que impulsen la seua competència discursiva.

Veurem ara les característiques dels principals mecanismes de reformulació (connectors i anàfores lèxiques) i els efectes discursius que provoquen en el context enunciatiu.



Principals mecanismes de reformulació

Connectors de reformulació

En descriure les funcions del connector *és a dir* en els usos d'un corpus que comprèn textos periodístics i especialitzats, Carme Bach (1996) referma la idea que les equivalències parafràstiques absolutes hi són estranyes. El que ens interessa comentar és que l'autora pren l'opció teòrica de la teoria de la argumentació (Anscombe i Ducrot, 1994) per portar a terme el seu estudi; tria que reforça la idea de la virtualitat argumentativa de les estructures de reformulació.

Posteriorment, hi considera (Bach, 2002) els criteris de la construcció dinàmica del significat (Fuchs, 1994) com a base de la tipologia. Ara bé, estén aquesta concepció del dinamisme de l'equivalència de qualsevol operació parafràstica a un dinamisme de la reformulació ja que entén que en qualsevol enunciat de reformulació discursiva esdevenen unes transformacions que permeten la progressió del discurs i la possible variació de la trajectòria argumental:

Un connector reformulatiu és una peça lèxica, formada per un o més morfemes, a través de la qual es vehicula un moviment de reformulació i organització discursiva. Els connectors reformulatius estableixen dinàmicament relacions semàntiques entre els enunciats connectats a mesura que avança el discurs (2002:244).

Consegüentment, l'autora suprimeix la distinció típica entre connectors de reformulació parafràstica i no parafràstica, tot establint aquesta classificació.

Connectors reformulatius			
No Variacionals		Variacionals	
Expansionals	Reductius	Virants	Permutants

A partir d'aquestes consideracions teòriques, volem ara desenvolupar aquesta tipologia de connectors reformulatius amb exemples de la producció articulística de Mira.

No variacionals: els enunciats mantenen una relació semàntica forta tot assenyalant una idèntica trajectòria tòpica.

Expansionals→ el connector presenta una ampliació dels elements enunciatius previs. Es pot concretar mitjançant un suport a la línia argumental indicada per l'enunciat reformulat.

Podem observar aquesta mena de reformulacions en les columnes marcadament explicativo-argumentatives de J. F. Mira. En *Català, valencià* posa en valor l'augment de la consciència de la unitat lingüística del català al País Valencià a partir dels anys seixanta del segle passat:

Quan dic percepció popular, vull dir això mateix: per exemple, que explicar-li a la bona gent que el valencià que parlen no és ben bé un idioma propi sinó una variant d'una llengua catalana, pot ser percebut amb la mateixa estranyesa i rebuig que si a la bona gent de Barcelona o de Vic els explicaven que el català és només una variant de la llengua valenciana (*Una biblioteca en el desert*, 2002:119)

Reductius→ la reformulació condensa la globalitat del contingut previ.

Veiem aquest ús en *Iowa*, columna en què Joan Francesc Mira descriu amb admiració la implicació democràtica dels ciutadans d'aquest estat del nord dels EEUU:

Són els primers de triar delegats a favor dels candidats de cada partit, és a dir els primers de les primàries... (*El Temps* 15-1-2008)



Variacionals: aquests connectors relacionen dos enunciats entre els quals hi ha trajectòries tòpiques diferents.

Virants→ quan els elements tòpics que s'extrauen de l'enunciat reformulatiu vehiculen una contraorientació respecte a la trajectòria argumentativa de l'enunciat d'origen.

En la columna *Intraduïble*, Mira es mostra irritat davant la dèria d'alguns escriptors i crítics de catalogar certs models narratius d'"universals". La forma més usual de connexió parafràstica serveix de lubricant per retreure la concepció novel·lística d'un jove autor:

"El que passa és que no estem acostumats que hi hagi gent que faci literatura universal: tu parles d'una nevera o dels croissants, i a Tailàndia també en tenen, però fins ara el tio que viu a Premià de Dalt, que descriu com són els del seu carrer, de la seva escala i que tots es diuen Ramon Masoliver i Roca... és clar, això és intraduïble".

És a dir, que ja tornem a ser-hi. Ja tornem a confondre el cul amb les quatre tèmperes, tirar al dret i falta de suficients lectures (*Els sorolls humans*, 1997:38)

Permutants→ tot i que la trajectòria tòpica assenyalada per aquests connectors no és tampoc concordant, no s'hi adverteix una oposició dels enunciats connectats sinó una dislocació en relació a les conclusions derivades del primer enunciat.

En *El pecat de gola* Mira fa una descripció d'estil rabelesià de la golafreria dels clients d'un *buffet*. Per cloure el text, aprofita una permutació amb què n'exposa la conclusió. Tanmateix, aquesta conclusió busca esquinçar-ne el to a través del moviment activat pel marcador discursiu atès que presenta el terme *metafísica* com l'última paraula d'un text marcadament caracteritzat per l'enumeració matèrica dels aliments. Fet i fet, les sorpreses com aquesta dislocació reformulativa solen ser un tret discursivament significatiu del les columnes miranianes:

Hi ha tribus on la gent s'amaga per menjar, i les altres coses les fan a la vista del públic. Furgant en la substància dels fets, no veig quina és la diferència. La diferència profunda, vull dir: la metafísica (*Cap d'any a Houston, Texas* 98:85)

A més a més, Bach aprofita el concepte de polifonia per exposar com les reformulacions comporten un joc de veus on cadascun dels dos membres de la parafrasi correspon a un enunciator. D'aquesta manera, el productor del text incorpora la veu d'un altre enunciator per, tot seguit, reformular-ne les paraules amb l'objectiu de rebatre-les. Amb aquesta estratègia de rebuig d'una veu i d'identificació amb una altra, l'autor realitza un moviment argumentatiu amb el guany discursiu d'ocultar els components lingüístics que sovint vehiculen aquests processos dialògics.

Observem-ne un exemple extret de la columna *Sobre la raça i el gènere* en què el novel·lista valencià qüestiona determinades perspectives d'anàlisi literària. En primer lloc, reporta la veu d'aquests nous corrents per tot seguit reformular aquesta concepció "aparentment" progressista per qualificar-la de superficial i ignorant amb dues anàfores nominalitzadores:

I el tema no és banal: a les universitats americanes hi ha una guerra declarada. Aparentment, entre el vell i el nou, entre tradicionalistes i progressistes, entre liberals i reaccionaris. Em fa por, però, que la guerra no acabe sent un combat entre la superficialitat i la ignorància atrevida, d'un costat, i una mica de sentit comú de l'altre (*Una biblioteca en el desert*, 2009:164)

Anàfores reformulatives

Salvador (2000, 2004, 2006) ha reflexionat en diferents treballs sobre les funcions didàctica i argumentativa que endeguen determinats mecanismes de cohesió lèxica. A partir d'aquests estudis, sistematitza quins són els recursos que s'empren per teixir la trama lèxica alhora que n'explica les derivades discursives. En concret, estableix dos grans àmbits on la construcció de la trama lèxica té unes derivades ineludibles: la voluntat divulgadora i la intencionalitat argumentativa.

En el segon aspecte, més estretament vinculat a les columnes d'opinió, el desplegament de les cadenes anafòriques permet que l'autor incorpore adherències semàntiques de tipus axiològic al discurs que presenta. Per tant, la suposada equivalència de sentit o referencial serveix perquè l'autor condueca el destinatari en la línia argumentativa que aquell hi percaça. En aquest apartat, examinarem els mecanismes de cohesió lèxica que permeten afegir biaixos argumentatius alhora que configuren l'ordit del discurs.

Des d'aquesta concepció, caldrà analitzar quins tipus de represa del terme base (el referent més saturat semànticament) efectuen els elements anafòrics. En concret, haurem de copsar quina classe d'informació nova afegen i des de quins punts de vista s'incorpora. Certament, creiem que l'ensenyament ha d'efectuar aquesta tasca d'identificació dels recursos expressius per extraure els valors comunicatius que activen i, consegüentment, potenciar la interpretació crítica dels alumnes davant, per exemple, de la força persuasiva dels discursos periodístics.

Especificarem ara diferents tipus de mecanismes capaços de desplegar estratègies lèxiques reformulatives a partir dels treballs de Salvador.

Anàfora lèxica no literal

Més enllà de les relacions anafòriques assegurades per la repetició d'una unitat lèxica, l'anàfora infidel o coreferencial recupera la referència de l'antecedent per mitjà d'un lexema diferent. Aquesta operació es pot dur a terme a través d'una expressió que tindrà èxit comunicatiu depenent del saber enciclopèdic extralingüístic del destinatari. En aquestes ocasions sovint el text afeg dades que ajuden el destinatari a relacionar dues expressions formulades des de punts de vista diversos.

Veiem com Mira narra una visita a Madrid en la columna *Paella de callos* on aprofita per referir-se a la capital de l'Estat amb algunes anàfores coreferencials amb l'afegit d'emprar-hi designacions que o bé mostren un qüestionament a la capitalitat o bé incorporen polifònicament la veu de la Castella oficial, fet que impregna el relat de la visita d'un to de distanciament irònic.

Vaig visitar la capital del regne compartit o comú/ aquesta capital de (quasi) totes les espanyes/ la Villa (*Cap d'any a Houston, Texas*, 1998:11)

En conseqüència, una cadena d'anàfores coreferencials realitza una mena d'equivalència reformulativa del terme base amb la virtualitat d'incorporar amb cada baula noves informacions fins al punt de poder construir el conjunt semàntic de la definició d'un terme.

Ara bé, si entenem el concepte de definició d'una manera laxa, una definició serà adequada en relació al gènere on apareix i la intencionalitat comunicativa que "puede estar orientada a enseñar, a argumentar, a persuadir mediante la evocación de imágenes, a suscitar emociones, a memorizar una idea, etc." (Salvador, 2000).

En *L'estètica de la terra* copsem com el gènere columna permet un reguitzell d'anàfores infidels i nominalitzadores que dibuixen una definició de l'Horta valenciana amb què l'antropòleg textualitza la delicadesa d'aquest territori, tot persuadint el lector de la importància de ser conscient de la seua vàlua emblemàtica i evitar-ne la desaparició definitiva. La tria euforitzant del lèxic no permet el dubte:



L'Horta, l'espai agrícola i humà que envolta la capital del nostre país pel nord i pel sud/ una de les mostres més singulars de cultura/ Aqueixa pura perfecció/ la suavitat de la terra treballada, la seua textura material, els marges, els solcs.../ un afegit d'intenció estètica, una refinada exactitud/ la nostra aportació més substancial a la història de les arts humanes/ La refinada i racional estètica de la terra/ Abans que hàgem de plorar per haver destruït aquesta part, la nostra, del millor patrimoni de la humanitat (*Cap d'any a Houston, Texas*, 1998:56-59)

Una altra derivada d'aquesta operació anafòrica que omet els lligams que la paràfrasi explícita consisteix a donar més força argumentativa al mecanisme: en no marcar la relació com a expressa, l'autor s'evadeix de la responsabilitat de l'equivalència efectuada tot escapolint-se amb més discreció d'una possible contraargumentació.

Anàfora nominalitzadora

Un altre mecanisme amb funcions de reformulació és l'anàfora nominalitzadora, concepte que deriva de la nominalització semàntica. Aquesta estratègia permet mostrar com a entitats abstractes (entificació) processos o qualitats (a tall d'exemple *corrupció* o *honestedat*) amb el guany comunicatiu de fer esment de manera conceptual de fenòmens que, en la seua realització, estan arrelats a les materialitats o als agents d'una qualificació o un procés concrets.

Malgrat l'avantatge que l'entificació produeix, aquesta opacitat pot estar utilitzada en diferents camps socials, posem per cas el polític, l'acadèmic i també el periodístic, amb la finalitat argumentativa de distanciar el ciutadà de les causes materials dels esdeveniments socials que l'afecten. A més, es produeix l'agregant d'aconseguir-ho a través d'una formalització lingüística prestigiada per brollar d'aqueixos camps suposadament distingits. Davant d'aquestes martingales discursives cal posar en joc uns criteris didàctics que faciliten als alumnes la percepció i la interpretació d'aquests recursos discursius.

Però la nominalització semàntica pot convertir-se en anàfora nominalitzadora quan no es limita a reprendre i reformular un element del text sinó que reformula un segment oracional del cotext de forma que el presenta com una entitat a través de la síntesi conceptual de la nominalització. Aquesta operació permet, per una banda, focalitzar un contingut a partir del qual ancorarà la progressió temàtica i, per una altra, imposa una interpretació en naturalitzar un contingut semàntic nou com si tan sols fóra una represa innòcua. Aquest caràcter pressuposicional resulta clau per inclinar la interpretació envers els biaixos sociocognitius pretesos per l'emissor.

Podem copsar aquesta operació en la columna *Català, valencià* on l'autor de *Crítica de la nació pura* descriu l'absoluta manca de coneixement sobre la unitat de la llengua catalana que tenia el gruix de la població valenciana fins a la dècada dels seixanta del segle XX. Per això considera una fita històrica el fet d'haver revertit la situació. L'anàfora nominalitzadora amb què ho transmet és també una reivindicació del grup d'intel·lectuals que hi van empènyer, del qual ell formava part:

Aquest èxit insòlit, en el cas valencià, va ser fulgurant en termes ideològics els anys seixanta i setanta del segle passat (*Una biblioteca en el desert*, 2009:119)

A més a més, l'anàfora nominalitzadora té un valor metadiscursiu quan presenta de manera compactada i valorativa actes verbals enunciatos en el cotext (per exemple, *aquest exabrupte, la petició anterior, el xantatge exposat*). Per celebrar el 25é aniversari del naixement de la revista *El Temps*, Mira aprofita per passar-hi revista a la seua trajectòria com a columnista amb *EL TEMPS que corre*. Vet ací que la manera de denominar els seus escrits és un bon exemple de la funció metadiscursiva que poden exercir les nominalitzacions i, de retruc, una manera de definir l'hibridisme consubstancial al gènere columna:

He publicat jo més d'un miler d'articles, comentaris, columnes, petits assaigs, impressions, impropis, papers de viatges, sofllames i exabruptes, emocions personals o compartides, cavil·lacions o



sensacions, tot allò que em venia de gust escriure i que pensava que alguns lectors, pocs o molts, trobarien també de gust llegir (*El Temps*, 26-5-2009)

Conclusions

Tot compte fet, hem intentat mostrar com determinats elements de reformulació activen estratègies argumentatives que contenen un potencial de persuasió gens menyspreable. Les columnes d'un autor canònic dins dels currículums de batxillerat com J. F. Mira ens ha servit per copsar com el columnista pot tenir el deler de reformular conceptes a fi d'aclarir el seu parer o de modificar, així, enunciats que desviaven l'argument envers territoris dialèctics que no li feien el pes. Al capdavant, hem comprovat que la reformulació és una manera de control de les regles del debat sociomediàtic gràcies al maneig de la semàntica en especificar el significat de les peces lèxiques.

Certament, la didàctica tant de L1 com de L2 no pot escapolir-se d'una constatació: la competència comunicativa es desenvolupa gràcies a la capacitat per part de l'aprenent d'expressar de maneres diferents un mateix contingut i, especialment, l'habilitat d'escatir els matisos d'equivalència i de diferència entre dues formes expressives que comparteixen cert grau d'equivalència semàntica.

Referències bibliogràfiques

- Bach, C. (1996). Reformular: ¿una operació argumentativa aséptica? Estudio del conector de reformulació parafràstica "és a dir", *Sendebarr*, 7: 255-271.
- Bach, C. (2002). *Els connectors reformulatius catalans: Anàlisi i proposta d'aplicació lexicogràfica*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra: Barcelona.
- Cabré, M.T. (1995). Les relacions parafràstiques, dins R. Artigas (ed.), *El significat textual*, 73-81. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Salvador, V. (2000). L'estil nominalitzat, *Caplletra*, 29: 69-82.
- Salvador, V. (2004). Dit d'una altra manera (i altres canvis per l'estil). *Approaches to Critical discourse Analysis. València: First International Conference on CDA*, edició en CD-room, s. p. València: Universitat de València.
- Salvador, V. (2006). Argumentació i estructures lingüístiques, dins N. Alturo et al. (ed.), *L'argumentació*, 91-106. Barcelona: PPU.

