

Horizontes Científicos y Planificación Académica

en la Didáctica
de Lenguas
y Literaturas

Xaquín
NÚÑEZ SABARÍS

Aránzazu
GONZÁLEZ SÁNCHEZ

Carlos
PAZOS JUSTO

Pedro
DONO LÓPEZ

hmnus



Universidade do Minho
Centro de Estudos Humanísticos

SEALL

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

Horizontes Científicos y Planificación Académica

en la Didáctica
de Lenguas
y Literaturas

Xaquín

NÚÑEZ SABARÍS

Aránzazu

GONZÁLEZ SÁNCHEZ

Carlos

PAZOS JUSTO

Pedro

DONO LÓPEZ

húmus



Universidade do Minho
Centro de Estudos Humanísticos



HORIZONTES CIENTÍFICOS Y PLANIFICACIÓN ACADÉMICA
EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS Y LITERATURAS

Organização: Xaquín Núñez Sabarís / Aránzazu González Sánchez /
Carlos Pazos Justo / Pedro Dono López

Capa: António Pedro

© EDIÇÕES HÚMUS, 2015

End. Postal: Apartado 7081

4764-908 Ribeirão – V.N. Famalicão

Tel. 252 301 382 / Fax 252 317 555

E-mail: humus@humus.com.pt

Impressão: Papelmunde, SMG, Lda. – V.N. Famalicão

1.ª edição: Outubro de 2015

Depósito legal: 400002/15

ISBN 978-989-755-116-1

Apoio:



NOTA:

Esta edição em papel contém o Prólogo e os artigos dos Professores Aguiar e Silva e Álvaro García Santa-Cecilia. Os restantes artigos, mencionados no índice, estão gravados no CD colocado no final deste livro.

ÍNDICE

Prólogo	13
O ressurgimento contemporâneo da estilística: novos horizontes para o ensino do texto literário Vítor Aguiar e Silva	17
Oportunidades y retos de la enseñanza del español en el entorno de la globalización Álvaro García Santa-Cecilia	31
Aulas de Enlace, ¿constituyen un elemento positivo para la interculturalidad educativa? Adriana Gómez Díaz	53
Vocabulario básico y ortografía en los libros de texto Aída Bárbara Parrales Rodríguez	63
Propuesta educativa de colaboración para desarrollar la literatura infantil en la formación inicial de maestros de la UB y en la escuela a partir del proyecto <i>Rodallibres</i> (del CRP Sant Andreu de Barcelona) Alba Ambròs Pallarès	75
Los proyectos lingüísticos de centro y la atención a la diversidad en el área de lengua española Alejandro Gómez Camacho	89
El taller de escritura poética y la educación literaria Alexandre Bataller Català	101
Prática de Ensino Supervisionada: obstáculos sociais e educativos Alexia Dotras Bravo / Elisabete Mendes Silva	119
El diario de aprendizaje como medio de reflexión y herramienta de investigación en clase de ELE Ana María Cea Álvarez	129
A expressão escrita na aula de Espanhol LE: Propostas Didáticas Ana Oliveira Dias	149
Docentes de Língua Espanhola no Brasil: um estudo sobre suas identidades profissionais Andréia C. Roder Carmona-Ramires	169

Factores que favorecen el aprendizaje de lenguas segundas y terceras en contextos plurilingües Ángela Fita García Neus Sánchez Mari	191
Transferencia del control de la comprensión de español a inglés (LE) durante la lectura de textos de ciencias Ángela Gómez Anna Devís	203
“Manuel de Pedrolo, antes y ahora”, la exposición Anna M. Moreno Bedmar	213
A avaliação do saber gramatical em língua materna: um estudo dos exames de Português de 2012 e 2013 António Carvalho da Silva	225
<i>Bertsolaritza eskolan izeneko programa Nafarroako Lehen Hezkuntzan: onurak eta erronkak hizkuntzaren jabekuntzari begira</i> Asier Barandiaran Amarika	245
La problemática de algunos términos médicos en español: el caso de las siglas, epónimos, metáforas y falsos amigos Beatriz Méndez-Cendón	261
Contribuciones de la canción española y portuguesa para el desarrollo de la competencia intercultural Beatriz Moriano Moriano	271
Livros, Leitores e Mediadores de leitura Carla Alexandra Ferreira do Espírito Santo Guerreiro	291
Los videojuegos y las películas como recursos de apoyo para la enseñanza-aprendizaje de la literatura Carlos Monge López Patricia Gómez Hernández	307
La formación <i>b-learning</i> en el Máster de Español Segunda Lengua y Lengua Extranjera de la Universidade do Minho: innovación pedagógica y desafíos educativos Carlos Pazos Justo Álvaro Iriarte Sanromán Ana Cea Álvarez Pedro Dono López Xaquín Núñez Sabarís	323

Reescrituras y adaptaciones sobre <i>Mío Cid</i> en el aula de Magisterio Carmen Servén Díez	337
A articulação escolar da leitura literária: perspectivas interdisciplinares no ensino de literatura Cláudio José de Almeida Mello	353
El potencial educativo de la biblioteca escolar digital: de la web 1.0 a la interacción y comunicación dinámica Concepción M. Jiménez Fernández Raúl Cremades García	369
Construcción de corpus oral por contextos como proyecto de clase de español como lengua extranjera Diana Alejandra Hincapié Moreno	383
A didáctica da lingua e da literatura no marco das TIC: novos códigos e novas aproximacións Estefanía Mosquera Castro	393
Enfoques didácticos para mejorar la expresión escrita del estudiante gabonés de español lengua extranjera Eugénie Eyeang Stéphanie Messakimove	409
Evaluación para el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil. Desarrollo de nuevas herramientas para su evaluación Fernando Guzmán-Simón y Eduardo García-Jiménez	427
El taller de escritura académica como estrategia de alfabetización para la creación de textos específicos: memorias de prácticas y trabajos fin de grados Hugo Heredia Ponce Fátima Quirós Rivero	443
La obra de Ángela Ruiz Robles: innovación educativa y enseñanza de la gramática Inmaculada Mas Álvarez Luz Zas Varela	459
A edição de um jornal na aula de Português Língua Estrangeira: Interação, Autonomia e Competência Sociocultural Ivonete da Silva Isidoro	477
El reto de inferir en la educación secundaria Joan Marc Ramos Sabaté	493