Intercambios y competencia intercultural: nuevos enfoques y contextos en la didáctica de lengua extranjera

Raül Serrador Almudéver

Universitat de València

Los intercambios internacionales como propuesta didáctica y metodológica para la mejora de la competencia comunicativa y el desarrollo de la competencia intercultural

Un intercambio internacional y su inclusión en la programación curricular de lenguas extranjeras es un programa integral que facilita y promueve la mejora de la competencia lingüística y comunicativa y el desarrollo de la competencia intercultural.

Los programas de intercambios incorporan y vertebran multitud de actividades de aula, diversas técnicas de aprendizaje, diferentes métodos de enseñanza de lengua extranjera (desde los más tradicionales hasta los más innovadores -desde la traducción hasta el trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo o la autoevaluación). Los intercambios se desarrollan desde diferentes enfoques didácticos como el enfoque comunicativo, el nocional-funcional, el Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido o el aprendizaje por competencias.

Además, la integración de los intercambios en la programación de lenguas extranjeras ha supuesto la inserción de sus diferentes elementos en las unidades didácticas que componen la programación de lengua extranjera. En éstas se han incluido objetivos propios de los intercambios (tanto conceptuales como procedimentales), criterios de evaluación, instrumentos para la atención a la diversidad, complementos (como los incluidos en los programas plurilingües, el Portfolio Europeo de las lenguas, la autobiografía de encuentros interculturales, las pruebas de evaluación externa, y otros recursos entre los que se encuentran las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

El uso de las TIC en el aprendizaje y enseñanza de lengua extranjera también se ha desarrollado de manera intensa y meteórica en los últimos años. Su adopción y utilización dentro del aula ha supuesto toda una revolución didáctica con un enorme potencial en cuanto a recursos, modalidades, usos y regulaciones.

En el caso de los programas de intercambio, también han supuesto una herramienta indispensable para su desarrollo. Las TIC facilitan la interacción audiovisual y real con el alumnado extranjero, así como su motivación a la hora de hacer uso de ellas. Esa interacción con interlocutores reales y esa motivación son dos factores fundamentales que intervienen en los programas de intercambio. Desde un punto de vista cognitivo, también proporcionan y facilitan la concienciación y sensibilización de la interculturalidad, llevan el aprendizaje más allá de las fronteras del aula.



Los intercambios y el desarrollo de la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas

Los nuevos contextos en los que está inmersa la sociedad actual con la globalización de la información, la movilidad de estudiantes y la población en general, junto al desarrollo inexorable y trepidante de las tecnologías de la comunicación, nos llevan a enfrentarnos a nuevos retos en la educación, a redefinir y replantear nuevos métodos y a adoptar nuevos enfoques en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras.

Si hace décadas fueron enfoques como el comunicativo (Hymes), el nocional-funcional (Firth y Halliday), el natural (Terrell y Krashen) o por competencias (Chomsky, Holland) con los que se ha avanzado en la transformación en el aprendizaje y la enseñanza de la lengua extranjera, desde hace unos años se ha recuperado el planteamiento de que lengua y cultura son dos elementos inseparables. Lengua y cultura se nos presentan como un todo indisociable, porque todo hecho de habla se estructura en función de una dimensión social y cultural (Guilheme, 2004:838). Desde hace años se han prodigado nuevos estudios entorno a las nuevas competencias o habilidades que debe adquirir el aprendiente de una lengua, hasta llegar a considerar la competencia intercultural como una "capacidad" intrínseca en la docencia y en la adquisición de una segunda lengua. Según Byram (1995, 2001), la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia sociocultural, descritas por J. Van Ek (1986) en su modelo de los componentes de la competencia comunicativa, son las antecesoras del concepto de competencia intercultural.

La competencia intercultural se puede definir como la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad (Instituto Cervantes). Es la capacidad de interactuar eficazmente con individuos de culturas diferentes de la propia (Guilheme, 2000:197). Constituye el comportamiento y la comunicación efectiva y apropiada en situaciones interculturales (Deardoff, 2006, 2009).

Byram afirma que la competencia intercultural es la habilidad que asegura un entendimiento compartido por la gente de diferentes identidades sociales, y la habilidad de interactuar con la sociedad, formada ésta por seres humanos complejos con múltiples identidades y su propia individualidad. En esta línea, la competencia intercultural consiste básicamente en ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad. Una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular. Su finalidad es reducir el etnocentrismo, desarrollar formas de comprensión general de las culturas y modificar la actitud del aprendiz hacia opciones más positivas y abiertas. De esta forma, la competencia intercultural recupera el discurso de las "actitudes" para la educación lingüística (Oliveras, 2000:35).

En un intercambio se desarrolla esta habilidad además de la competencia lingüística, representa un paso más allá de la competencia sociocultural. No estamos hablando de transmisión de conocimientos relacionados con la cultura meta, sino que hablamos de un concepto que implica a la persona que aprende una lengua, tanto en los aspectos cognitivos como actitudinales, en un diálogo constante con individuos de otra comunidad (Kramsch, 1998). El alumnado participante en un intercambio se enfrenta a situaciones nuevas, a un nuevo entorno, a una nueva cultura, y desarrolla esa capacidad de comunicarse con mayor efectividad en nuevos contextos. La competencia intercultural es parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas (Meyer, 1991). El encuentro con individuos de otras culturas y sociedades que hablan otras lenguas, en contextos plurilingües y pluriculturales hace trabajar destrezas y actitudes que van más allá del conocimiento de la lengua y la cultura. No solo implica aspectos cognitivos relacionados con la cultura meta, sino también actitudinales. Hablamos de lengua, conocimientos y actitudes (Guilheme, 2000:197). Desde el punto de vista de la percepción y otros sistemas, la competencia intercultural estaría



basada en múltiples sistemas de percepción, pensamiento y acción. El proceso por el que una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas (García Castaño, Granados Martínez 1999:73).

En definitiva, la competencia intercultural trae nuevos aires a la enseñanza de idiomas. Se recuperan objetivos educativos generales, presentando una definición más coherente desde el punto de vista antropológico. Además, se relaciona la asignatura de lenguas extranjeras con otras áreas curriculares. La didáctica de la lengua, y en especial el área de lenguas extranjeras, propone el concepto de competencia intercultural como uno de los objetivos, el central para algunos autores, en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Trujillo, 2001).

Experiencia en programas de intercambio internacional integrados en la programación de lenguas extranjeras

El alumnado que realiza intercambios internacionales experimenta una serie de cambios en cuanto a actitudes, conocimientos, destrezas y valores que potencian el desarrollo de la competencia intercultural y la mejora de la competencia comunicativa.

La participación en un intercambio supone para la formación personal y académica de un alumno de Secundaria una experiencia intensa y profunda en la que aumenta su percepción de la realidad, redimensiona su mundo referencial, descubre nuevos escenarios, nuevas identidades y culturas diferentes a las que está acostumbrado y, al mismo tiempo, reformula su entorno conocido gracias al contraste y la comparación.

Un intercambio es mucho más que una oportunidad de 'practicar' la lengua aprendida o que se está aprendiendo en la clase. Es una experiencia de aprendizaje holística y global que proporciona los medios para hacer uso de destrezas interculturales y adquirir nuevas actitudes y valores. En un intercambio el profesorado puede ser capaz de crear una estructura pedagógica basada en técnicas y estrategias que trascienden la clase de lengua extranjera. Los profesores necesitan objetivos claros, métodos que tengan en cuenta el potencial del aprendizaje experiencial, para que los estudiantes/aprendientes hagan 'de lo extraño familiar y de lo familiar extraño' (M. Byram, B. Grybkova y H. Starkey, 2002).

Byram plantea que las clases de lenguas están centradas en el conocimiento y en las destrezas, el cambio de actitud o la reconsideración de valores que ocurren solo incidentalmente.

En la interculturalidad se desarrollan acciones: la interacción, la comunicación y la negociación para aceptar a los "otros" (Palekh Eu. Project, 2006). Todas ellas ejecutadas en las distintas fases de un intercambio también.

Objetivos generales de los programas de intercambio

Entre los objetivos generales de los intercambios internacionales se encuentran: motivar al alumnado en su aprendizaje y práctica de LLEE basado en textos reales, interacción real con otros estudiantes de la misma edad e intereses similares; activar el uso de la lengua extranjera ya aprendida mediante procesos de aprendizaje, hacer uso del lenguaje "pasivo", desde un enfoque pragmático y multifuncional; promover la reflexión sobre la existencia de otras lenguas y culturas, el plurilingüismo y pluriculturalidad; desarrollar la competencia intercultural del alumnado; aumentar el conocimiento de la identidad propia y el conocimiento del principio de alteridad, el conocimiento del "otro" y la empatía con individuos de otras identidades culturales y sociales; enriquecer el desarrollo personal del alumnado; despertar y desarrollar su espíritu crítico; romper los estereotipos establecidos de otros países y culturas representados por la influencia mediática; proporcionar la movilidad de los estudiantes por diferentes países; cooperar en la creación de nuevas relaciones entre estudiantes de diferentes países; fomentar la coordinación de



diferentes áreas lingüísticas y otras no meramente lingüísticas, y entre otros miembros de la comunidad educativa, y potenciar la dimensión internacional de los centros.

Desarrollo de un intercambio internacional e integración en el currículum

Existen distintas modalidades y variantes de programas de intercambio. La propuesta de intercambio internacional integrado en la programación que aquí se presenta incluye actividades, técnicas y métodos en el aprendizaje de lenguas extranjeras desde una dimensión comunicativa e intercultural. De igual modo, plantea una ingente utilización de TICs acorde con el entorno digital al que habitualmente está expuesto y domina el alumnado. Además de los objetivos y características que comparten como denominador común, la propuesta coincide en otros aspectos con la gran mayoría de programas de intercambio. Por ejemplo, tal y como se ha venido planteando en acciones de programas educativos europeos desde el Consejo de Europa (Lingua, Sócrates, PAP...), los intercambios se realizan en tres fases: fase previa (de preparación lingüística, comunicativa y organizativa); la fase de intercambio en sí (viaje de unos y visita de otros) y la fase posterior (de reflexión sobre la experiencia).

Desde una dimensión intercultural Byram plantea una fase previa y preparatoria, en la que los estudiantes necesitan externalizar sus pensamientos, ansiedades y emociones sobre su visita. Una fase de campo, en la que los estudiantes están inmersos en un nuevo entorno y aprenden consciente e inconscientemente a través de sus sentidos, y en la que pueden expresar sus sentimientos y reacciones ante las nuevas situaciones comunicativas y culturales. Y una fase posterior, tras la vuelta a casa, en la que se pone énfasis en la reflexión de las experiencias individuales vividas durante la visita y en la que se comparte y compara, en un intento de analizar y conceptualizar lo que ha sido experimentado, algunos aspectos del otro entorno y de la gente que en él vive.

En las tres fases de un intercambio se practica la lengua, la interacción real, la exposición de inputs reales y, con la aplicación de las TIC, la exposición a inputs y producción de outputs multimodales (Jauregui, 2014), además, de otros aspectos relacionados con la convivencia en grupo, la autonomía personal, el conocimiento del "otro" o la reafirmación de la identidad propia.

El diseño y elaboración de un programa de intercambio como el que se propone sigue un planteamiento pedagógico y otro organizativo y logístico.

Una vez diseñado el programa en su totalidad se procede a la realización de las actividades en cada una de las fases, desde los primeros contactos a la autoevaluación y difusión de los resultados (ver figura 1):



<p>Pre-exchange</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Personal introductions and matching form from an intercultural perspective. (writing).</i> 2. <i>ICT communication: e-mail, facebook, whatsapp... (audio-visual writing interaction).</i> 3. <i>Diary Entry structure and development (writing).</i> 4. <i>Travel Arrangements mini-project (speaking, writing and interaction),</i> 5. <i>Videoconference with Skype (audio-visual interaction).</i> 6. <i>Expectations poster o glogster. (Writing, speaking, interaction).</i> 7. <i>Real situations simulations (speaking and oral interaction).</i> 8. <i>Interculturality and multilinguism questionnaires (reading).</i> <p>During the exchange</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. <i>Diary or Logbook (writing)</i> 10. <i>Language lessons: English, German, Dutch, Polish, Catalan.</i> 11. <i>History and Geography</i> 12. <i>Arts & Crafts CLIL</i> 13. <i>Sports CLIL</i> 14. <i>Drama CLIL</i> 15. <i>Cultural visits & excursions. CLIL</i> 16. <i>Guided tour by students. CLIL</i> 17. <i>Mini-Project on: storytelling, sciences, sports...</i> <p>Post-exchange</p> <p><i>8bis. Interculturality and multilinguism questionnaires (reading).</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 18. <i>Visual representations: experiences (writing and speaking).</i> 19. <i>Experiences poster or Glogster (Writing, speaking, interaction).</i> 20. <i>e-ELP: self-assessment checklist: A2, intercultural and plurilinguism. (reading).</i>
--

Figura 1. Programación de actividades.

Los modelos de programas de intercambio analizados, parte de la base de la investigación (figura 2), han sido realizados en la cooperativa de enseñanza plurilingüe valenciana La Nostra Escola Comarcal de Picassent. Participa alumnado de 2º, 3º y 4º de ESO, grupos de unos 20 alumnos, con centros escolares de Francia, Polonia y Alemania de diferentes características (públicos, concertados). Tienen una antigüedad de 2, 1 y 9 años respectivamente. En el primer modelo, la lengua meta es la misma que la lengua vehicular del intercambio, el francés, que se imparte como optativa en todos los cursos de la etapa Secundaria. En los otros dos la lengua vehicular, inglés, es diferente a la cultura meta, alemán y polaco. Estos intercambios tienen una duración de 8 días y el alojamiento en todos los casos es en familias anfitrionas de los propios alumnos participantes.



Figura 2. Modelos de intercambio.

Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado de Secundaria en cooperativas de enseñanza plurilingüe que participa en programas de intercambio

El marco de la investigación es un conjunto de cooperativas de enseñanza plurilingüe valencianas agrupadas en AKOE Educació, una cooperativa de segundo grado formada por 9 cooperativas (12 centros educativos en total), con diferentes planteamientos lingüísticos (centros de línea en valenciano, bilingües...), administrativo (centros concertados y privados); y con diferentes etapas educativas de 0 años a estudios universitarios.

Las cooperativas de enseñanza valencianas del estudio fueron fundadas a finales de los años 60 mediados de los 70. Se caracterizan por ser escuelas democráticas, de participación activa, implicadas en el proceso de aprendizaje del alumnado, con especial atención a su entorno y su identidad cultural. Su filosofía desde un punto de vista social, pedagógico y didáctico hacen que sean escenarios idóneos para la realización de programas de intercambio y para el desarrollo de la competencia intercultural de su alumnado.

En la actualidad las cooperativas de enseñanza apuestan por la diversidad lingüística y cultural destacando las virtudes de una sociedad bilingüe como la valenciana y su potencial y proyección hacia el plurilingüismo. Su claro posicionamiento respecto al planteamiento lingüístico aparece en la 2ª Declaración Educativa de la Unió de Cooperatives d'Ensenyament Valencianes: "La escuela plurilingüe ofrece más posibilidades de desarrollo personal y cultural a todos los que la integran, docentes y alumnado. Saber vivir las influencias multiculturales diversas y defender la propia identidad son un único objetivo en el que nos jugamos la capacidad de ser y crecer" (UCEV, 2011).

Conclusiones

Los intercambios internacionales y su integración en la programación de LLEE es un proyecto que supone enormes beneficios para el alumnado de Secundaria. Promueven no sólo su rendimiento académico sino también el desarrollo personal del alumnado, su espíritu crítico y su dimensión intercultural.

La motivación del alumnado, la necesidad del uso de la lengua extranjera LE y la interacción con personas reales en un contexto real son elementos clave para el aprendizaje de una lengua extranjera.