Mecanismos de control y formulación de objetivos en actividades de vacíos de información	513
José Luis Barranco Pérez del Corral	
<i>Writing programs</i> o la planificación de la escritura académica en el ámbito universitario: una práctica para la mejora de la expresión escrita en los estudiantes de nuevo ingreso	525
José Manuel Vargas Sánchez Paula Rivera Jurado	
Siete calas en la literatura hispanoamericana para la enseñanza de ELE / Seven studies in Latin-American literature for teaching ELE	535
José Rovira-Collado Celia Caballero-Díaz	
La educación literaria en el EESS: una reflexión crítica en torno a los Máster de Investigación para futuros docentes	555
Josep Ballester Roca Noelia Ibarra Rius	
La formación literaria en el máster universitario en profesor/-a de Educación Secundaria de la Universitat de València	573
Josep-Vicent Garcia Raffi	
18' para aprender. La <i>VideoTEDca</i> : reflexión sobre el discurso en el aula	587
Juana Rosa Suárez Robaina Miguel Sánchez García	
La enseñanza de español a anglófonos a través de la gastronomía: las cartas de restaurante	597
Leonor Pérez Ruiz	
A importância dos materiais didáticos nas práticas de ensino da escrita – o caso do artigo de opinião	611
Luciana Graça	
Diseño colaborativo de proyectos docentes en las áreas de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Literatura Española: una propuesta para el Grado en Educación Primaria	627
Macarena Navarro Pablo Emilio J. Gallardo Saborido	
Autoconcepto y gestión de los (sub)procesos de creación textual en estudiantes universitarios	641
Manuel Francisco Romero Oliva	

Reflexión acerca de las metodologías de enseñanza del ELE en Portugal. Propuesta de una unidad didáctica para el 10º curso (4º E.S.O)	661
Manuela Castro Sónia Vaz	
<i>Los Hombres Domésticos</i> de Juan Tomás Ávila Laurel: una herramienta para la proximidad cultural entre Gabón y Guinea Ecuatorial en clase de ELE	687
Marcelle Ibinga	
Probas de dominio mediante tarefas. Sistema de certificación de lingua galega (CELGA)	703
Margarita Chamorro	
El poder de los cuentos: construyendo un mundo más justo a través la interculturalidad, la solidaridad, las lenguas y la literatura	713
María Alcantud Díaz	
El pensamiento es el corcel; el relato digital el jinete: la literatura de tradición oral, la lengua y el pensamiento crítico por un cambio social	731
María Alcantud Díaz	
Aproximación a la lectura: descubrir los universales en la literatura fantástica en la enseñanza secundaria obligatoria	745
María Almudena Cantero Sandoval	
Reflexividad e <i>Interlengua</i> en la adquisición de la Lengua Extranjera: análisis de la problemática de la asimilación de los verbos reflexivos en alumnos de ELE con el inglés como lengua madre	765
María Bobadilla Pérez Eduardo Barros Grela	
Multilingual and multicultural practices in higher education: the IntlUni project	777
Maria Alfredo Moreira Xaquín Nuñez Sabarís Joanne Paisana	
A didática da escrita e a metodologia de trabalho de projeto: que relação?	789
Maria da Conceição Pires José António Brandão Carvalho	
De la estética a la ética en el proceso creador de Palacio Valdés: La animalización de los personajes en <i>Tristán o el pesimismo</i>	807
María del Carmen García Estradé	
Los diccionarios escolares en la ESO: hiperestructura	829
María de los Santos Moreno Ruiz	

Así cantan los poetas: estrategias para la enseñanza de la lírica en el grado de educación primaria María Dolores Adsuar Fernández	843
El recital poético-musical. Análisis de su potencial didáctico en la enseñanza lingüística y literaria María Isabel de Vicente-Yagüe Jara	849
TIC's y Literatura: una combinación positiva para el desarrollo de la competencia comunicativa María Lorena de Ramón Bou	873
Los marcadores discursivos en la interlengua de portugueses aprendices de español María Luisa Moreda Leirado	887
La literatura en concomitancia con las nuevas tecnologías como herramienta en la enseñanza-aprendizaje del español del turismo Marilia Centeno de Guirotane	905
La mediación lingüística en clase de lengua extranjera: ¿debemos preparar a nuestros alumnos para actuar de mediadores? Marta Pazos Anido	919
¿Estás enfadado o me lo dices? Rasgos melódicos del español hablado por brasileños Miguel Mateo-Ruiz Aline Fonseca de Oliveira	941
Literatura e identidades en el contexto europeo: una aproximación en perspectiva comparada a través de los referentes literarios Miquel A. Oltra Albiach Rosa M. Pardo Coy	959
Instrumentos de reflexión para una mejor negociación en la supervisión pedagógica Mónica Barros Lorenzo	975
Que cara tem o espanhol da região de abrangência da UESC? Uma avaliação do processo de implantação do Espanhol como Língua Estrangeira no sistema educacional brasileiro Nair Floresta Andrade Neta Rogério Soares de Oliveira	991
La presencia del currículo en los libros de texto Neus Sánchez Mari Àngela Fita Garcia	1007