Los intercambios vertebran enfoques, metodologías, técnicas y actividades, e integran actividades complementarias en la enseñanza/aprendizaje de la LE.

Las valoraciones por parte de alumnado, profesorado, colectivo y dirección del centro son muy positivas pese al esfuerzo añadido y los obstáculos propios de la actividad. Según el propio alumnado encuestado desde la concienciación y el cambio de actitud hacia la LE, hasta la seguridad y aumento de la autoestima, desde la desinhibición personal a la fluidez comunicativa, todo ello manifiesto en los resultados de algunas pruebas de evaluación externa, los intercambios influyen enormemente en la vida académica y personal de los participantes.

Referencias bibliográficas

- Agulló, M.C., Payà, A. (2012). *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica (1968-1976)*. PUV. Universitat de València.
- Byram, M., Gribkova, Band Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Learning*. Council of Europe. Strasbourg.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya (2003).
- García Castaño, F.J., Granados Martínez, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Trotta, Madrid.
- Instituto Cervantes. Competencia intercultural. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm [20/11/14].
- Lang, P. (2011). *Intercultural competence. Concepts, Challenges, Evaluations*. Arnd Witte y Theo Harden (Eds.) ISFLL Vol. 10.
- Pascual, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Esport. València.
- UCEV (2011). *La societat necessita una escola plurilingüe*. 2ª Declaració Educativa. València.

Los primeros pasos para la formación del pensamiento lógico desde la primaria

Vladimir Shyshkov

Universitat de València

Pensamiento lógico para la competencia cognitiva

El lugar primordial entre las competencias básicas que el escolar de primaria ha de obtener, como se puede deducir obviamente de las investigaciones modernas (Gimeno (coord.), 2008), pertenece a la competencia cognitiva. La edad de los alumnos del colegio de primaria es el período sensitivo abierto para la formación de esta competencia y favorece mucho al desarrollo de la esfera de la cognición. La atención, la percepción, la imaginación, la memoria, la inventiva y todo tipo de pensamiento (práctico, lógico-formal, empírico, teórico) son las funciones psicológicas que en este período obtienen carácter de mayor arbitrariedad y libertad. El mismo niño adquiere los modos de gestionarlas. Además en el plano intelectual se asimilan los procesos de clasificación, de comparación, se elaboran la actuación basada en el análisis y síntesis junto con las operaciones de modelar que en conjunto se hacen premisas para la formación de la competencia cognitiva del alumno. En las publicaciones dedicadas a la competencia cognitiva se subraya que su base son los elementos de la actuación lógica, metodológica y científico-educativa determinados por el conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades, experiencia y orientaciones hacia el sentido de la cognición, por la capacidad del estudiante para realizarla y la disposición para aplicarla independientemente. Entre todos los componentes de la competencia cognitiva el mayor peso lo ocupa indudablemente la labor lógica que ha de realizar el menor en su encuentro con la realidad escolar, puesto que el pensamiento lógico (no solo formal, sino junto con el dialéctico) formará en el escolar las habilidades universales para el proceso de estudio de muchas materias y le ayudará a obtener y luego aplicar sus conocimientos en la vida real.

En el currículo y en los existentes manuales de primaria y en especial en los de lengua y literatura, lamentablemente, no se destaca ningún tipo de trabajo especial sobre la formación del pensamiento lógico que se ha dejado que se realice "en general". La tesis es que desde la primaria son necesarias las actividades específicas para que los estudiantes asimilen conscientemente el proceder lógico. Se plantea el objetivo de ofrecer a los futuros maestros de primaria un sistema de procedimientos didácticos y determinar su sucesión para acercarse a formar el pensamiento lógico en los escolares. La metodología utilizada se centra en un análisis de las operaciones lógicas vistas desde el enfoque psicopedagógico, que permite:

1. marcar las de mayor uso,
2. argumentar su turno de estudio,
3. presentar los pasos progresivos.

Enseñar a diferenciar las cualidades

Hemos de destacar que el pensamiento lógico se revela ante todo en el transcurso del mismo proceso intelectual. A diferencia del pensamiento práctico (Pérez Gómez, 2008), el pensamiento lógico obtiene



efecto solamente por vía del habla, por la vía expresiva. Insistimos que el alumno para poder solucionar cualquier tipo de problema ha de reflexionar, analizar y establecer las relaciones necesarias primeramente hablando, ha de seleccionar y aplicar a un problema concreto las reglas, modos y acciones que domina, expresando en voz alta cómo lo hace. Ha de comparar y establecer los vínculos buscados, agrupar lo diferente y distinguir lo parecido haciendo estos procesos por medio de las acciones intelectuales.

Los estudiantes cometen más errores haciendo clasificaciones, haciendo inferencias de las premisas dadas. Al mismo tiempo los escolares pueden asimilar muchas de estas modalidades de pensar ya en la primaria, si se lleva un trabajo correctamente planificado (Shyshkov, 2013) y con una finalidad fijada. Pero ¿con qué empezar? ¿En qué orden formarlas?

Lo primero que hace falta presentar a los alumnos es enseñarles a destacar las cualidades que poseen los objetos. Para esto es muy útil mostrarles el modo para destacar las propiedades en el objeto que se basa en la comparación de un objeto con otros que tienen otras cualidades. Al elegir de antemano diferentes objetos, el maestro puede enseñar paulatinamente que los alumnos sepan ver en los objetos la mayor cantidad de las cualidades que antes estaban ocultas para ellos. A la hora de que los estudiantes sepan destacar en los objetos la gran cantidad de distintas cualidades se puede pasar al siguiente componente del pensamiento lógico que es la formación del concepto sobre las cualidades comunes y las distintivas de los objetos.

Después de que los estudiantes aprendan a destacar en los objetos las cualidades comunes y distintivas, se puede hacer un paso más para enseñar a los alumnos a destacar en los objetos las cualidades pertinentes (importantes) de las cualidades accidentales o secundarias.

Cuando el maestro se lo presenta, comparando unos cuantos objetos, podrá enseñar a destacar en los objetos las cualidades esenciales de las accidentales. A continuación es importante demostrar que no todas las cualidades comunes en los objetos son cualidades esenciales. Por consiguientes, hace falta demostrar que cualquier propiedad esencial es común para una clase de objetos, pero no cada cualidad común es esencial.

Hemos abordado dos modos lógicos: el modo de comparar los objetos que permite destacar una gran cantidad de cualidades en los objetos y el modo de cambiarse las cualidades que permite distinguir las propiedades esenciales de las cualidades accidentales. En otras palabras, los conocimientos lógicos son productos de cómo se realizan unas acciones determinadas. Y, al contrario, la asimilación de los modos lógicos del pensamiento presupone que los estudiantes tengan un apoyo en unos conocimientos lógicos. Así, los conceptos sobre las cualidades comunes y esenciales de los objetos son necesarios para asimilar una serie de otros modos lógicos más complicados.

Enseñar a comparar

Cuando hemos propuesto a utilizar el modo de comparación para que los estudiantes sepan distinguir las cualidades en los objetos, hemos indicado que el maestro ha de elegir los objetos para la comparación y no hemos indicado nada sobre los requisitos especiales para poder compararlos. Por esto después de enseñar a los estudiantes a destacar diferentes tipos de cualidades de los objetos, el modo de comparar puede ser formulado ya en otro nivel más elevado. Si no lo hacemos, muchos escolares lo van a tener a nivel empírico: es decir, sin concienciar el contenido de este modo lógico, no sabrán analizar y sintetizarlo como un medio de valor cognitivo, por lo cual no se les formará la habilidad de poder utilizarlo libremente y con buen fundamento.

Se puede destacar también el hecho de que el pensamiento lógico de los escolares de primaria tiene una característica muy peculiar. Su comparación se realiza por una sola línea (Gensler, 2010), es decir: establecen solo la diferencia, sin ver lo parecido, o saben destacar solamente lo similar y lo común, sin establecer lo que tiene de diferente. Además destaca una desavenencia notable en cómo los alumnos



establecen en práctica lo parecido y lo distintivo, y en la capacidad de demostrar, de fundamentar, es decir, de poder explicar que es “comparar” o qué significa “hacer una comparación”.

La operación de comparar ocupa un lugar especial en la actividad de estudio de un escolar de primaria, puesto que la mayor parte del material de estudio se ha construido a base de la comparación. Esta operación es el fundamento para poder realizar la clasificación de los fenómenos y sistematizarlos. Para poder dominar las operaciones de comparación el alumno ha de aprender a ver lo parecido en lo distinto y encontrar lo diferente en lo similar o parecido.

Nos hemos topado con el hecho de que los niños no entienden qué es comparar. Unos se niegan a contestar, otros dicen que comparar es “decir lo que es más grande y lo que es más pequeño”. Solo un menor porcentaje de los escolares comprende el sentido correcto de esta acción. Los niños experimentan las mayores dificultades durante el proceso de buscar la base de la comparación de los objetos. Muchas veces no se orientan por la cualidad común de los objetos que se comparan, sino por los indicadores concretos tanto cualitativos, como cuantitativos de este mismo rasgo.

Hemos de empezar la actividad constructiva para formar el modo de comparar destacando el contenido de este modo. Lo primero es destacar los componentes que constan la acción. La comparación será correcta solo cuando se utiliza, en primer lugar, para comparar los objetos y fenómenos de la realidad de un mismo género; en segundo lugar, cuando la comparación se hace en base de las cualidades esenciales. La comparación presupone la habilidad de realizar las siguientes acciones:

1. destacar las cualidades en los objetos;
2. establecer las cualidades comunes;
3. destacar la base común para comparar los objetos (una de las cualidades esenciales);
4. confrontar los objetos según la base común destacada.

En el caso cuando el maestro ya ha enseñado a sus alumnos a destacar en los objetos las cualidades comunes y esenciales, como los nuevos serán solo dos últimos componentes: destacar la cualidad según la cual van a hacer la comparación y realizar la comparación en base de esta cualidad. Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, una atención especial ha de ser dedicada a la selección de la base de comparación.

Hay que subrayar especialmente que la comparación puede realizarse tanto por las características cualitativas de un mismo rasgo, como por las características cuantitativas. Con una comparación cualitativa es necesario destacar un modelo en función de una medida con cuya ayuda se va a comparar. Es muy importante que el maestro sepa subrayar este momento, puesto que las fracciones sin ajustarlas al denominador común llevan a que los niños cometan un error análogo en las actividades con el sistema métrico de medidas.

El siguiente paso en la formación del pensamiento lógico de los alumnos está dedicado a que conozcan y aprendan a destacar las cualidades esenciales (necesarias) y suficientes. Enseñar a los estudiantes a destacar estos rasgos no es una tarea simple, puesto que sus relaciones en los objetos son bastante complicadas. Muchas veces incluso los mayores piensan que cualquier rasgo suficiente es al mismo tiempo la cualidad esencial.

En realidad esto no es así. Pondremos un ejemplo. Si una persona tiene fiebre alta, todo el mundo entiende que está enferma. Esto significa que la cualidad ‘fiebre alta’ es suficiente para reconocer la enfermedad. Sin embargo, este rasgo no es necesario, puesto que hay muchas enfermedades que no provocan fiebre. Por consiguiente, la falta de fiebre no significa la ausencia de la enfermedad: la persona puede estar enferma y al mismo tiempo no tener fiebre.

Los errores parecidos podemos observar en el siguiente ejemplo: a los estudiantes del 6º de primaria ha sido propuesta a realizar la siguiente tarea: "Demuestra, cuáles de las palabras: *rojez, piedras, grande, clavo* son adjetivos y cuáles no los son". Uno de los estudiantes reprodujo correctamente la definición del adjetivo, pero no supo aplicarla correctamente. Su respuesta era: "Hemos de probar si contesta a la pregunta ¿cómo es? Si la palabra contesta a la pregunta ¿cómo es?, entonces es un adjetivo". El experimentador llamó la atención del alumno que en la definición ha sido indicado un requisito más: los adjetivos designan las cualidades de los objetos. "¿Qué hemos de hacer con este requisito? Puede que sea uno que sobra y se puede excluirlo de la definición", - continuó el experimentador. El estudiante se quedó perplejo y se negó a continuar con la tarea.

En este caso la situación es la siguiente: el estudiante mezcla las cualidades esenciales y las suficientes. El hecho de que el adjetivo contesta a la pregunta ¿cómo es? es la cualidad esencial: todos los adjetivos contestan a esta pregunta. Cualquier otra palabra que no contesta a esta pregunta (no tiene esta cualidad), no es adjetivo. Sin embargo, para poder distinguir las palabras que son adjetivos no es suficiente que tengan solo esta cualidad. En realidad a la pregunta "¿Cómo es?" contestan los participios: *ruborizado, amargado, enfurecido*, etc. Es por esta razón que para destacar los adjetivos es necesario tener en consideración dos cualidades esenciales que en suma resultan suficientes para poder destacar las palabras-adjetivos.

La poca comprensión de la diferencia entre las cualidades esenciales y suficientes, como entre las esenciales y al mismo tiempo suficientes, es un fenómeno muy divulgado entre los escolares en los grados superiores del colegio y en la ESO, porque estos importantes conocimientos lógicos no han sido objeto de estudio especial. No obstante, los tipos de las cualidades indicados pueden ser asimilados ya en la primaria.

Es natural que los estudiantes no deban memorizar simplemente las definiciones de estas cualidades, sino aprender a trabajar con ellas, es decir, que sepan realizar o emplear unos modos determinados del pensamiento lógico. Ante todo es menester enseñar a los estudiantes a *hacer inferencias, sacar efecto del hecho de que un objeto pertenece a un concepto determinado*. Esta acción está relacionada con la noción de las propiedades esenciales de un objeto, por lo cual el cumplimiento de la acción ofrece la posibilidad para dominar bien esta categoría de las cualidades.

El maestro puede hacer entender esta acción con la ayuda de los objetos que los estudiantes conocen muy bien. Por ejemplo, el maestro se dirige a toda la clase, diciendo: "He traído un lápiz. Se encuentra en mi cartera. Nunca lo habéis visto. ¿Podéis decirme algo sobre este lápiz?" Los estudiantes dan diferentes respuestas: unos hablan de la forma, otros del pizarrín, terceros del cuerpo del pizarrín que contiene dentro, los cuartos, el color, etc. Las respuestas de los estudiantes se analizan desde el punto de vista si son obligatorias las cualidades nombradas para un lápiz. Como resultado de la actividad realizada, se destacan dos cualidades sin las cuales no puede existir ningún lápiz: la presencia del pizarrín y de un cuerpo que sujeta el pizarrín.

Luego el maestro dice que las cualidades que son obligatorias para los objetos de cierta clase se llaman esenciales. La falta de estas cualidades conlleva a que el objeto no pertenezca a una clase determinada de objetos. Así, por ejemplo, si un lápiz no tiene la cualidad de poseer un cuerpo, entonces de un lápiz se convierte en un pizarrín.

La cantidad de propiedades, que pueden ser indicadas en el objeto, depende del contenido del mismo concepto y de cuánto los estudiantes han adelantado sus conocimientos en su estudio. De esta manera, el modo de hacer inferencias o consecuencias ha de ser introducido en la Primaria y su formación ha de seguir formándose en todos los grados posteriores. Después de conocer las cualidades esenciales se introduce el concepto de las cualidades suficientes y de las cualidades esenciales y al mismo tiempo suficientes. Aquí es muy importante demostrar que no cualquier cualidad esencial es suficiente.



Enseñar a referir al concepto

Este es el momento en el cual nos hemos acercado a la acción de *ajustar (referir) al concepto*. Referir cualquier objeto a uno u otro concepto presupone que los estudiantes establezcan que un objeto posee las cualidades de un concepto y que son suficientes o esenciales y al mismo tiempo suficientes. Como vemos, la formación de este modo está precedida por un proceso en el cual los alumnos asimilen previamente una serie de conocimientos lógicos que requieren unas acciones para poder ser utilizados. Si no lo hacemos, no podremos hablar de una buena y correcta asimilación consumada del modo de referir al concepto.