Contribuições na formação de professores de espanhol língua estrangeira no Brasil: relação extensão e docência Nildicéia Aparecida Rocha	1027
¿Quién corrige mi trabajo? Retroalimentación entre iguales en el portafolio electrónico en la clase de lengua Núria Sánchez Quintana Miguel Mateo Ruiz	1037
Didáctica de la lengua a partir de la utilización de videojuegos en el aula Patricia Gómez Hernández Carlos Monge López	1051
Las pruebas de diagnóstico como herramienta para analizar la competencia comunicativa escrita de los alumnos de nuevo ingreso de los Grados en Educación Infantil y Primaria Paula Rivera Jurado José Manuel Vargas Sánchez	1069
“Casa Tomada” (J. Cortázar): una propuesta didáctica para educación secundaria obligatoria Pilar Couto-Cantero Juan L. Fernández Valdéz	1089
La programación por tareas como eje integrador de la didáctica de la lengua como L2 en la formación del profesorado de secundaria Pilar Monné Marsellés	1101
Elementos categoriales y criterios de asignación de valores para el análisis de los aspectos formales y organizativos de páginas web de bibliotecas escolares Raúl Cremades García	1115
Ideas y representaciones de universitarios valencianos y eslovacos sobre las lenguas. Un estudio comparado Rosa M. Pardo Coy Miquel A. Oltra Albiach	1133
Formar professores de língua portuguesa em contexto multicultural e plurilingue Rosa Silva António Carvalho da Silva	1145

El <i>book-trailer</i> en el desarrollo de la competencia literaria. Claves para su incorporación a la educación literaria.	1163
Rosa Tabernero Virginia Calvo Elena Consejo	
Corpus digitales para la investigación: herramientas para la didáctica de la literatura en el EEES	1179
Rosario Mascato Rey	
Uma representação de interlíngua em <i>A Casa De Eulália</i> de Manuel Tiago	1189
Sónia Duarte	
Interacción estratégica: escenarios y enseñanza de la literatura	1211
Vanessa Hidalgo Martín	
Investigación cualitativa sobre la adecuación de las herramientas (de la web) 2.0 en las enseñanzas de Didáctica de la Lengua y de la Literatura en los Grados de Maestro	1223
Virginia Calvo Valios Elena Consejo Pano José Domingo Dueñas Lorente	

PRÓLOGO

Enseñar, educar e investigar son tareas que las sociedades contemporáneas abordan con una creciente perspectiva global, con dificultades y soluciones que a menudo trascienden la eficacia de las respuestas locales. Esta reflexión constituye el punto de partida del Área de Estudos Espanhóis e Hispano-Americanos de la Universidade do Minho al asumir la organización del XIV Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de Lengua y Literatura (SEDLL). Con el desafío de crear un espacio de discusión e intercambio científico e intercultural, que nos aproxime a la realidad didáctica y educativa del mundo hispano y lusófono, con sus semejanzas y paralelismos, pero también con sus singularidades e identidades, se presentaron varias propuestas que, en forma de comunicaciones y seminarios, nos ofrecieron un panorama amplio de la didáctica de las primeras y segundas lenguas y literaturas, la aplicación de las tecnologías a la enseñanza o la orientación de las políticas educativas.

Una parte importante de las mismas se centró en el lema del congreso “Didáctica del Español/Lengua Extranjera: investigación, planificación académica y perspectivas de futuro”, cuyo eje vertebrador fue la enseñanza del español en el mundo global, la discusión en torno a los horizontes científicos, institucionales y académicos de la didáctica del ELE.

En este monográfico se ofrece, en consecuencia, una selección de las mismas. Se abre con dos artículos, correspondientes a las conferencias plenarias del encuentro. El Profesor Vítor Aguiar e Silva, eminente especialista en teoría de la literatura, repasa el horizonte humanista y filológico que debe

sustentar la enseñanza en lenguas y literaturas y Álvaro García Santa-Cecilia, Jefe del Departamento de Ordenación y Proyectos Académicos del Instituto Cervantes, analiza las oportunidades y retos de la enseñanza del español en el entorno de la globalización.

Los demás trabajos, que se organizan por orden alfabético, responden a los ejes temáticos definidos en el congreso:

- Horizontes profesionales del Español/LE más allá del boom.
- La enseñanza del Español/LE en países de lengua portuguesa.
- Estatuto científico de la didáctica de Español/LE: situación actual, avances y bloqueos.
- Pedagogía para la movilidad, democracia y nuevas oportunidades.
- Políticas lingüísticas en el marco peninsular.
- Didáctica de la lengua y de la literatura de la L1.
- Didáctica de la lengua y la literatura L2 y LE.
- Didáctica de la literatura infantil y juvenil.
- Tecnologías e innovación educativa.
- Lenguajes para necesidades específicas.
- Intervenciones interculturales en contexto educativo.
- El lugar de la literatura en la Enseñanza Superior: paradigmas metodológicos y transferencia de conocimiento.

Pretendemos, en suma, extender a toda la comunidad académica la discusión científica y el diálogo intercultural suscitados durante el congreso, como una modesta, pero significativa contribución a los *horizontes científicos y planificación académica en la didáctica de lenguas y literaturas* y como instrumento de los propósitos de investigación y educativos enunciados al principio.

Este libro, como el congreso que lo ha originado, no sería posible sin el trabajo colectivo de las instituciones participantes, en especial, la comunidad académica del Instituto de Letras e Ciências Humanas de la Universidade do Minho, a quien agradecemos todo el apoyo brindado durante el evento. Y de manera muy significativa, al Área de Estudos Espanhóis e Hispano-Americanos de la Universidade do Minho, en cuyo proyecto académico se encaja esta iniciativa. Reconocimiento extensible a las diferentes entidades que sumaron voluntades, esfuerzos y complicidades para hacer también realidad esta publicación. No podríamos, por ello, dejar de mencionar y agradecer a la empresa Inovtrad, y en especial a Andreia Silva, por la colaboración profesional que ha facilitado enormemente el ingente trabajo de un libro de

esta magnitud. A la SEDLL por extender su confianza a la actividad post-congresual y al Centro de Estudios Humanísticos de la Universidade do Minho, por su apoyo institucional. Y, como no, a la Universidade do Minho, nuestra universidad, por evidenciar, una vez más, la vocación de apertura a otras instituciones, a otras realidades.