¿Qué representa por sí el modo indicado, qué actividad concreta ha de cumplir un estudiante para referir algunos objetos a uno u otro concepto? En primer lugar, los estudiantes han de aprender a destacar el concepto al cual será referido un objeto determinado. En segundo lugar, hay que establecer en qué condiciones un objeto dado puede referirse al concepto concreto. Se requiere que los estudiantes sepan la definición y tengan la habilidad de destacar en ella un sistema de rasgos esenciales y suficientes. Como lo muestra la experiencia, los estudiantes, diciendo bien la definición memorizada, no saben analizarla.

A continuación el estudiante ha de establecer si el objeto posee las cualidades indicados o no. Para ello se necesita reproducir la definición del objeto, comparar las cualidades que posee con los requeridos. Todo este proceso necesita una enseñanza-aprendizaje especial.

Es muy importante mostrar a los estudiantes la necesidad de tener en cuenta todo el sistema de las cualidades esenciales y suficientes. De la práctica escolar se sabe que uno de los errores típicos es que durante el proceso de ajustar (referir) unos objetos dados a los conceptos correspondientes, los alumnos toman en consideración solo algunos rasgos de los esenciales y suficientes, por lo cual refieren al concepto los objetos que tienen solo ciertos rasgos comunes con la clase concreta de objetos.

Debido a esto es muy importante trabajar especialmente sobre el sistema de cualidades que en suma son suficientes para la definición de los objetos de una clase concreta. Junto con esto es obligatorio demostrar que tener en cuenta solo una de las cualidades del sistema de propiedades no permite definir los objetos, puesto que esta cualidad puede ser común para diferentes objetos.

Todos los componentes indicados del modo de ajustar al concepto están relacionados con ciertos conocimientos y ciertas acciones específicas que son características para una materia determinada. Efectivamente, los estudiantes, controlando la presencia de las cualidades que buscan en un objeto pueden utilizar diferentes métodos que son característicos para las matemáticas, ciencias naturales, lenguas, etc. Pero en todos los casos los requisitos comunes para referir al concepto (control de la presencia de un sistema determinado de cualidades) se lo dicta la lógica.

Enseñar a hacer definiciones

Hasta ahora hemos mencionado unas cuantas veces que el estudiante ha de saber las definiciones. Pues este será otro modo de empleo del pensamiento lógico para que los estudiantes sepan hacer de una manera consciente las definiciones y no memorizarlas simplemente.

Ya en la primaria se puede empezar a trabajar con las definiciones. Pero antes de ello los niños han de asimilar las relaciones que hay entre los conceptos genéricos y los específicos. Con esto hace falta llamar una atención especial en que el concepto específico posee sin falta todas las propiedades del genérico y que el concepto genérico es un escalón siguiente camino a la generalización. Con ello merece destacar que en la definición entran solo las cualidades esenciales y al mismo tiempo suficientes.

Sin una comprensión de las relaciones genérico-específicas los estudiantes no podrán asimilar bien ningún tipo del material de estudio. En la primaria no enseñan la estructura lógica de las definiciones. Los estudiantes han de memorizar simplemente una enorme cantidad de unas definiciones concretas. Y



si el alumno olvida algo en la definición, no puede restablecer lo olvidado por vía del razonamiento lógico, puesto que desconoce la estructura de las definiciones, no domina las reglas de su construcción.

En conclusión

Lo mencionado en el artículo sirve para demostrar las vías de cómo los modos de pensamiento lógico se convierten en el objeto de asimilación especial, de cómo los futuros maestros han de proceder en mostrar su estructura a los alumnos, formar en ellos los conceptos lógicos que son necesarios para que estos modos sean bien comprendidos y cumplidos correctamente.

En resumen de lo expuesto presentamos un esquema sinóptico que ayudará a observar los primeros pasos para que los futuros maestros sepan enseñar y elaborar en el estudiante del colegio los elementos lógicos básicos:

- a) *la noción de cualidades:*
 1. distintivas – comunes
 2. privativas – accidentales;
- el procedimiento de comparación mediata:
 - destacar las cualidades de objetos;
 - buscar las cualidades comunes;
 - destacar una cualidad privativa como la base de comparación;
 - confrontar los objetos por el denominador común.
- b) *la noción de cualidades:*
 3. esenciales – suficientes;
 - esenciales y al mismo tiempo suficientes:
 - concluir si un objeto pertenece a un concepto concreto.
 - ajustar al concepto, basado en las cualidades:
 - privativos, esenciales, suficientes;
 - ajustar al concepto, basado en la estructura disyuntiva o conjuntiva de las cualidades;
- c) *la noción de cualidades:*
 5. genéricas – específicas:
 - hacer definiciones basándose en las cualidades genéricas y específicas;
 - distinguir las relaciones de subordinación.

La conclusión que se produce de todo lo dicho anteriormente se refiere a que ya en la escuela primaria durante la construcción del contenido del estudio y, especialmente en la planificación de la materia, es necesario prever todo el sistema de los modos lógicos del pensamiento, tan necesarios para las actividades que se planifican en cada asignatura para solucionar los problemas y hacer las tareas previstas en los objetivos de la enseñanza del alumnado para dotarlo de las competencias y así formar estudiantes que sepan tomar decisiones para resolver bien los problemas planteados.



Referencias bibliográficas

- Gensler, H.J. (2010). *Teacher Manual for Introduction to Logic*. Routledge Press.
- Gimeno, J. (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A.I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En: Gimeno J. (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Shyshkov, V. (2013). *Planificación de la lengua y la literatura en educación primaria*. Valencia: Low Cost Books.

La representación de la diversidad afectivo-sexual en el cómic, algunos materiales para trabajar en el aula

Guillermo Soler-Quílez

Universitat d'Alacant

Introducción

Desde el momento de su nacimiento, el ser humano va integrando en su desarrollo evolutivo una serie de normas y conceptos que construyen los valores de cada uno, abstracciones que orientan nuestro juicio y acciones, que permiten interpretar el mundo, atribuir significados; elementos en movimiento, creencias que pueden variar en función de las experiencias vividas. Como señalan Sánchez y Yubero (2010) la lectura, para los más pequeños, supone un instrumento pedagógico para fomentar unos determinados valores. En la sociedad actual estos principios se transmiten a través de la cultura, la familia y la escuela se han erigido como los pilares de transmisión de estos contenidos fundamentales para integrarse como individuos dentro de la sociedad (Yubero, Larrañaga y Cerrillo, 2004). A pesar de vivir en una sociedad dominada por las nuevas tecnologías, la lectura sigue siendo el vehículo de transmisión de valores sociales más importante. Si bien, el cómic o el álbum ilustrado se alejan del concepto tradicional de literatura (Mínguez, 2012), el estudio de estos materiales puede producir los resultados similares aplicando la misma metodología.

En 1995, la fundación Germán Sánchez Ruipérez proponía una selección de mil libros recomendados para niños y adolescentes clasificados por su temática. En el índice se puede leer un apartado dedicado a la homosexualidad con tres títulos: Jim ante el espejo, de Inger Edelfeldt (considerado ya como un clásico de la literatura juvenil de temática LGTB), Maurice, de E. M. Foster y, dentro del apartado del cómic, el título El futuro perdido de Goetzing, Jonsson y Knigge, publicado en 1993 en España. Un cómic que presenta a un protagonista homosexual mostrando la irrupción del sida en sus funestos primeros años. No se trata de un caso aislado, poco a poco, la presencia de la diversidad afectivo-sexual se irá ampliando tanto en la literatura infantil y juvenil, como en el cómic. A finales del siglo XX y principios del XXI empiezan a proliferar una serie de personajes que pueden servir para normalizar y visibilizar a lesbianas, gays, bisexuales y transgéneros o transexuales (LGBT).

Boys Love, el manga homosexual

En el siglo XVII se publica en Japón la primera antología poética dedicada en exclusiva al amor homosexual, el primero de los poemas se data en torno al año 972. La manera de entender la sexualidad, más abierta y flexible escandalizó a los misioneros que llegaban a aquellas tierras (Rubio, 2011). En la cultura clásica nipona la homosexualidad masculina ha estado presente en las diferentes manifestaciones artísticas: pintura, escultura, literatura... No resulta extraño, por tanto, que tan sólo una década después de empezar a publicarse los comic manga en Japón apareciera un subgénero, el Bara (que se podría traducir como rosa), que recreara textos e ilustraciones de contenido explícitamente homosexual. Se considera un referente dentro de este género el título Kuso Miso Technique publicado en 1987 dentro de las publicaciones dirigidas exclusivamente al público homosexual, que mantiene el nombre de Bara. Como norma, se retrata a hombres corpulentos, de mediana edad, velludos y fuertes, con grandes falos.

En este sentido destaca Jiraiya, con títulos publicados en España como Querido profesor, habitación para cinco o Trío de ases.

Esta mentalidad nipona más abierta se ve reflejada en algunos personajes de los Anime que llegan a España en diferentes etapas: a principios de los ochenta, Mazinger Z debía enfrentarse al barón Ashler, mitad hombre mitad mujer literalmente; en la década siguiente, Ramma ½ cuenta como la primera serie de dibujos cuyo protagonista resulta ser un transgénero, dado que el joven Ramma sufre una especie de encantamiento que lo transforma en mujer al contacto con el agua fría. A partir de la década de los ochenta, el manga con contenido homosexual se multiplica y ramifica de tal modo, que se utiliza el término anglosajón Boys Love para caracterizarlo de manera genérica. Las categorías de las historias protagonizadas por jóvenes enamorados se establece en función del contenido sexual de las historias e ilustraciones, las más suaves, el shonen-ai hasta el lemmón, siendo la más común una posición intermedia denominada yaoi. Estas publicaciones van dirigidas en mayor medida al público femenino (Mizoguchi, 2003), de hecho, la mayoría de las autoras son mujeres, entre las que destacan Minami Ozaki, con Bronze, o Maki Murakami, con Gravitation, publicadas en castellano. En estas historias, las parejas gay están caracterizadas siguiendo unos roles marcados, que para Macharry (2011) estas relaciones entre hombres perpetúan el punto de vista heteronormativo ya que el seme, que desempeña el papel activo y dominante, suele ser de aspecto más maduro y masculino, frente al uke, pasivo, tierno y femenino. Sin embargo, con la entrada del lector homosexual a este género los límites entre estos personajes se difuminan, intercambiando en ocasiones los roles, acercándose a la construcción y representación de identidad(es) gay. Por último, cabe destacar un nuevo subgénero que muestra historias de amor entre mujeres: yuri, lirio en japonés, que sirve también para denominar a las lesbianas. Entre las autoras más destacadas del género se encuentra Takashima Hiromi con Asagao to Kase-san, Sakurako Kimino y Namuchi Takumi con Strawberry Panic y el manga más reciente, todavía no conclusa, Citrus de Saburo Uta.

Súper gays y súper lesbianas en el mainstream: el cómic norteamericano

En 1954, el psiquiatra Frederic Wertham en su obra La seducción de los inocentes afirma sin tapujos que tanto la pareja de enmascarados, Batman y Robin, como la súper heroína Wonder Woman representaban conductas homosexuales y lésbicas respectivamente, maneras de ser que resultaban perniciosas y no aptas para el público más joven. Tal fue el éxito de sus teorías, que llegaron al senado y se llegó a crear un código de autocensura, el Comics Code Authority, en los cómics estadounidenses el cual se prolongaría hasta entrada la década de los ochenta (Pérez Fernández, 2009). Cuando John Byrne decide dar un nuevo giro a la colección Alpha Flight se plantea dar mayor profundidad a sus personajes, decide que Jean-Paul Beaubier, alias Estrella del Norte, se convierta en su primer superhéroe homosexual. El código censuraba cualquier muestra de diversidad afectivo-sexual en el cómic, así que durante la década de los ochenta tan sólo se insinúa su tendencia; en la década siguiente, las prohibiciones se relajan y el superhéroe canadiense puede salir del armario y afirmar entre exclamaciones: I'm gay! No era el único, Mística cuyo poder puede ser interpretado como una metáfora del transgénero, mantiene un idilio con la mutante vidente Destino que fue paulatinamente creciendo y haciéndose más evidente. Por otro lado, el universo DC presenta a Extraño, un mago de origen peruano que se comporta y actúa siguiendo el cliché del homosexual amanerado y excéntrico: se autodenomina así mismo como la vieja tía, su vestuario está compuesto por una capa morada, collares y anillos, junto a su bigotito fino y su larga melena, que lo convierte en un drag King. Una manera sutil de saltar el código manteniendo su nombre en castellano, pues la traducción al inglés queer hubiera evidenciado una posible identidad sexual.

Antes de ser absorbida por el universo DC, la compañía Wildstorm inicia una colección protagonizada una pareja formada por dos superhéroes varones que recuerdan a Superman y a Batman: Apollo y Nightlighter. No solamente se habían realizado unos votos, sino que durante una temporada se convierten en los padres de una niña medio humana llamada Jenny Quantum. Un apoyo importante a las políticas de adopción por parte de parejas del mismo género, pues dejan a cargo de esta poderosa pareja a la encarnación del espíritu del siglo XXI en la colección The Authority. Si esta pareja celebra unos votos de



compromiso en 2002, diez años después el universo Marvel celebra una boda legal por todo lo alto en Central Park, casando al súper héroe gay estrella por antonomasia: Estrella del Norte.

La nómina de personajes LGTBQ que han ido apareciendo a lo largo de estos años dificulta poder referirse a cada uno de ellos, sería necesario un trabajo más exhaustivo; de hecho la página web Gay League computa hasta un total de 257 personajes. La presencia de superhéroes lesbianas, gais, transgéneros, bisexuales supone, según Palmer-Mehta y Hay (2005) cierto cambio de paradigma en torno a la aceptación de la diversidad afectivo-sexual en nuestra sociedad. Estas autoras destacan la nueva versión de Linterna Verde, en cuyo primer número de la colección Tierra 2 Alan Scott pide matrimonio a su novio el cual, lamentablemente, muere inmediatamente después de la pedida en un funesto accidente. Como recuerdo de este amor el anillo con el que pretendía desposar a su chico se convertirá en su característico objeto de poder, cabe señalar que en los siguientes números sigue presente en su recuerdo su pareja y no se le conocen romances nuevos. Sin embargo, Linterna Verde nunca ha estado alejado del colectivo LGTB, pues en su primera versión se comporta de una manera respetuosa y afectiva al conocer que su hijo Obsidian se presenta como un personaje visiblemente homosexual desde el principio. A principios de este siglo, un adolescente gay aparece en la vida de Linterna Verde, que será víctima de una paliza que le dejará en coma. Al despertar, descubre que su amigo le ha dejado un anillo de poder, dando a entender que se convertiría en una nueva versión de esta colección en versión adolescente gay. Una propuesta valiente que llega de la pluma de Judd Winick uno de los autores más comprometidos con la representación de la diversidad afectivo-sexual en el cómic; sin embargo, un cambio en la línea editorial de DC hizo que desaparecieran estos hechos.

Los superhéroes adolescentes LGTB irrumpen a principios de siglo en diversas colecciones: en DC los Jóvenes Titanes, una nueva versión adolescente de la Liga de la Justicia, aparece Bunker, Miguel José Barragán, cuyo dibujante Brett Booth afirmaba en la prensa haber creado un personaje abierta y evidentemente homosexual. Toda una novedad, un cambio positivo en cuanto a la visibilidad de la pluma, tan ausente en los superhéroes gais. El universo Marvel da un paso más, en los Jóvenes Vengadores se muestra a la primera pareja gay formada por dos adolescentes: Wiccan y Hulking, una relectura del dios del trueno y de la masa, solo que más cariñosa y afectiva, esta colección obtuvo en 2006 el premio GLAAD, la Alianza contra la difamación de gais y lesbianas. Unos años más tarde se lo llevará la última versión de Batwoman, en cuyo primer número de la colección Batman indaga en el pasado de Kate Kane y descubre que fue prematuramente expulsada del ejército por su orientación sexual, pues todavía estaba vigente la política de *Don't ask, don't tell* en la que ella no encajaba.

Conclusiones: posibles materiales didácticos

La FELGT creó hace unos años un material para trabajar la diversidad afectivo-sexual en el aula utilizando como recurso principal el cómic: Guille y Carol, los protagonistas de cada uno de los comic, muestran diferentes escenas de la vida cotidiana para un joven LGTB, la salida del armario, las relaciones con la familia y los amigos, incluso las primeras parejas... Las historias se complementan con una serie de textos informativos que versan sobre la realidad de estos adolescentes. Junto a este tipo de cómic creado con fines educativos exclusivamente, las aulas, las bibliotecas escolares podrían contar con los comic de superhéroes (tanto los Jóvenes Vengadores, Jóvenes Titanes, Batwoman...), así como con las colecciones de mangas yaoi, cuyos protagonistas adolescentes centran sus relaciones en los aspectos más emocionales y menos sexuales. En la gran mayoría de la producción europea, el cómic LGTB presenta una carga sexual explícita tan fuerte que resulta difícilmente justificable su presencia para los más pequeños. Este trabajo supone el inicio de una futura investigación que se plantee demostrar si la lectura de estos cómics protagonizados por gais, lesbianas, bisexuales y transgéneros permita visibilizar la diversidad afectivo-sexual entre los más jóvenes y servir como un instrumento contra la homofobia y el acoso escolar.



Referencias bibliográficas

- McHarry, M. (2011). (Un)gendering the homoerotic body: Imagining subjects in boys' love and yao. *Transformative Works and Cultures*, 8. URL: <http://journal.transformativeworks.org/index.php/twc/article/view/257/250> [1/12/2014].
- Mínguez López, X. (2012). Una definición de la literatura infantil y juvenil desde el paradigma de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Anuario de Investigación en literatura Infantil y Juvenil*, 10.
- Mizoguchi, A. (2003). Male-male romance by and for women in Japan: A history and the subgenres of yaoi fictions. *U.S.-Japan Women's Journal*. 25: 49-75.
- Pérez Fernández (2009). Psiquiatría y censura en el cómic estadounidense. Fredric Wertham y la seducción del inocente. *Revista de Historia de la psicología*, 30(2/3): 301-310.
- Rubio López de la Llave, C. (2011). Azaleas entre rocas: el amor homosexual en la literatura japonesa. *Revista Kokoro para la cultura de la difusión japonesa*, 4. URL: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3423957>. [1/12/2014].
- Sánchez, S., Yubero, S. (2010). La lectura como elemento integrador de valores para la adaptación social. En Larrañaga, E. (Coord.), *Miradas a los social (197-206)*. Cuenca: Servicio Publicaciones UCLM.
- VVAA (1995). *Mil libros una selección bibliográfica*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Yubero, S., Larrañaga, E., Cerrillo, P.C. (2004). *Valores y lecturas. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: CEPLI.

En torno a la utilización didáctica de textos originales, adaptados y graduados en la enseñanza de ELE: una polémica que enfrenta la utilidad y la autenticidad

M^a Sequero Ventura Jorge

Universidad de Extremadura

La idea de utilizar de manera exclusiva en el aula de español textos originales ha ocasionado un conflicto que enfrenta la utilidad y la autenticidad y que afecta habitualmente a las lecturas adaptadas y graduadas, cuyo rechazo está condicionado en ciertas ocasiones por la consideración de material no auténtico más que por sus posibilidades de aprovechamiento. De hecho, los partidarios de la exclusiva utilización de textos literarios originales justifican su postura amparándose en que solo estos, por no haber experimentado modificaciones o manipulaciones didácticas intencionadas, pueden ser considerados como referentes lingüísticos susceptibles de ser llevados al aula. Según esta perspectiva, enfrentar a los estudiantes a la lectura de versiones adaptadas o lecturas graduadas supondría exponerlos a muestras de lengua manipuladas para la enseñanza de un idioma y, en consecuencia, irreales. En esta línea, hallamos las consideraciones de Naranjo Pita (1999) quien manifiesta que las adaptaciones son obras literarias que carecen de «la autenticidad del original» como consecuencia de la «amputación» a la que la obra original ha sido sometida (*apud* Khemais Jouini, 2008:134); las de Salazar García (1994:158) que estima que, cuando se adapta un texto, se puede incurrir «en un falseamiento de las muestras de lengua» o las de De Miguel (1991) que ha empleado el término «sacrilegio» para expresar qué es para él adaptar un texto que otros han escrito (*apud* García Naranjo y Moreno García, 2001:822). Lo mismo podemos decir de las lecturas graduadas, textos *ad hoc*, creados expresamente para la enseñanza de una lengua extranjera y que por ello han sido apodados por Wiedemann y Moya Corral (1998:139) como «un producto de laboratorio».

En consecuencia, se podría decir que las perspectivas anteriores rechazan el empleo de textos adaptados y graduados en el aula de ELE amparándose en el concepto de originalidad. Sin embargo, quizá, desde un punto de vista didáctico y de la enseñanza, se deba prestar una atención especial a principios como la utilidad y el aprovechamiento y no tanto a consideraciones basadas exclusivamente en la autenticidad. De hecho, Ruiz Campillo (2007:7) considera que el material auténtico es, por descontado, fundamental en el aprendizaje de una lengua, pero no tanto para su enseñanza. Y lo explica de la siguiente forma:

como es sabido, mucha gente, quizá especialmente dotada, es capaz de alcanzar una notable proficiencia en una lengua extranjera contando solo con su exposición a múltiples manifestaciones de la misma. La función de la enseñanza es guiar, acelerar, y cualificar ese progreso. Por supuesto que la instrucción podría consistir en la exposición del alumno a materiales exclusivamente auténticos monitorizados por un especialista en esa lengua, pero si eso no se produce de hecho es por una razón simple: una manipulación inteligente del material hace llegar antes al estudiante a los puntos centrales que, como en una red, le permitirán hacerse con la comprensión de las infinitas manifestaciones reales con las que se encontrará. Renunciar en la enseñanza a este tipo de material manipulado sería tan estúpido como renunciar en física a los aceleradores de partículas, tan poco naturales, y esperar a que alguien llegue a poder inspeccionar algún agujero negro. La clave del balance entre material auténtico y material manipulado está en ese otro concepto: “autenticable” (2007:7).

Por tanto, los textos manipulados y los inventados con una finalidad didáctica podrían ser clasificados bajo la denominación “autenticable” propuesta por Ruiz Campillo, entendiendo por material autenticable «aquél que, sin ser auténtico, produce efectos que son pedagógicamente validables en relación con los hechos lingüísticos auténticos que pretende poner de relieve [...]. Toda artificialidad que pruebe su capacidad de extensión del conocimiento será, en este sentido, autenticable» (2007:7).

El caso concreto de las producciones literarias en la enseñanza de español, cuya explotación didáctica es cada vez mayor –por diversos motivos, que por no desviarnos del tema que nos ocupa, no vamos a exponer aquí–, brinda la oportunidad a los estudiantes de conocer un elenco representativo de textos, fragmentos u obras literarias completas de la lengua meta, con lo que además de un acercamiento de los estudiantes a la literatura hispánica, se fomenta la aproximación entre la cultura y costumbres del estudiante y las de la lengua que está aprendiendo, lo que contribuye a desarrollar la competencia intercultural.¹ Ninguna duda cabe de que en nuestro panorama literario hallará el docente un texto en versión original con el que pueda trabajar en el aula, pero también lo es que muchos otros textos, por su dificultad lingüística, especialmente aquellos que se vinculan a épocas pasadas, no podrán ser explotados en el aula sin enfrentarnos a ciertos inconvenientes como pueden ser el léxico, las estructuras lingüísticas y las grafías arcaicas e incluso las alusiones a acontecimientos históricos y culturales desconocidos por los estudiantes que podrían ser un impedimento para la comprensión del texto y su significado;² a no ser que utilicemos una versión adaptada –que, por descontado, sea fiel al texto original³– o que el mismo docente manipule el texto, es decir, que lo adapte, siempre con lógica y sentido común, modificando solo aquellos aspectos que revistan mayores dificultades, respetando en la medida que sea posible el texto original y su esencia.⁴

Se trata, en definitiva, de hacer el texto más accesible a los estudiantes, ofreciéndoles un *input* adecuado a su nivel de competencia lingüística. Si los estudiantes no pueden abordar el texto, difícilmente alcanzaremos los objetivos que nos habíamos propuesto. La inclusión forzada de materiales auténticos en el aula «los deja convertidos frecuentemente en un adorno inútil, artificializando además la explotación al imponer factores ajenos al interés didáctico concreto que nos mueve», se trata de «aceptar una especie de “autenticabilidad” [...] que, sin alterar la calidad de la lengua, es capaz de responder a las necesidades concretas de la tarea y el estadio de aprendizaje» (Lozano y Ruiz Campillo, 2009:141).

Obviamente, las ventajas que se derivan del trabajo con textos originales en el aula de español son múltiples –permiten conocer a los estudiantes el estilo del autor, aspectos socioculturales, mejorar su habilidad lectora...– pero no lo son menos las que resultan de la lectura y explotación de versiones adaptadas o graduadas, pues además de ser textos más sencillos, suelen contener en su interior un glosario e ilustraciones que pueden facilitar la comprensión del texto; a lo que se suma el empleo de un vocabulario y estructuras lingüísticas adecuadas para un nivel determinado, con las que los estudiantes podrán ampliar su léxico y también aprender, dependiendo de la obra, aspectos socioculturales.⁵ Además, el empleo de adaptaciones de obras literarias ya existentes podría despertar el interés de los estudiantes por el texto en su versión original.

Por otra parte, al incluir textos literarios auténticos en el aula, a menudo, olvidamos que los motivos que nos inducen a ello son didácticos (para la enseñanza-aprendizaje de la lengua) y que una práctica

¹ La utilidad de la literatura para la transmisión de la cultura ha sido especialmente destacada por Núñez Sabarís (2005:9) quien considera que entre las razones que justifican el empleo de textos literarios en el aula de ELE «se entremezclan criterios relativos a la utilidad de los textos en la adquisición de una L2 y a la incidencia directa que la lectura y utilización de textos literarios tiene en el bagaje cultural y lingüístico del alumno», dada «la validez del texto literario para acrecentar el capital cultural de un aprendizaje en la cultura meta» (2005:9-10).

² Albaladejo García (2007:12), en su trabajo, «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica» ha resaltado que puede ser un problema enfrentar a estudiantes de una cultura diferente a un texto literario con aspectos socioculturales abundantes.

³ Importantes editoriales dedicadas a la elaboración de materiales para la enseñanza de ELE cuentan con una amplia variedad de lecturas graduadas de buena calidad y una extensa colección de versiones adaptadas que reúnen estos requisitos.

⁴ Son muchos los profesores de español que abogan por el empleo de textos adaptados en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Por ejemplo, Pedraza Jiménez (1998:62) ha incidido en que «los textos de épocas pasadas o han de ser seleccionados con mucho tino, para elegir los que no presentan arcaísmos, o han de ser ligeramente –solo ligeramente– adaptados para evitar ese inconveniente». Asimismo, remitimos al trabajo de Palacios González, «El uso de textos literarios clásicos españoles en el aula de E/LE» en el que se destaca la validez de las obras clásicas en el aprendizaje de ELE, pese a las dificultades previamente mencionadas: lejanía, desconocimiento de los referentes históricos y el distanciamiento lingüístico (2011:2).

⁵ Sobre las lecturas graduadas remitimos al trabajo de Ivonne Lerner (2000:403), «El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE», donde define y analiza de manera pormenorizada las características de este tipo de lectura.



bastante frecuente en la enseñanza de lenguas es explotar fragmentos y no obras completas.⁶ De hecho, se suele recurrir a la fragmentación, especialmente cuando se quieren llevar al aula manifestaciones literarias de obras de cierta extensión como novelas o piezas teatrales, con lo que la “autenticidad” de la que se habla se podría poner en entredicho, ya que el profesor, durante el proceso de selección de pasajes, divide la obra literaria en partes de manera subjetiva, según su propio criterio, lo que no deja de ser una manipulación personal del texto con fines didácticos ante la imposibilidad de explotar una obra extensa completa en el aula de ELE. Como consecuencia directa del proceso de fragmentación, el texto se descontextualiza, ya que es extraído del marco real en el que estaba inserto. Por tanto, en estos casos, es fundamental que el profesor contextualice convenientemente los fragmentos con los que va a trabajar en el aula para facilitar la comprensión del texto a los estudiantes.

En definitiva, el enfrentamiento entre la utilidad y la autenticidad puede solventarse adoptando el concepto “autenticable” propuesto por Ruiz Campillo (2007), que nos permitirá llevar al aula materiales que, sin ser necesariamente auténticos, ofrezcan muestras de lengua que reflejen el habla real. En cualquier caso, debemos tener en cuenta que se deben seleccionar materiales que nos permitan proponer auténticas actividades comunicativas, con las que trabajar todas las destrezas en el aula, con las que los estudiantes puedan desarrollar su habilidad lectora, su capacidad crítica e interpretativa, promoviendo prácticas comunicativas eficaces en un entorno real y contextualizado. Por tanto, se puede decir que cada tipo de texto –originales, adaptados y graduados– aporta beneficios distintos a la enseñanza de ELE, por lo que su selección y empleo han de responder a principios como la utilidad y el aprovechamiento didáctico más que a consideraciones basadas exclusivamente en la autenticidad.

Referencias bibliográficas

- Albaladejo García, M.D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE* 5: 1-51. URL: <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf> [28/10/2012].
- Fernández García, A. (2006). El texto literario en el aula de ELE. El *Quijote* como referencia (I), en A. Álvarez et al. (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, 63-67. Asturias: Universidad de Oviedo.
- García Naranjo, F., Moreno García, C. (2001). Cuentos, cuentos, cuentos. Variación y norma en la presentación de un texto literario, en M. A. Martín Zorraquino et al. (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros*, 819-829. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- García Wiedemann, E.J., Moya Corral, J.A. (1998). Sobre la explotación de textos en el aprendizaje de una L2. Una experiencia, en R. Fente Gómez et al. (eds.), *El español como lengua extranjera: aspectos generales*, 137-144. Málaga: ASELE.
- Jouini, K. (2008). El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 13(20): 121-159. URL: <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v13n20/v13n20a5.pdf> [03/03/2013].
- Lerner, I (2000). El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE, en M. Franco Figuera et al. (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, 401-408. Málaga: Universidad de Cádiz.
- Lozano, G., Ruiz Campillo, J.P. (2009). Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos. *MarcoELE. Didáctica del Español como Lengua Extranjera* (monográfico) 9: 127-155. URL: http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf [01/11/2014].
- Núñez Sabarís, X. (2005). La literatura desde un enfoque diacrónico y comunicativo: propuesta de programación de un curso de Historia Moderna de literatura española. *Biblioteca virtual redELE*, 3: 1-80. URL: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103006904.pdf> [03/03/2013].
- Palacios González, S. (2011). El uso de los textos literarios clásicos españoles en el aula de E/LE, en *Congreso mundial de profesores de español*, 1-8. Instituto Cervantes, URL: http://comprofes.es/sites/default/files/slides/palacios_gonzalez_sergio_texto_bibliografia.pdf [24/03/2013].
- Pedraza Jiménez, F.B. (1998). La literatura en la clase de español para extranjeros, en A. Celis y J. R. Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, 59-66. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ruiz Campillo, J.P. (2007). Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: Gramática cognitiva y ELE. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE* 5: 1-17. URL: http://marcoele.com/descargas/5/entrevista_jp.pdf [01/11/2014].
- Salazar García, V. (1994). La comprensión lectora en la enseñanza comunicativa del ELE. Modelos y actividades, en S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: didáctica e investigación*, 157-167. Málaga: ASELE.

⁶ Sobre la fragmentación de textos resultan interesantes las consideraciones de Fernández García (2006:67).

Una proposta literomusical

Ester Vila Vidal

Universitat de València

Introducció

Qualsevol docent que intente hui en dia posar-se davant la classe i explicar n'és conscient de les dificultats que hi ha a l'hora d'"arribar" a l'alumnat. La manca de referents culturals, la poca motivació, la manca d'atenció i disciplina, el distanciament entre la matèria a explicar i la realitat social i lingüística dels alumnes.