El Comité Editorial

O RESSURGIMENTO CONTEMPORÂNEO DA ESTILÍSTICA: NOVOS HORIZONTES PARA O ENSINO DO TEXTO LITERÁRIO

Vítor Aguiar e Silva

UNIVERSIDADE DO MINHO

Resumo

A constituição da estilística como disciplina linguística, de matriz saussuriana, com os estudos de Charles Bally (1865-1947) sobre «a expressão dos factos da sensibilidade por meio da linguagem e a acção dos factos da linguagem sobre a sensibilidade» (*Précis de stylistique française*, 1905; *Traité de stylistique française*, 1909).

A estilística como disciplina ou método de descrição e análise da *parole* literária. A estilística como uma das manifestações mais inovadoras e influentes do formalismo literário, ao longo da primeira metade do século XX, em especial com a estilística idealista germânica e com a estilística da chamada «escola espanhola».

O declínio e o eclipse da estilística perante o triunfo, na década de sessenta do século passado, do estruturalismo na linguística e na teoria e na análise literárias. A certidão de óbito da estilística exarada no famoso n.º3 (Setembro de 1969) da revista *Langue Française*.

O ressurgimento contemporâneo da estilística: razões e percursos.

A estilística e o diálogo interdisciplinar dos estudos linguísticos e dos estudos literários.

A estilística e a análise do discurso literário.

A estilística e a linguística do texto.

A estilística e a pragmática do texto.

A estilística e a pragmática da literatura.

A semioestilística e a análise da literariedade.

A estilística e a intertextualidade.

A estilística e a genética textual.

Para uma antropologia do estilo literário.

A história das línguas e a semântica histórica ensinam que entre a atestação de um substantivo ou de um adjetivo e a atestação de um substantivo com significado doutrinário, filosófico ou científico, derivado por sufixação a partir daqueles vocábulos, podem decorrer séculos de intervalo. Um exemplo elucidativo é proporcionado pelos termos «clássico» e «classicismo»: o adjetivo «clássico» aparece utilizado pela primeira vez (*classicus scriptor*) na obra *Noctes Atticae* do polígrafo latino Aulo Gélío (c.130-c.180), ao passo que o substantivo «classicismo» só está documentado na segunda década do século XIX.

Fenómeno semelhante ocorre com os vocábulos «estilo» e «estilística». *Stilus* é um substantivo latino com os significados de maneira de escrever, composição escrita, obra literária. Estes significados, que se formaram por metonímia a partir do significado primeiro de *stilus* como instrumento de ferro ou de osso cuja haste pontiaguda servia para traçar letras em tábuas enceradas, estão documentados no uso da palavra «estilo» em diversas línguas europeias desde o século XIV (por ex., «del vario stile in ch'io piango et ragiono», quinto verso do soneto proemial do *Canzoniere* de Petrarca). Por outro lado, o vocábulo «estilística», com o significado de estudo ou análise do estilo, é muito mais tardio, estando documentado o seu primeiro uso nos anos finais do século XVIII, em alemão, num texto em que Novalis (1772-1801) identifica a estilística com a retórica.

O conceito de estilo confundiu-se desde cedo com o domínio da *elocutio*, a parte da retórica à qual cabe a escolha e a combinação das palavras no discurso e que se tornou a área mais relevante de toda a retórica à medida que se desenvolveu o chamado processo de «literaturização» da *rhetorike techne*. Esta relação estreita do conceito de estilo com a *elocutio* manifesta-se claramente nas doutrinas retóricas que distinguem e caracterizam três estilos – o *stilus humilis*, o *stilus mediocris* e o *stilus grauis* –, provavelmente uma invenção do peripatético Teofrasto (c.370-c.284 a.C.), exemplificados na famosa *rota Virgilii*, de larga difusão nas poéticas medievais, como correspondendo aos três *genera elocutionis* representados respectivamente pelas *Bucólicas*, pelas *Geórgicas* e pela *Eneida*. É revelador daquela estreita relação que tenham sido denominados *figuras de estilo* os procedimentos formais e semânticos mais importantes da *elocutio*.

A identificação do estilo com a *elocutio*, primeiramente formulada pelos sofistas e generalizadamente aceite pelos autores do período helenístico, encontrou acolhimento praticamente unânime nos manuais de retórica dos séculos XVII e XVIII, conduzindo à sobrevalorização das *uerba* em detrimento das *res* e por conseguinte depreciando ou mesmo esquecendo as duas primeiras partes da retórica, a *inuentio* e a *dispositio*.