A més a més, un altre factor que cal tenir present és l'antiguitat i llunyania del text perquè com més ho siga, segons Anna Esteve:

necessitarem elements de suport per superar les dificultats de comprensió; això no obstant, guiar-ne la lectura per superar aquests obstacles no és sinònim sempre de facilitar informació contextual o crítica, necessària però no substitutòria; la interacció amb els textos, a través de la creació i la manipulació (dramatització, adaptacions, muntatges audiovisuals o musicals, debats o clubs de lectura orientats...) i la construcció d'interpretacions, haurien de ser prioritats irrenunciables (Esteve, 2013:51).

Perquè, i parafrasejant Howard Gardner, quina raó ens duu a limitar-nos a seguir fent el que hem fet sempre? Per què ens incomoden els canvis? Per què continuar amb el conjunt de pràctiques tant conservadores exercides per un conjunt d'institucions de caràcter també molt conservador? Potser, les pràctiques actuals ja no funcionen com ho haurien de fer. Els condicionants del món han canviat substancialment. Canvis impulsats pel poder de la ciència i de la tecnologia o el caràcter inexorable de la globalització exigeixen noves formes i nous processos educatius.

Mètodes de treball

Per tots aquests problemes, entrebancs, canvis... hem de tenir en compte el tipus de metodologies que emprem. Molts docents obliden o no en són conscients que els llibres de text poden arribar a ser un martiri o càstig per a l'alumnat. Continuar amb la "metodologia clàssica" ens pot dur a fer que el nostre públic odie la matèria que impartim.

Davant d'aquesta situació, ens hem de plantejar com podem crear noves situacions d'aprenentatge, com fer que els alumnes s'ensenyen divertint-se, com aconseguir una educació significativa i evitar que aquesta s'hi centre en continguts declaratius, i, com fer que les experiències socials i personals dels nostres receptors tinguen una rellevància dins el procés educatiu.

Així doncs i, en aquest cas, presentaré una proposta que ha sigut "bandejada" o "ignorada" durant molt de temps: l'ús de la música en l'assignatura de valencià. Al meu parer, aquesta iniciativa pot representar un trencament interessant de la metodologia dominant (la clàssica) i, encara que sí que hi ha una tendència



creixent cap a l'explotació didàctica de cançons a l'aula; poques són les editorials o les discogràfiques que se n'han adonat del potencial d'aquesta iniciativa.

Per a començar, és necessari saber que la música exerceix sobre el nostre cervell uns efectes i estímuls que poden propiciar la creativitat, l'aprenentatge de idiomes, i la felicitat així com redueix l'ansietat i augmenta l'optimisme. Aquests efectes són els més destacables perquè és important mantindre una actitud oberta i positiva a l'aula. Això ens ajudarà a l'hora de dur a terme el nostre treball. També necessitem activar la part creativa (aspecte un tant descuidat actualment en l'educació).

Com podem veure, crear un ambient musical pot ser una arma per a provocar un comportament pacífic, alegre, i relaxat. Començant per aquesta base ambiental ens podem evitar conflictitat en l'aula o podem convertir l'hàbit de la conversa no acadèmica per una atenció al fil musical o a la cançó o peça que volem que s'escolte.

Açò ens duu a un altre aspecte de l'ensenyança; l'educació en valors. Per quin motiu? Doncs, està demostrat la gran influència que té la música en la formació de l'individu, inclosa la seua dimensió axiològica, ja que la música té un paper molt important en el desenvolupament de l'ésser humà en la seua totalitat.

Sense cap dubte, la música és la plasmació sonora de desitjos i vivències i un instrument educatiu per a l'expressió de valors i sentiments. La música transmet la paraula de forma estètica i pot ser un element motivador per a impulsar l'interés pels valors.

Avantatges de treballar amb la música com a eina didàctica

Assenyalats els factors en què pot ajudar la música al nostre cervell o a la realització d'una sessió rutinària en l'ensenyament, passem a remarcar el potencial didàctic de la música i les cançons. En primer lloc els textos que sovint acompanyen les creacions musicals són breus i clars, solen emprar un llenguatge simple i informal (proper al conversacional), s'utilitzen moltes repeticions i els arguments i les estructures són fàcils de seguir. Aquests trets fan de les cançons un material útil per a iniciar els aprenents en textos més densos o complexos. Així com pot facilitar la memorització o l'empatització envers temes o aspectes teòrics que siguen més "tediosos" per a treballar de forma teòrica. Tal vegada, siga una manera d'evitar treballar directament sobre paràgrafs llargs amb molt de contingut i difícils de memoritzar o aprendre.

A més a més, les cançons tenen una gran càrrega emocional. Els alumnes s'hi poden sentir identificats en molts sentits. Aquesta aproximació psicològica cap als alumnes pot obrir les portes a textos, per exemple, amb una temàtica semblant.

Nombroses raons són les que podem considerar a l'hora de fer ús de les melodies però, força important és la de donar-li una visió "multiperspectiva" al tema que donem (Gardner, 2005). Perquè, si fem veure als nostres alumnes allò que tenim intenció d'explicar des de diferents perspectives, segurament, els serà més fàcil arribar al domini de la qüestió.

És indiscutible que fer apreciar les "virtuts" des de dos o més perspectives col·loquen l'alumnat en una posició més sòlida per a integrar o sintetitzar les línies del coneixement. Per tant, la música pot esdevindre un recurs efectiu, motivador i, inesgotable. Tenim tanta música i lletres o poemes musicats que allò que resulta realment difícil és treballar sense cap forma de música.

Una altra raó molt important per a treballar amb música en la nostra assignatura serà enfortir i promoure la competència cultural i artística. Com ja sabeu el nostre repertori musical és part de la nostra cultura i educació. D'aquesta manera, la Unió Europea (2009), considera també que l'educació artística deuria ser obligatòria a tots els nivells educatius, amb la finalitat d'afavorir l'accés a la cultura; promoure la creativitat; contribuir a la innovació en la societat i l'economia; configurar les idees i la realització personal



a nivell intel·lectual, afectiu i corporal; potenciar la cultura i l'educació artística com un factor de integració i de salvaguarda dels valors culturals.

La Unió Europea també aconsella (2009) que s'incremente el vincle entre educació artística, creativitat i innovació, i, que es contemple l'educació artística com a eina pedagògica essencial per a revaloritzar la cultura en un món globalitzat i multicultural.

Conclusions i propostes de millora

En l'era dels avanços tecnològics hem de ser capaços de canviar i adequar-nos a les circumstàncies. Devem aprofitar totes les eines que tenim al nostre abast i posar-nos dins el cap dels nostres alumnes. Tal vegada no hem descobert el potencial real de la música.

Dia rere dia veiem com es mobilitzen milers de persones a la recerca d'un bon concert en la nostra llengua. La nostra música està vivint la millor època que recordem i grups com La Gossa Sorda mouen masses. Potser, aquest moviment estiga fent més pel valencià que els mitjans de comunicació o la política.

No hem sabut traure-li el major partit a la relació tan íntima que es produeix entre la llengua, la música i la literatura. Hem d'obrir els ulls i reaccionar davant aquesta obvietat. Cal desenvolupar les capacitats dels nostres alumnes al màxim i ser realistes davant els canvis socials.

Així doncs, finalment, he decidit realitzar unes propostes i suggeriments didàctics per a l'ús de la música per a intentar animar i facilitar en un futur molt proper la feina dels professors de la nostra llengua. Amb la present tractaré els següents objectius:

- Aconseguir aprofundir sobre els aspectes teòrics de la literatura a través de la música.
- Fer més dinàmic l'aprenentatge de les qüestions teòriques referides a la literatura i la llengua.
- Treballar de manera transversal per a aconseguir reforçar les habilitats culturals, literàries i musicals.
- Organitzar i explotar els recursos musicals que ens poden fer aportacions en els aspectes teòrics que es tractaran a l'aula.
- Realitzar un material de treball útil per a treballar la llengua i la literatura a partir de la música.
- Facilitar la informació que ens duu als continguts del currículum a partir de les obres musicals.
- Organitzar el material sonor en blocs i cursos per tal de donar-li un sentit i una finalitat a la reproducció d'aquest.

Aquests suggeriments s'han fet emprant el contingut del Currículum acadèmic de primer de batxiller. L'esquema està organitzat de manera que queda subdividit en quatre columnes (tret del requadre dels objectius generals que en té tres. Objectes d'estudi, intèrprets, títol de les cançons i durada d'aquestes i observacions). En la primera columna apareixen els blocs del currículum, en la segona els objectes d'estudi de cadascun dels blocs, en la tercera els intèrprets, títol de les cançons i durada d'aquestes (en casos de difícil recerca, s'indica l'eina que podem emprar per a reproduir-la). A la darrera columna s'inclouen les possibles observacions que hi puga haver en cada cas.

1r de batxiller.

Blocs	Objectes D'estudi	Intèrpret. Cançó. Durada	Observacions
Bloc 1: estudi del discurs	Classificació i caracterització dels diferents gèneres de textos, orals i escrits, d'acord amb els factors de la situació, i anàlisi del seu registre i la seua adequació al context de comunicació. - Manel. Un camell d'Orient. (2'55") - Dijous Paella. A cal fuster no hi ha novetat. - Els Pavesos. Ja s'acosta Pasqua. (3'20") - Pep Gimeno. La Tarara. Youtube. (5'21")	- Manel. El 25 de febrer.	Nadala
		- Manel. Un camell d'Orient. (2'55")	Nadala
		- Dijous Paella. A cal fuster no hi ha novetat.	Nadala
		- Els Pavesos. Ja s'acosta Pasqua. (3'20")	Cançó de Pasqua
		- Pep Gimeno. La Tarara. Youtube. (5'21")	Cançó de Pasqua
Bloc 2: estudi de la llengua	Coneixement de la pluralitat lingüística d'Espanya, de les seues causes històriques, de les situacions de bilingüisme i diglòssia, i desenvolupament d'una actitud positiva davant de la diversitat i convivència de les llengües i cultures. Reconeixement dels trets configuradors del sistema fonològic del valencià en relació amb el contacte entre llengües, amb les varietats sincròniques i amb les convencions ortogràfiques. - Dijous Paella. Avui que fas anys. (3'36") - Dijous Paella. Un senyor de Puertorico. (3'52")	- La Troba Kung-Fú. Oriente miedo	
		- Els Amics de les Arts. Exercici seixanta. (5'23")	Estudi de les grafies x, ix, tx, ig.
		- Dijous Paella. Avui que fas anys. (3'36")	Pronunciació de la ny.
		- Dijous Paella. Un senyor de Puertorico. (3'52")	Pronunciació de la o en posició àtona.



Blocs	Objectes D'estudi		Intèrpret. Cançó. Durada	Observacions
Bloc 4: el discurs literari	Cròniques medievals	Crònica de Jaume I	- Capella de ministrers. Música en temps de Jaume I (àlbum)	
			- Maria del Mar Bonet. El cant de la Sibila.	Es creu que el cant de la Sibila arriba a Mallorca en l'època de la Reconquesta en el regnat de Jaume I.
			- Capella de ministrers. El cant de la Sibila.	Es creu que el cant de la Sibila arriba a Mallorca en l'època de la Reconquesta en el regnat de Jaume I.
			- Gillermina Motta i la Trinca. Jaume I (3'17")	
		Crònica de Bernat Desclot	- Capella reial de Catalunya. Pos de cantar m'es pres talenz (6'13"). Gilhem de Peitieu (1071-1126)	Poema integrat dins la Crònica
		Crònica de Ramon Muntaner	- La Nef. Montsegur: La tragèdie cathare (àlbum) (4'01")	
	Jaume Roig	- Raimon. Espill (5'08")		Poema musicat.
	Isabel de Villena	- Cant gregorià		
	Rois de Corella	- Raimon. La balada de la garsa i l'esmerla (2'39")		Poema musicat.
		- Josep Tero. La balada de la garsa i l'esmerla (3'30"). Youtube.		Poema musicat.
		- Raimon. Si en lo mal temps (1'17")		Poema musicat.
		- Guillermina Motta. Si no girau los vostres ulls		Poema musicat.
	Tirant lo Blanch	- Capella de ministrers. Els viatges de Tirant lo Blanch. Àlbum		
- Banda del CIM de Mislata. Tirant lo Blanch. E. Hernandis CD n. 23 del Retrobem la nostra música 1. Preludi (5'18") 2. Batalla (4'45") 3. Plaer de ma vida (4'35")				

Blocs	Objectes D'estudi	Intèrpret. Cançó. Durada	Observacions
	Trobadors	- Evo. Lanquan li jorn. (8'01"). Youtube.	Versió del poema de Jaufre Rudel
		- Ensemble Tre Fontane. Quand l'herba fresca. Youtube. (6'06")	Versió del poema de Bernat de Ventadorn.
		- Raimon. Desert d'amics a Jordi de Sant Jordi. Youtube. (3'17")	Incorpora la lletra.
		- La Troba Kung-Fú. El joglar. Àlbum: Santalegria. (3'45")	Descriu la vida dels joglars.
		- Joglarsa. Li Lai De La Pastourelle. (3'11")	Gèneres dels trobadors.
	Modernisme	- Isaac Albéniz. Asturias.	Context historicocultural.
	Ausiàs March	- Raimon. Veles e Vents. (3'39")	Poema musicat.
		- Raimon. Així com cell (4'22")	Poema musicat.
		- Raimon. Quins tan segur consells (3'15")	Poema musicat.
		- Raimon. Si com lo taur (1'18")	Poema musicat.
		- Raimon. No em pren així. (3'11")	Poema musicat.
		- Toti Soler i Ester Formosa. Veles e vents. (3'55")	Poema musicat.
	Teodor Llorente	- Paco Muñoz. Vora el barranc dels algadins. (3'04")	Poema musicat.
	Miquel Costa i Llobera	- Maria del Mar Bonet. Cançó de na Ruixa Mantells. (6'02")	Poema musicat.
		- Maria del Mar Bonet. El pi de Formentor. (4'03")	Poema musicat.
		- Joan Manel Escobedo. Als joves.	Poema musicat.
		- Joan Manel Escobedo. Dos sospirs.	Poema musicat.
		- Joan Manel Escobedo. Per què	Poema musicat.
		- Joan Manel Escobedo. Primavera	Poema musicat.
	El Misteri d'Elx	- Capella de Ministrers. Misteri d'Elx. La vespra. Àlbum.	
- Lluís Llach. Cant de l'enyor. Disc.		Composició inspirada en motius melòdics del Misteri d'Elx.	
- Ramon Garcia i Soler. Pepe el Rompe. Rapsòdia Masera. (5'22")		Inclou motius del Misteri d'Elx	



Referències bibliogràfiques

- Alenyà, E. (2014). *Desclassificats: coses sobre l'aprenentatge de llengües. Un bloc de l'Elisabet Alenyà*. Recuperat 20 juny 2014, des de <http://desclassificats.cat/2013/03/26/cancons-per-aprendre-llengua/>.
- Alsina, P., Giráldez, A. (2012). *7 Ideas clave; la competencia cultural y artística*, Barcelona: Graó.
- Associació d'Escriptors en Llengua Catalana. (2014). *Associació d'escriptors en llengua catalana*. Recuperat 24 juny 2014, des de <http://www.escriptors.cat/>.
- Biblioteca Central Tecla Sala (2006). Novel·les i còmics amb banda sonora. *Guia de recursos*, 16. L'Hospitalet del Llobregat i Diputació de Barcelona.
- Conselleria d'Educació, Cultura i Esport (2014). *Conselleria d'Educació, Cultura i Esport*. Recuperat 22 juny 2014, des de <http://www.cece.gva.es/ocd/areacd/val/guiaedecentros.asp>.
- Diari Oficial de la Comunitat Valenciana (2014). *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*. Recuperat 10 juny 2014, des de http://www.docv.gva.es/datos/2008/07/15/pdf/2008_8761.pdf.
- Escrivà, V., Salvador, V. (1986). *Guia didàctica: Vicent Andrés Estellés, poemes musicats i cantats per Paco Muñoz*, València: Generalitat Valenciana.
- Esteve, A. (2013). El cànon literari en l'ensenyament secundari no obligatori valencià, *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, vol. XVIII: 45-62.
- Frechina, J.V. (2011). *La cançó en valencià dels repertoris tradicionals als gèneres moderns*, València: Acadèmia Valenciana de la Llengua.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*, Barcelona: Paidós.
- Generalitat de Catalunya: Departament d'Educació (2014). *Ecoltar la poesia*. Recuperat 12 juny 2014, des de <http://www.edu365.cat/>.
- González, M.C. (1989). Sensibilización hacia la función poética y didáctica de la lectura interpretativa a través de letras de canciones contemporáneas, *Didáctica; lengua i literatura*, 1: 25-44.
- Mirandolina (2014). *Fent punxa al llapis*. Recuperat 10 juny 2014, des de <http://fentpunxa.wordpress.com/2012/01/08/17-i-si-hi-posem-una-mica-de-musica/>.
- Monjo, F.X. (2006). La utilització de la imatge i la música en la interpretació literària a l'aula, *XII Tallers de Llengua i Literatura catalanes duts a terme l'10 i 11 de febrer*, l'Hospitalet de Llobregat: Universitat Politècnica de Catalunya; Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social.
- Osman A., Wellman L. (1978). Hey Teacher! How Come They're Singing in the Other Classes, *Collected Papers in Teaching ELS and Bilingual Education: Themes, Practices, Viewpoints*, 115-123. New York: R. Light.
- Palomero, J. (1985). *Guia didàctica d'Ausiàs March i els altres poetes (XV, XVI) musicats per Raimon*, Borriana: Generalitat Valenciana.
- Santos, J. (1995). Música española contemporánea en el aula de español, *Asele Actas VI*, Centro Virtual Cervantes.
- University of Florida (2014) *Master of Music in Music Education*. Recuperat 25 de juny 2014, des de <http://musiceducation.arts.ufl.edu/>.
- Vicente, G., Azorín, C.M. (2013). Música y valores: una relación educativa ineludible, *Música y Educación; revista internacional de pedagogía musical*, 93. Madrid: Musicalis S.A.