Discordando desta «literaturização» exornativa do estilo, Buffon, no seu famoso *Discours sur le style*, pronunciado no dia 25 de Agosto de 1753, aquando da cerimónia do seu ingresso na Academia Francesa, defendeu o princípio de que o estilo se funda originária e substantivamente na *inuentio* e na *dispositio*, sem esquecer todavia o bom gosto a que é indispensável prestar atenção ao âmbito da *elocutio*: «Bien écrire, c'est tout à la fois bien penser, bien sentir et bien rendre, c'est avoir en même temps de l'esprit, de l'âme et du goût. Le style suppose la réunion et l'exercice de toutes les facultés intellectuelles. Les idées seules forment le fond du style, l'harmonie des paroles n'est que l'accessoire [...]» (cf. «Discours sur le style», in Ana María Gómez Torres, *Las ideas de Buffon sobre retórica y poética en los inicios de la teoría literaria moderna*, Málaga, AEDILE, 1996, p.150). Esta concepção holística do estilo, condensada por Buffon na célebre afirmação de que «le style est l'homme même», estabeleceu uma ruptura com o modelo dualista, de procedência aristotélica, do estilo como sendo a forma de um conteúdo preexistente, a «expressão» de pensamentos ou de sentimentos que preexistiriam à sua verbalização. Ora um dos marcos fundamentais da filosofia da linguagem contemporânea consiste no princípio formulado por Émile Benveniste no seu estudo «Catégories de pensée et catégories de langue», segundo o qual «a forma linguística é não somente a condição de transmissibilidade, mas em primeiro lugar a condição de realização do pensamento» (cf. *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966, vol. I, p.64). Este princípio da unidade orgânica do pensamento e da língua, cuja matriz se encontra na ideia da língua como «forma interna» teorizada por Wilhelm von Humboldt (1767-1835) e amplamente difundida na filosofia da linguagem do idealismo germânico, é o fundamento das concepções mais coerentes e mais fecundas de estilo, desde Flaubert e Proust até Nelson Goodman e Gérard Genette.

Se a primeira atestação da palavra «estilística» ocorre, em finais do século XVIII, em Novalis, que estabelece, como ficou dito, a equivalência entre estilística e retórica – *Stilistik oder Rhetoric* –, as primeiras reflexões consistentes sobre a estilística como saber filológico e hermenêutico devem-se ao filósofo da linguagem e psicólogo alemão Heymann Steinthal (1823-1899), que expôs a necessidade de a interpretação gramatical dos textos ser integrada pela *interpretação estilística*, cujo objectivo seria a análise da unidade da obra literária, mostrando como o seu pensamento fundamental se desenvolve e se articula.

A constituição da estilística como disciplina linguística, porém, ficou a dever-se a Charles Bally (1865-1947), discípulo de Ferdinand de Saussure, seu sucessor em 1913 na cátedra de «Gramática Comparada e Linguística Geral» da Universidade de Genève e editor, com Albert Sechehaye, do *Cours de*

linguistique générale do mestre, publicado postumamente em 1916. Em 1905, publicou o *Précis de stylistique française*, obra em que critica o logicismo de tipo escolástico que até então teria dominado o estudo da linguagem e na qual defende a necessidade de prestar atenção à linguagem subjectiva ou afectiva, pois que «le fonds de l'être humain est la sensibilité». Por isso mesmo, «a parte subjectiva ou afectiva da linguagem deve ter o seu lugar, talvez o primeiro, na investigação dos meios de expressão, objecto da estilística». O *Traité de stylistique française* (1909) desenvolve algumas linhas de pensamento já presentes no *Précis* e presta acrescida atenção ao problema da semântica, em especial aos problemas da sinonímia, que considera um objecto privilegiado da estilística. Esta disciplina, segundo Charles Bally, tem como objecto de estudo «les faits d'expression du langage organisé au point de vue de leur contenu affectif, c'est-à-dire l'expression des faits de la sensibilité par le langage et l'action des faits de langage sur la sensibilité» (*apud* Pierre Giraud e Pierre Kuentz, *La stylistique. Lectures*, Paris, Klincksieck, 1970, p.19). Bally caracteriza por conseguinte a estilística como uma disciplina linguística ligada à psicologia, que estuda a «língua falada média», a «língua corrente» ou a «língua usual», excluindo explicitamente do seu âmbito a língua literária, visto que o escritor utiliza a língua, de modo voluntário e consciente, com intenção estética. O estilo literário é assim banido como objecto de estudo da estilística de Bally.

Ao longo das primeiras décadas do século XX, todavia, no âmbito da grande tradição da filosofia da linguagem do idealismo romântico, actualizada e revigorada pelo neo-idealismo, anti-positivista e anti-racionalista de Benedetto Croce (1866-1952), desenvolveram-se outras orientações da estilística centradas sobre o estilo literário, quer de um autor, quer de obras literárias, quer de um género ou de um período literários. À estilística da *língua* de Bally, contrapôs-se assim uma estilística da *parole* literária, tendo como objecto de estudo a criatividade verbal individual ou transindividual, a *energeia* linguística que instaura o novo em relação ao *ergon* da língua, graças à intuição e à vontade expressiva do usuário especial da língua que é o escritor.

Assim, a estilística como disciplina ou método de descrição e análise do texto literário constituiu-se, durante a primeira metade do século XX, como uma das manifestações mais inovadoras e influentes da análise literária formalista, com uma irradiação mais alargada do que o formalismo russo, o estruturalismo checo e o *new criticism* anglo-norte-americano. Os estudos de estilística de Karl Vossler, Leo Spitzer, Helmut Hatzfeld, Maurice Cressot, Benvenuto Terracini, Amado Alonso, Dámaso Alonso, etc., alcançaram grande fortuna em muitas Universidades europeias e americanas, contrapondo-se aos hegemónicos estudos da história literária positivista e de filologia tradicional e à crítica impressionista.

Uma elucidativa demonstração da amplitude e da riqueza das investigações realizadas na área da estilística literária encontra-se na obra de Helmut Hatzfeld intitulada *Bibliografía crítica de la nueva estilística aplicada a las literaturas románicas* (Madrid, Gredos, 1955), continuada pelo volume editado pelo citado autor e por Yves Le Hir sob o título de *Essai de bibliographie critique de stylistique française et romane, 1955-1960* (Paris, P.U.F.). Estas colectâneas bibliográficas assinalam de certo modo o apogeu da estilística literária.