Strengthening the local culture in the primary foreign language classroom through CAR

Luis S. Villacañas de Castro

Universitat de València

Introduction

This research set out to explore what, on account of my lectures and readings, I interpreted as a pedagogical shortcoming in the *Intercultural understanding* (IU) model of cultural awareness which prevails in FL education. According to it, fostering *intercultural competence* (Byram & Gribkova, 2002; Dearsdorff, 2009) is often considered one of the most relevant aims of teaching a FL. This perspective originally assumes the need for learners to be educated in the target language culture if knowledge of the language was to occur (Driscoll, Earl, & Cable, 2013:149). Behind this suggestion was—and still is—the belief that language teaching can assume the role of cultural mediation (Borghetti, 2013:255), a thesis which I did not wish to question as much as to analyze from the standpoint of the negative pedagogical consequences which it might easily (and inattentively) lead to.

This research strove to explore the possibility of strengthening the students' local culture in primary FL education by building on the abilities, culture, and knowledge which they brought from home. It considered this pedagogical choice as a more important variable for the success of the FL learning process than that of fostering the students' cultural awareness of the foreign culture, as the IU model seemed to suggest. This alternative understanding of the cultural dimension harmonizes well with other approximations to culture which emphasize its "personal side" rather than its elitist or academic side, i.e., privileging *culture with a small c* over *Culture with a capital C* (Moirano, 2012:74); but, at a deeper level, I believe it actually translates a vital and general pedagogical principle into language education, as valid for this field of knowledge as for any other, i.e., the need to take the students' previous knowledge and experiences into account as the stepping stone for any new learning or cognitive development. In the case of FL education, this constructivist principle necessarily entails having to build on the students' own cultural experiences, forged in their native language. Only if this principle is respected can the FL start to lose its foreign character. Moirano (2012), for example, claimed that "only when English is used to express and advocate local culture and values will it truly represent an international language" (p. 75), and this article agrees basically with this statement. The suspicion that, through the IU paradigm, FL approaches to the cultural dimension tended to pass over the students' cultural background and that this omission brought disastrous pedagogical consequences to the FL subject was one of the main motivations that led me to initiate this research.

CAR Methodology

The other strong motivation was my desire to narrow the gap separating the university and school educational worlds, and I soon arrived at the conclusion that Collaborative action research (CAR) offered

the best methodological framework for doing so. As Wand and Zhang (2014) recently stated, “there has been a growing concern within the field of education about the division between theory and practice” (p. 225), a concern which has stimulated many kinds of university-school collaborative projects—also AR ones. In the case of the CAR project I am about to describe, different perspectives were taken into account to explore the cultural dimension in EFL education: those of 10 university student-teachers (STs), 10 EFL primary school teachers, and mine, a university researcher who acted as the organizer of the project. Now, contrary to the research partnership which educational AR normally tries to reinforce—the university-researcher and school-teacher axis (Levin & Rock, 2003)—, the main focus lay this time on the relationship between the university STs and me, the only ones to carry out real research tasks—as the reader will see next—for reasons which had to do with the specific academic context in which this CAR project was developed. This means that among the goals of the CAR was not the primary EFL teachers’ professional development as researchers, but only mine and that of the 10 STs. Concerning the latter, they were all teachers-to-be, in the final year of their Degree in Primary Education, and they had received a specific training in EFL teaching. While the CAR project lasted, they were all involved in the last and longest internship period of their Degree, which was three and a half months long (from 3 February 2014 to 16 May 2014), in different public primary schools of the region. I was their university supervisor during this practicum period, and my guidance was complemented *in situ*, and in each case, by an experienced EFL teacher working at the host primary school, who spent the whole day with them. In addition to this, I was also the sole supervisor of the 10 STs Final Degree Projects (FDPs), most of the research phases of which also had to be carried out during their placement.

Methodological Negotiations

The final decision to structure the whole CAR cycle around this research topic wasn’t made until the second collective meeting, which took place on 14 February 2014 (after their first week at the schools). I suggested that we articulated our collective discussions around the following list of questions concerning the cultural dimension:

1. How would you describe the primary students’ cultural background?
2. Is the EFL lesson more oriented towards the FL culture or towards the students’ one? Are they similar, or not?
3. How would you define the cultural background of the school EFL teacher that supervises your placement period? Is it similar to the students’ one, or not?
4. What about your own teacher-culture: how would you define it?
5. Do you think you could transfer your own teacher-culture to enrich your EFL teaching? If so, how?

The last question already invited the STs to think about possible topics for their FDPs. It was then decided that, once this last phase started, the students would be able to use their freedom to explore other research questions for their FDP, and continue to share and discuss their advances in the context of the CAR sessions.

Interviews, Sessions, and Data collection

During the four months that the CAR project lasted, I visited the 8 primary schools in Valencia where the STs had been placed—in two cases, two STs shared the same institution. They were all public schools. There I met the 10 primary EFL teachers who acted as school supervisors and conducted *semi-structured interviews* on them. The aim of these interviews was to increase the group’s knowledge of the treatment given to this variable in real primary schools, and take this description as a point of departure for the



STs to improve through their interventions. For space restrictions, I will not make reference to these interviews in this text.

Besides these interviews, the CAR project developed through 5 collective sessions held at the Faculty of Education in which the 10 STs and I participated. They lasted two-and-a-half hours on average. Up till the third session, the 5 research questions presented above encouraged the STs to describe and reflect on their ongoing experience during the practicum in terms of cultural awareness. They described what they saw in school and in the EFL classroom, and pointed out problems and potential solutions to test in their FDPs. Once the STs chose their individual topics for their FDPs, the rest of the meetings became a suitable research framework to supervise their development, precisely by creating a space in which to share, analyze, monitor, and assess their pedagogical choices, thus completing the whole CAR cycle.

The reader will find below a table listing the collective sessions and interviews included in the CAR project, next to the exact dates in which they took place. As a means of gathering data, after each of these events, I wrote a detailed report (900 words on average) with the main ideas which had been covered during the session, followed by my own reflections, which I wrote with the intention of re-using them as follow-ups in the next interviews and collective sessions. The findings which the reader will find below show the results of our collective exploration into how the cultural dimension is currently managed in EFL primary education, and how, thanks to the CAR project, the STs came up with alternative ways of understanding it.

Table 1. CAR interviews and collective sessions.

Series	Sessions	Time
1	Collective session: ST and UR	28 January 2014
2	Collective session: ST and UR	14 February
3	Interview: UR and school teacher nº 1	25 February
4	Interview: UR and school teacher nº 2	7 March
5	Collective session: ST and UR	7 March
6	Interview: UR and school teacher nº 3	12 March
7	Interview: UR and school teacher nº 4	12 March
8	Interview: UR and school teacher nº 5	13 March
9	Interview: UR and school teacher nº 6	14 March
10	Collective session: ST and UR	4 April
11	Interview: UR and school teacher nº 7	9 April
11	Interview: UR and school teacher nº 8	15 May
12	Collective session: ST and UR	16 May

Results

In the very first CAR session, it became clear to me that the STs would have to overcome their spontaneous notions of the cultural dimension (which they identified too closely with national or ethnic realities) before they could move on to more innovative approaches and coherent pedagogical practices than those put forward by most of their school supervisors, as described above. Critical in this regard was the distinction between *home culture* vs. *school culture*, discussed during the first two CAR sessions. By reflecting on their class experiences in the light of this dichotomy, the STs comprehended that the normal distance between these two concepts became wider in the EFL subject, due to the different language involved. Hence the

imperative need to find coherent ways to bridge this gap by intervening pedagogically on the cultural plane. In line with this aim, two STs, Haurra and Carles, came up with original and sophisticated activities for their FDPs, which drew directly on this CAR topic. They experimented with the cultural dimension in EFL education by applying an orientation which, instead of focusing on the English culture, gave priority to building on the pupils' home and family culture.

Let me briefly describe these two workshops. They bore witness to the most remarkable cases of ST development attained through this CAR since, through them, the two STs fulfilled all the aims which I had hoped for in advance. Haurra's workshop was called *My way to school*, and it was implemented with students aged 8 and 9, in school nº 1. The pupils drew a simplified map of the itinerary which they followed daily from home to school. First, by adopting the kind of bird's-eye view found in the *GoogleMaps* application (which Haurra accessed through the class computer to show her pupils how their home to school journeys showed on a map), the children had to divide a large piece of card into several streets and blocks of buildings, and include inside them some of the institutions they came across each morning, as their parents or other family members accompanied them to school, on foot or by car. Once the maps were completed, and their routes drawn on top, the children had to describe their route in a written form. This meant they had to make use of terms that signaled direction ("I turn left, I turn right, I walk ahead..."), and vocabulary related with the buildings, institutions and spaces they came across. But they did so with a clear communicative purpose in mind—to refer to their immediate surroundings and to an essential activity which they carried out daily. Furthermore, it was through this activity that their school and home environments met. Indeed, as the reader may have guessed, Haurra's workshop did not only address her students' lives and academic needs, but it was itself a metaphor of our CAR topic: it symbolized and articulated her students' transition between two different cultural and linguistic realities (home and school, the latter being the only place where they were exposed to a foreign language). This transition was a pedagogical one, but also a spatial one which could be traced upon a map. The pedagogical argument behind it became evident in the methodology of the workshop. [Figure 1 *My way to School*]

In the same manner, Carles' original idea for his FDP arose in the process of responding to the fourth and fifth questions which were presented to the CAR group: "How would you define your own teacher culture?", and "Do you think you could transfer your own teacher-culture to your own EFL teaching? If so, how?" Actually, it so happened that, before studying for a degree in Primary Education, Carles had already completed one in audiovisual communication. Inspired by these two questions, he devised a workshop—*This is my town*—for a group of 11 and 12 year-old students from school nº 6, whom he was spending his placement with. "The aim of this project," Carles wrote in his FDP, "is for the pupils to use the English language to speak about their town. By recording short video documentary pieces, they will use the English language as a vehicle to express their own vision of their environment". This would allow Carles not only to give a local turn to the cultural orientation of the EFL subject, but also to enrich the lessons and the pupils' audiovisual knowledge through his own expertise, which he taught in English. To provide a well-founded pedagogical framework to the whole workshop, Carles drew on CLIL and action-based approaches to FL education, and even introduced a critical edge by making the pupils reflect and evaluate the geographic and social transformation which their town had undergone in the last couple of decades, through dialogues in class. The workshop included the following sequence of activities: first, the students brought to class photos of their favorite places in town (the sports center, the cultural centre, the park, the church, the main square, etc.); then, they described each of them and justified their choice in front of their peers; after this, they researched collectively on the history of those places, by searching in the town library or asking older relatives; and finally they selected and wrote down this information in the form of a suitable script. Finally, the videos were shot on site during class hours, and the whole group watched them in class and commented on the results.



Figure 1. *My way to School.*

Of course, the aim of this article is not to evaluate the success of these workshops but rather to assess them as evidence of the STs' development. These two FDPs were immediately related with the CAR topic, while the other STs preferred to draw on the pedagogical knowledge produced during the collective sessions (and during their own placement) to apply it to topics such as the use of games in EFL education, creative teaching and creative learning, the use of poetry, storytelling and children's literature, the creation of learning communities, and the CLIL approach. All in all, the basic conclusion which the STs reached through the CAR and displayed in their FDPs consisted of two interconnected ideas: the need to link EFL education to students' culture (conceived broadly as their local experiences and interests), and the understanding that this would only occur through student-oriented pedagogies, that is, provided that the teacher handed the initiative to the primary students through workshops which gave them the chance to speak and write about themselves and what they knew. The STs' development in relation to the CAR topic was hence accompanied by the parallel development of their pedagogical awareness.

Conclusion

By uniting school and university realities, this CAR project succeeded in fulfilling the main objective which it originally set out to attain. The STs who took part in it were able to develop and apply their nascent research skills in a real educational context (their school internship), and did so in line with the *teacher-as-researcher* model, which also afforded a convenient methodology for the STs to satisfy their academic needs. The fulfillment of this first aim progressed in parallel with the satisfaction of the second one, since the different phases of the CAR research cycle allowed the STs to critically discuss, analyze, and experiment with the cultural variable in primary EFL education. As a result of our disciplined inquiry, organized around five key questions, the STs' perspective widened (as did mine), especially as the collective discussions started to unearth the pedagogical underpinnings of the cultural dimension. By the end of the process, the STs had unquestionably become better teachers and researchers, and furthermore more able to articulate both dimensions. Not only were they more aware of the potential of the cultural dimension to improve the quality of the EFL learners' educational experience, when their own



cultural and experiential background became imbedded into the communicative aims of the subject; but also more prepared to continue improving their own theoretical and practical understanding of the cultural dimension in EFL education through constant research into their own teaching.

References

- Borghetti, C. (2013). Integrating intercultural and communicative objectives in the foreign language class: a proposal for the integration of two models. *The Language Learning Journal*, 41(3): 254-267.
- Byram, M., Gribkova, B. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical guide for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Deardorff, D. (2009). Synthesizing conceptualizations of intercultural competence: a summary and emerging themes. In D. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence*, 264-270. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Driscoll, P., Earl, J., Cable, C. (2013). The role and nature of the cultural dimension in primary modern languages. *Language, Culture and Curriculum*, 26(2): 146-60.
- Levin, B.B., Rock, T.C. (2003). The effects of collaborative action research on preservice and experienced teacher partners in professional development schools. *Journal of Teacher Education*, 54(2): 135-149.
- Moirano, M.C. (2012). Teaching the students and not the book: Addressing the problem of culture teaching in EFL in Argentina. *Gist Education and Learning Research Journal*, 6, 71-96.
- Wang, Q., Zhang, H. (2014). Promoting teacher autonomy through university-school collaborative action research. *Language Teaching Research*, 18(2): 222-241.

Formación del profesorado novel de lenguas: análisis de la propia actividad

Teresa Zulaika Galdos

Itziar Iriondo Arana

Grupo BERBA. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Introducción

El trabajo que presentamos tiene como objetivo dar a conocer un proyecto de formación realizado por dos profesoras del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad del País Vasco, miembros del colectivo HIPREST [red de formadores-investigadores en formación inicial y continua del profesorado en el ámbito de la enseñanza de lenguas: L1 (euskera y/o castellano), L2 (euskera y/o castellano), LE (inglés)], coordinado por la Doctora Itziar Plazaola (Universidad de Ginebra).