Ao mesmo tempo, porém, o início da década de sessenta, com a redescoberta no Ocidente do formalismo russo e do estruturalismo checo, com a publicação do texto-chave da poética estruturalista de Roman Jakobson («Closing statements: Linguistics and poetics», in Thomas A. Sebeok (ed.), *Style in language*, New York-London, M.I.T. Press, 1960), com a irrupção do estruturalismo nas ciências humanas e em particular com o triunfo da chamada *nouvelle critique*, marca o tempo do progressivo eclipse da estilística literária.

Conservo, entre as relíquias da minha biblioteca, o n.º 3, de Setembro de 1969, da revista *Langue Française*, consagrada a «La Stylistique» e organizado por Michel Arrivé e Jean-Claude Chevalier, dois conceituados especialistas das ciências da linguagem.

No termo dessa década prodigiosa para o desenvolvimento dos estudos linguísticos e literários que foram os anos sessenta do século XX – década que já caracterizei como um período de «utopia cognitiva» no domínio das ciências humanas e sociais –, os editores deste famoso número da revista *Langue Française* declaravam liminarmente, numa introdução assinada por Michel Arrivé, que à medida que elaboravam o fascículo consagrado à estilística iam chegando a constatações cada vez mais incómodas e penosas, que punham em causa a legitimidade e até a possibilidade de realizarem a sua tarefa. A primeira e mais grave constatação era assim enunciada: «La stylistique semble à peu près morte». Por isso, na conclusão do seu ensaio introdutório, Michel Arrivé interrogava-se sobre a legitimidade da conservação do termo «estilística» no próprio momento em que se constatava a morte desta disciplina e explicava que não haveria inconveniente em manter o termo desde que fosse utilizado com o sentido de «descrição linguística do texto literário». Assim devia ser entendido o título deste n.º 3 da revista *Langue Française*.

As razões da agonia e da morte anunciadas da estilística relevam de múltiplos factores, para além de circunstâncias pessoais que poderão ter pesado nos juízos dos editores. Em primeiro lugar, constituíram-se novos saberes disciplinares, no âmbito do estruturalismo, que reivindicavam um estatuto de cientificidade: a semiótica literária, a poética, a narratologia, a semântica estrutural. Ora a estilística literária, sobretudo a chamada estilística idealista, representada por

autores como Leo Spitzer, Helmut Hatzfeld, Amado Alonso e Dámaso Alonso, herdeira da estética da intuição de Benedetto Croce, era considerada como uma modalidade de crítica literária que sofria do pecado original do impressionismo, sendo associada quase sempre esta acusação ao famoso *clique* mencionado por Spitzer como momento inaugural da análise estilística de um texto, sendo «resultado do talento, da experiência e da fé» (cf. Leo Spitzer, *Linguística e historia literaria*, Madrid, Gredos, 1961, p.50). A linguística estrutural recusa conceder à estilística um lugar homólogo ao seu no domínio das ciências humanas, porque ela não satisfazia as necessárias exigências de rigor científico.

Em segundo lugar, o estruturalismo, desde a antropologia à linguística e à poética, provocou uma crise radical do sujeito, proclamando a morte do autor e, mais alargadamente, do próprio homem tal como a tradição do humanismo ocidental o concebia. Ora a estilística idealista era a estilística da *parole*, da actividade verbal que exprime a liberdade criadora e a subjectividade do indivíduo.

Não obstante a sua morte anunciada e os juízos negativos formulados sobre alguns dos seus cultores mais representativos – Leo Spitzer foi o alvo mais duramente visado –, a verdade é que a estilística manteve a sua influência e mesmo o seu prestígio em muitas Universidades e outras escolas de países como a França, a Espanha, a Alemanha, a Suíça, os Países Baixos e a Itália. O diálogo da estilística com campos disciplinares como a análise do discurso, a linguística do texto e a pragmática abriu novos horizontes de colaboração interdisciplinar, tendo esta estilística renovada desempenhado uma insubstituível função na reanálise de problemáticas tão importantes como as da literariedade e da intertextualidade.

A última década do século XX e a primeira década do século XXI foram um período de extraordinário florescimento da estilística, podendo este período ser balizado cronologicamente por dois marcos significativos: o colóquio internacional sobre o estilo e a estilística realizado em 9, 10 e 11 de Outubro de 1991 na Sorbonne, cujas actas foram publicadas em 1994 com o título de *Qu'est-ce que le style?* (Paris, P.U.F.), sob a direcção de Georges Molinié e de Pierre Cahné; o n.º 752-753 da revista *Critique*, relativo a Janeiro-Fevereiro de 2010, apelativamente intitulado *Du style!*, no qual figuram importantes comentários e debates sobre a mais recente produção bibliográfica no campo da estilística.

O ressurgimento contemporâneo da estilística pode ser entendido como uma reacção contra o reducionismo conteudista e a ideologização a que os textos literários têm sido submetidos pelo *new historicism*, pelos estudos culturais, pelos estudos de género e pelos estudos pós-coloniais, negligenciando e até esquecendo a materialidade verbal e as estruturas estéticas, semânticas e formais, com as quais os textos são construídos e mediante as quais são

conhecidos e interpretados pelos seus leitores. O texto literário é indissociável do seu contexto histórico, ideológico e social, mesmo quando o rasura ou se lhe subtrai, mas essa articulação contextual realiza-se sempre através de estruturas estético-verbais que constituem a sua *textura*. Por outro lado, a estilística contemporânea não sequestra o estilo num formalismo confinado à *elocutio* retoricista, acolhendo ao invés os contributos semântico-pragmáticos de disciplinas como a análise do discurso, a linguística do texto e a pragmática.

Não é estranhável que o ressurgimento da estilística tenha sido sobretudo vigoroso em França. No sistema escolar francês, desde o Liceu à Universidade, perdurou ao longo do século XX a tradição da *explication du texte*, prática pedagógica com afinidades com a estilística e que representou uma espécie de contraponto em relação à história literária. Por outro lado, deve ser sublinhado o facto de no sistema educativo da França os concursos para aprovação de docentes do ensino secundário na área da linguística e da literatura francesas compreenderem a realização de exames no domínio da estilística.

O conceito de estilo tem uma extensão muito alargada e mesmo difusa: compreende o estilo de um autor, o estilo de uma obra literária, de um género literário, de um período literário ou artístico; o estilo de um pintor, de um arquitecto, de um compositor; o estilo de um actor, de um cantor, de um músico; o estilo de um atleta; o estilo de um automóvel; o estilo de uma peça de vestuário; o estilo de vida, etc. Como se conclui dos exemplos mencionados e de outros que se lhes poderiam juntar, o conceito de estilo utiliza-se em relação à actividade do homem e às suas obras ou aos seus resultados, não se aplicando a entes extra-humanos e a objectos ou coisas da natureza.

Curiosa e significativamente, o conceito de estilística tem uma extensão muito mais reduzida, utilizando-se apenas nos campos dos estudos linguísticos e literários. Quer dizer, o termo designativo de um conhecimento disciplinar ficou circunscrito na sua extensão e na sua intensão ao conceito teórico, linguístico e literário, de estilo.

Por isso mesmo, desde Charles Bally, Karl Vossler, Amado Alonso, Leo Spitzer e outros estudiosos, a estilística tem constituído uma área privilegiada do diálogo interdisciplinar entre os estudos linguísticos e os estudos literários. É certo que há orientações da linguística que epistemológica e metodologicamente não têm que se ocupar da literatura, tal como há orientações dos estudos literários para os quais a linguística é dispensável, se bem que nunca lhe seja dispensável o conhecimento do léxico e da gramática da língua. A estilística literária, porém, quer se entenda o estilo como uma escolha dos recursos expressivos existentes numa língua, quer se entenda o estilo como um *desvio* em relação à norma da língua, pressupõe e postula um profundo diálogo interdisciplinar entre estudos

linguísticos e estudos literários. A estilística literária convoca, em especial, contribuições da história da língua, da lexicologia e da semântica, embora nenhuma área linguística lhe deva ser alheia ou indiferente, visto que o sistema literário se institui a partir do sistema linguístico. Esta concepção semiótica do sistema literário, solidamente alicerçada por investigações desenvolvidas nas últimas décadas, leva a rejeitar a conclusão formulada por Michel Arrivé na sua citada introdução ao n.º 3 da revista *Langue Française*, segundo a qual o termo «estilística» devia ser utilizado com o sentido de «descrição linguística do texto literário», visto que, sendo o texto literário um objecto verbal com especificidades estruturais translinguísticas, qualquer descrição linguística sua, embora exaustiva e rigorosa, será sempre defectiva. A gramática da língua é primordial em relação à gramática do texto literário, mas não lhe é coextensiva.

Sendo assim, o estilo literário deve ser entendido como a maneira de um autor, mediante uma série de escolhas e de estratégias discursivas adoptadas no âmbito das regularidades, das convenções e das virtualidades existentes no sistema linguístico e no sistema literário – em rigor, bastaria dizer «no sistema literário» –, modelar a escrita dos seus textos, imprimindo-lhe distintas marcas formais e semântico-pragmáticas que a tornam peculiar.

Num processo organicamente interactivo linguístico-literário, o autor apropria-se idiolectalmente da língua histórica em que escreve e da tradição literária na qual foi educado e na qual se insere, com especial relevo para a tradição dos estilos de época e dos estilos dos géneros literários. A concepção idiolectal linguístico-literária do estilo equivale, em termos semióticos, à asserção de Buffon segundo a qual «le style est l'homme même», sendo óbvias as consequências antropológicas daí decorrentes. O estilo não é uma forma exornativa de comunicar um suposto fundo preexistente, não é uma alternativa sinonímica de dizer a mesma «coisa», porque formas linguístico-literárias diferentes significam «coisas» diferentes. O estilo é primordialmente, como afirmaram Flaubert e Proust, uma visão, «uma maneira absoluta de ver as coisas», não uma questão de técnica discursiva, mas «a própria qualidade da visão do artista», o que significa que o estilo, como já tive ensejo de afirmar a respeito de Buffon, é substantivamente um fenómeno de natureza semântico-pragmática em que a forma não é um complemento adventício ou superveniente, pois ela intervém *ab initio* a nível da *inuentio* e da *dispositio*.

O entendimento do estilo como idiolecto pressupõe uma relação de continuidade e não de descontinuidade com a língua, com a língua literária e com a tradição literária – uma relação que exclui a autarcia do estilo, mas que atesta a sua criatividade e a sua singularização. Nesta perspectiva, torna-se inaceitável a separação dualista entre uma estilística linguística e uma linguística literária.

O conceito de discurso literário como desvio em relação à norma da língua usual ou corrente encontra-se já formulado na *Poética* e na *Retórica* de Aristóteles, tendo encontrado aceitação em muitos tratados de poética e de retórica e em muitas práticas literárias até aos dias de hoje. No século XX, por exemplo, bastará referir o conceito de «estranhamento» ou «desfamiliarização» da linguagem verbal formulado pelo futurismo russo e as práticas de escrita literária levadas a cabo pelas vanguardas. Não tem sido fácil, porém, caracterizar com rigor o conceito de desvio estilístico, ora entendido como incorrecção, ora como transgressão voluntária, ora como uso insólito em relação a uma norma que também não é fácil definir.