El trabajo que vamos a exponer une la experiencia del Practicum de cuarto curso del Grado de Magisterio (PIII) con el Trabajo de Fin de Grado (TFG), a través de una actividad en la que los estudiantes analizan su propia práctica docente con el objetivo de mejorar su formación.

En primer lugar, resumiremos las directrices del Practicum III y del Trabajo de Fin de Grado de la Escuela de Escuela de Magisterio (UPV/EHU) de Donostia / San Sebastián. A continuación, explicaremos brevemente cuál es nuestra orientación teórica y metodológica. Posteriormente, presentaremos el procedimiento seguido en la propuesta formativa y mostraremos ejemplos de materiales obtenidos hasta ahora. Por último, expondremos nuestras conclusiones sobre la repercusión que pueden tener este tipo de trabajos para la mejora de la formación del profesorado de lengua.

Practicum III

Trabajo Fin de Grado

El Practicum supone para el alumnado una oportunidad de adquirir e integrar las habilidades, los conocimientos, las competencias y la práctica necesarios para el ejercicio de su profesión, así como una ocasión para reflexionar de forma individual y en grupo acerca del aprendizaje realizado. Durante una estancia de doce semanas en un centro escolar, observarán el trabajo del profesorado, realizarán actividades propias de su futura profesión y reflexionarán sobre sus propias acciones.

El Practicum está totalmente integrado en el recorrido formativo del alumnado, "es el campo experimental donde contrastar lo aprendido. La práctica da sentido a los conocimientos teóricos que pueden orientar su evolución y que representan su soporte" (Garaizar *et al.*, 2013). En este proceso, el siguiente paso será unir el Practicum al Trabajo de Fin de Grado (TFG). Este trabajo se realiza al final del cuarto curso del Grado, al



regreso del alumnado de las prácticas en los centros escolares. La Comisión de Prácticas se esfuerza en conseguir que el Practicum III y el Trabajo de Fin de Grado sean tutorizados por el mismo profesor.

Teniendo en cuenta que el objetivo del TFG es “afianzar la formación del futuro Graduado/a y profundizar en el conocimiento de su campo profesional” (Escuela de Magisterio de San Sebastián, UPV/EHU, 2014) nuestra orientación general se articula en torno al análisis por parte del alumno de los primeros pasos que da en el rol de docente, en especial en lo que se refiere a la enseñanza/aprendizaje de la lengua. Este deberá ser capaz de relacionar los conocimientos teórico-prácticos con la realidad educativa actual y crear nuevas estrategias para afrontar los problemas de la profesión. Debemos formar docentes que reflexionen sobre su propia práctica, que, poco a poco sean capaces de dar respuesta a dificultades y variables propias de diferentes contextos educativos, sin dejar de lado los objetivos didácticos. Los formadores trataremos de acompañarlos en el proceso de adquisición de las competencias necesarias para convertirse en docentes experimentados. Tomando como referencia sus propias acciones durante el Practicum, se plantearán cómo mejorar su actuación.

El proceso del Trabajo de Fin de Grado será el siguiente: el alumno deberá consultar bibliografía para crear el marco teórico de su proyecto, participar en seminarios y foros en los que se tratará de manera individual y colectiva sobre diferentes aspectos del tema, recopilar el corpus y analizarlo a través de la metodología propuesta, diseñar un poster con la información esencial del proyecto, redactar un informe final y defenderlo públicamente. Como conclusión, deberá ser capaz de responder a la pregunta: ¿Qué es lo que has aprendido sobre cómo mejorar tus acciones para enseñar lengua?

Orientación teórica y metodológica

Nuestra orientación teórica emana fundamentalmente del giro pragmático que han experimentado en los últimos años las ciencias de la formación y la educación y, en general, las ciencias sociales y humanas

(Bourgeois y Durand, 2012; Yvon y Saussez, 2010). Dichos estudios dan gran importancia a la acción, a las prácticas sociales y a la actividad humana.

La actividad de enseñanza se entiende como acción social (Schütz, 1993), como una relación entre dos o más personas orientada hacia la conducta pasada, presente o futura, cuyo conocimiento demanda una interpretación entre sus agentes.

Formar a maestros y maestras consiste, entre otras cosas, en preparar a los estudiantes para actuar en el aula, para realizar acciones educativas. Optamos por una aproximación de formación a través del análisis de la actividad en el trabajo (Bronckart y col., 2004; Durand, 2008; Plazaola y Durand, 2007).

Este posicionamiento teórico se interesa no únicamente por el aspecto intelectual de la acción, sino también por los modos corporales de la misma que tiene el protagonista a la hora de realizar la actividad. Enmarcamos nuestro proyecto dentro de la orientación de la cognición-acción situada (Suchmann, 1987) y de la ergonomía cognitiva (De Montmollin, 1986; Salembier, Theureau, Zouinar y Vermersch, 2001) donde se critica el modelo racional del actor, que considera que este actúa únicamente siguiendo un plan previamente establecido, una prescripción, sin tener en cuenta el carácter multiforme de la actividad para la cual moviliza múltiples formas de acción, especialmente formas socialmente establecidas.

Esta orientación pretende, por tanto, partir de las actuaciones de los alumnos, profesores noveles, es decir, de sus disposiciones para actuar (Lahire, 1998; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres y Durand, 2008; Muller y Plazaola, 2014; Ria, 2011). Definimos estas disposiciones como expresión del concepto genérico que engloba las ideas de competencia, habilidad y saber que intervienen en la acción (Muller y Plazaola, 2014).

La propuesta que presentamos parte del trabajo real (no del trabajo prescrito) del estudiante para, de una manera ascendente, conseguir que este se encamine hacia una docencia experta.



Nuestra orientación metodológica se basa en la ergonomía francesa (Theureau 2010; Clot 1999), en concreto en la ergonomía cognitiva, cuyo objeto de análisis es la actividad humana, que se interesa por la actividad profesional con el objetivo de transformarla y propone el análisis de situaciones cotidianas. Entre los conceptos que utiliza la ergonomía cognitiva destacan los dos siguientes: la tarea y la actividad.

La tarea es el trabajo prescrito, el que ha de realizarse; la actividad es el trabajo real, lo que el actor hace.

Nuestro interés se centra en el trabajo real, en la actividad entendida como un conjunto de acciones que se desarrollan en una unidad de tiempo y espacio, formado por componentes visibles -que serían los comportamientos observables- e invisibles desde un punto de vista exterior. "Estas acciones son claramente cognitivas, intencionadas, afectivas, perceptivas; solo el actor puede precisar la naturaleza y la manera de manifestarse dependiendo de los contextos profesionales vividos (mediante una entrevista de auto-confrontación)" (Institut Français de l'Éducation, 2014).

El método que proponemos, entre otras finalidades, pretende proporcionar entornos adecuados para su análisis por parte del actor. Para ello, se utilizan diferentes herramientas de observación individuales y colectivas entre las que destaca la auto-confrontación.

Las auto-confrontaciones -conversaciones ante la grabación de la acción del estudiante en las que intervienen este y la tutora- posibilitan que el actor observe el desarrollo de su propia actividad, las dudas que le han surgido, el sentido de su intervención y permiten al alumno profundizar en lo que las imágenes le sugieren. Por otro lado, este mecanismo pone en cuestión la creencia de que las prescripciones del experto externo son imprescindibles como único motor de la futura mejora.

Procedimiento

Partiendo, por tanto, del postulado de que la propia actividad del profesorado novel se convierte en objeto de su formación, consideramos que el PIII y el TFG ofrecen una buena oportunidad para experimentar con un dispositivo de formación innovador.

El procedimiento que seguimos en la propuesta formativa que realizamos durante el curso 2013-2014 para un grupo de alumnas y alumnos (18 en total) de la Escuela de Magisterio (UPV/EHU) de Donostia / San Sebastián de las especialidades de Lengua Extranjera y Euskera respectivamente, fue el siguiente:

El alumnado recibió formación en metodologías basadas en el análisis de su propia actividad a través de seminarios impartidos por sus tutoras. En ellos se le proponía observar, analizar e interpretar su práctica durante la estancia de tres meses en un centro escolar, poniendo especial atención en algún aspecto relacionado con la didáctica de la lengua; se reflexionaba sobre bibliografía relacionada con dicha metodología y se daban a conocer experiencias de anteriores alumnos en prácticas.

A lo largo de la estancia en el centro escolar, los alumnos grabaron en vídeo alguna sesión de aula diseñada e impartida por ellos mismos. En su preparación debían poner en práctica las estrategias y recursos didácticos aprendidos previamente.

Posteriormente, seleccionaron una secuencia de lo grabado que tuviera para ellos una relevancia especial. La razón para la elección podía ser diversa: lo que más les había satisfecho, lo que menos...

A continuación analizaron la grabación junto con la formadora de la universidad mediante una entrevista de auto-confrontación. En el transcurso de la misma, la formadora, de una manera abierta, sin guión, sin pautas y con una participación sutil y sin ánimo de juicio, guió al alumno para que este, al visualizar su propia actuación en la secuencia grabada en clase, la rememorara y volviera a experimentar lo sentido en aquel momento, qué es lo que había querido hacer, qué había tenido en cuenta, cuáles eran sus objetivos, qué le parecía lo que había hecho, etc.



Ej. 1: FORMADORA:

Y ahí, ¿Qué está pasando?/ ¿Qué está diciendo ese alumno?/ ¿Están hablando?...

Así, el profesor novel puede analizar lo que le parece acertado y lo que se podría mejorar sin que la formadora se lo señale. ¿Qué es lo que estoy haciendo aquí? ¿Cuáles son mis miedos o mis problemas? ¿Qué me ha impedido llevar a cabo mi plan? ... Esta sesión de auto-observación se grabó también en vídeo y se transcribieron algunos extractos de las conversaciones para realizar un posterior análisis más pormenorizado.

De esta manera, el auténtico protagonismo lo detenta el alumno, quien, por medio de sus apreciaciones sobre las imágenes que observa en el vídeo, va construyendo y modelando su perfil de enseñante sin que la formadora influya de manera prescriptiva en ello, puesto que, bajo nuestro punto de vista, la formación del profesorado necesita de otros aprendizajes que vayan más allá de la adquisición de conocimientos teóricos.

Los ejes de nuestra concepción de una formación eficaz para una futura mejora son, ante una situación real de aula, analizar:

- Cómo se desarrolla la actividad

Ej. 2: (Clase de inglés) MAITANE:

Al escribir el ejemplo en la pizarra, ¡los alumnos comenzaron a copiarlo!/ Yo esperaba una cosa e hicieron otra. / Estaban hablando en euskera. / Algunos habían terminado y tuvieron que esperar.

Ej. 3: IRATI:

Aquí el aula parecía un escaparate. /Lo tenían todo para distraerse.

- Cuáles son sus potencialidades

Ej. 4: LOREA:

Quería que lo dijeran ellos sin tener que preguntarles uno a uno. / Podía haber aprovechado para decirles más cosas pero.../ Hablé demasiado/ Les corregí demasiado/ Quería que lo dijeran ellos... y no conseguí que dijeran algo más de lo que les dije yo.

Ej. 5: IRATI:

Al final se va un montón de tiempo en poner la fecha. / Y yo quería unir el tema de la meteorología y el de los animales./ Pero se alarga demasiado.

- Qué cambios se podrían realizar en ella

Ej. 6: IDOIA:

Si programara una clase sobre China, la organizaría de otra manera, sí. / Por medio de juegos, sí. / Por medio de actividades que fomenten la participación de los niños.

Ej. 7: IRAIA:

Fui yo la que empezó a utilizar la estructura. /Empecé demasiado pronto. / Igual tenía que haber esperado.../Corrijo demasiado/ Tenía que haber esperado un poco más a ver si lo corregía él. / Las instrucciones deben ser muy claras, claras y pausadas.../ Hay que esperar si alguien no está escuchando...]



Como se puede apreciar en los ejemplos, durante las entrevistas de auto-confrontación, los estudiantes expresan lo complejo que les ha resultado en ocasiones llevar a cabo lo que previamente han diseñado. Durante la visualización de su actividad se percatan de si el resultado responde o no a sus expectativas, lo que resulta beneficioso para su propia formación como docentes.

Posteriormente, en el Trabajo de Fin de Grado propuesto, tendrán la posibilidad de reflexionar y profundizar en aspectos especialmente relacionados con la didáctica de la lengua, tanto desde su práctica como en relación a la teoría que la sustenta. Todo este proceso de reflexión y análisis sobre la propia actividad, basado en la metodología descrita, constituirá el tema principal de dicho trabajo.

Consideraciones finales

Para concluir, podemos decir que aunque el corpus de grabaciones y auto-confrontaciones es limitado, en los casos que hemos analizado aparecen ya ciertas características comunes en el modo de actuar de los alumnos del practicum: les parece que acaparan el discurso de la clase, que corrigen demasiado, que no se fijan en todos los niños...

La entrevista ante la acción, auto-confrontación, les permite descubrir aspectos no visibles hasta entonces, es decir, observarlos desde otros ángulos, y eso enriquece la experiencia del practicum y potencia el aprendizaje al ofrecer un valioso recurso para reflexionar sobre cómo actuar en el futuro, no solo en lo que se refiere a la enseñanza de la lengua, sino a la actividad educativa en general.

Nuestra intención sería recoger todos estos materiales en una plataforma digital que reuniera diferentes secuencias de aula y muestras de las grabaciones de sus correspondientes análisis por parte de los protagonistas de las mismas y de diferentes agentes (Ria, 2011).

El poder extender esta práctica al seguimiento del proceso de formación de los estudiantes y no ceñirnos a una sola secuencia nos ayudaría a conocer cuáles son las claves que llevan a un maestro o maestra novel a convertirse en experimentado. Para ello es indispensable la colaboración entre los centros escolares y la Universidad. Este es un reto de la formación del profesorado. Creemos que este esfuerzo merece la pena.

Referencias bibliográficas

- Bourgeois, E., Durand, M. (ed.) (2012). *Apprendre au travail*. Paris: PUF
- Bronckart, J.P., Grupo LAF (Ed.). (2004). Agir et discours en situation de travail. Genève, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, 103.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris. PUF.
- Garaizar, M., Iriondo, I., De las Cuevas, C. (2013). Manual del Practicum III. URL: https://web-argitalpena.adm.ehu.es/img_ref/Manual_del_Practicum_III.jpg [12/10/14].
- Escuela Universitaria de Magisterio de San Sebastián. UPV/EHU. (2014). Trabajo de Fin de Grado. Guía. URL: <http://www.ehu.es/documents/1582861/2529968/TFG+Gu%C3%ADa+GENERAL+castellano+14-15.pdf> [12/09/14].
- Institut Français de l'Éducation (Ifé). URL: <http://neo.ens-lyon.fr/neo/glossaire> [12/06/14].
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Nathan. Paris.
- Leblanc, S., Ria, L. Dieumegard, G., Serres, G., Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive, *@ctivités*, 5(1): 58-78.
- Montmollin, M. de (1986). *L'intelligence de la tâche: éléments d'ergonomie cognitive*, Berne: Peter Lang.
- Muller, A., Plazaola, I. (coord.) (2014). *Disposition à agir, travail et formation*. Toulouse. France: Octares Editons.
- Ria, L. (dir.) (2011). Plate-forme de formation en ligne "NéoPass@ction" de l'Institution National de Recherche Pédagogique/ ENSL. <http://neo.inrp.fr>.
- Salembier, P., Theureau, J., Zouinar, M., Vermersch, P. (2001). Action/cognition située et assistance à la coopération, *12^e journées francophones d'ingénierie des connaissances IC'2001*, 25-27 Juin, Grenoble.



Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*, New York: Cambridge University Press.

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.

Yvon, F., Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



Departamento de
Lingüística Aplicada



UNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

Departament de Didàctica de
la Llengua i la Literatura



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA

EDITORIAL