Excluindo a possível ocorrência de incorrecções, que muito raramente terão pertinência estilística, os desvios que são caracterizados como transgressões e como insólitos são em geral a actualização original e inédita de possibilidades expressivas existentes no sistema e na norma de uma língua, pois, como afirma Eugenio Coseriu, «desde el punto de vista sincrónico, la lengua no ofrece sólo los instrumentos del decir y sus esquemas, sino también instrumentos para la transformación del saber en actividad» (cf. *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos, 1962, p. 290). Nesta perspectiva, a língua não é apenas um conjunto de regularidades e de imposições que «obriga a dizer», para evocar palavras famosas de Roland Barthes, mas é também um horizonte de possibilidades e de liberdades que o autor pode actualizar nos seus textos, originando o processo que Deleuze denominou, em *Critique et clinique*, «un devenir-autre de la langue».

Por outro lado, circunscrever a norma ao âmbito do código linguístico, seja em relação ao léxico, seja em relação à gramática de uma língua, suscita a objecção fundamental de se reduzir essa norma ao sistema modelizante primário, ignorando que os factos estilísticos dependem também de uma norma literária, de critérios e de juízos estéticos que são relativamente autónomos face ao código linguístico-gramatical. As variações diacrónicas tanto da norma linguística como da norma literária, com zonas porosas de transição e mudança, com fenómenos de arcaísmo e de inovação, tornam muito complexo e difícil o estabelecimento das normas em relação às quais poderão ser identificados e referidos os desvios estilísticos.

Na estilística estrutural elaborada por Michael Riffaterre (1924-2006), o problema da delimitação e da caracterização de uma norma transtextual é ultrapassado, porque é o contexto estilístico cotextual que funciona como a norma em relação à qual o leitor – ou melhor, o «arquileitor» – apreende o desvio representado pelos procedimentos imprevisíveis e contrastantes que constituem o estímulo estilístico (cf. *Essais de stylistique structurale*, Paris, Flammarion,

1972, cap. II). Este modelo de desvio estilístico conduz a uma concepção estreitamente imanentista do estilo, rasurando as suas articulações sistémicas de natureza linguístico-literária, e reduz o estilo a uma sucessão descontínua de «ilhas» que emergem como diferença e como surpresa de contextos não marcados estilisticamente (o contexto estilístico é definido por Riffaterre como «un *pattern* linguistique rompu par un élément qui est imprévisible»).

Os fenómenos estilísticos entendidos na perspectiva de desvio(s) nem sempre têm origem intencional e voluntária, tal como já sublinhei atrás a propósito do estilo como «escolha». Tanto no plano psicológico como no plano ideológico, alguns fenómenos estilísticos podem ser indiciários de um *etymon*, para usar uma palavra cara a Leo Spitzer, inconsciente ou subconsciente.

Uma das linhas de orientação mais relevantes da estilística contemporânea consiste no reexame e na revalorização da problemática da literariedade, um termo e um conceito que o formalismo russo e o estruturalismo difundiram e celebraram programaticamente e que sofreram um severo declínio no último quartel do século XX. Em rigor, a «morte» da estilística anunciada pelo n.º 3 da revista *Langue Française* coincidiu com a crise das teorias literárias centradas sobre o conceito de literariedade – uma crise decorrente da influência crescente naquele período da linguística pragmática, dos estudos culturais, da crítica feminista, dos estudos pós-coloniais e do novo historicismo. A estilística literária ocupou-se em primeiro lugar das estruturas estético-verbais do texto literário, da construção microestrutural e macroestrutural da obra literária, das formas que objectivam na materialidade dos signos linguístico-literários a *Erlebnis* do autor, a sua sensibilidade, as suas vivências, as suas visões simbólico-imaginárias, as suas ideias e os seus juízos de valor sobre a vida e o mundo.

O regresso do conceito de literariedade, no âmbito da estilística renascida, tem sido sobretudo impulsionado por investigadores da Universidade de Toulouse-Le Mirail congregados no grupo EROS («Études et Recherches à Orientation Stylistique»), cuja figura mais conhecida é Georges Molinié, professor da Universidade de Paris-IV (Sorbonne) desde 1988 e presidente desta mesma instituição. Autor de diversas obras sobre a estilística – disciplina que passou a denominar semioestilística, como resultado da aplicação à estilística da semiótica de Hjelmslev –, no limiar do seu volume *La stylistique* (1989) da colecção «Que sais-je?», que substituiu o livro homólogo de Pierre Guiraud datado de 1954, Molinié declara sem equívoco que o objecto da estilística «é o estudo das condições verbais, formais da literariedade» (p. 3). No *Vocabulaire de la stylistique*, obra de que são autores Georges Molinié e Jean Mazaleyrat (Paris, PUF, 1989), lê-se no verbete *Littérarité*: «Ce qui fait qu'un message est littéraire (= poétique)».

O princípio da existência da *literariedade geral* como característica específica do discurso literário postula a diferenciação inequívoca, por exemplo, entre um poema de Rimbaud e o código da estrada, entre um romance de Flaubert e um tratado de física, entre o discurso literário e o discurso científico, técnico e administrativo. É em nome do princípio da *literariedade geral* que Molinié ataca posições teóricas como a de Terry Eagleton, cuja lógica conduz à dissolução do conceito de literatura e à dilapidação «calamitosa» [sic] da existência do objecto literário. Noutro plano, Molinié distingue a *literariedade genológica*, que se manifesta na diferenciação entre um drama e um romance, entre uma epopeia e um poema lírico, etc. (a existência de géneros literários híbridos não põe em causa, pelo contrário, a literariedade genológica). Molinié não distingue o que se poderá designar como *literariedade periodológica*, que caracteriza, tanto no plano da expressão como no plano do conteúdo, os estilos de época (barroco, romantismo, simbolismo, etc.), embora aborde esta problemática a propósito do seu conceito pouco rigoroso de macrotexto (v.g., o macrotexto dos sonetos do Renascimento, o macrotexto dos romances barrocos franceses). Por último, Molinié caracteriza a *literariedade singular*, que consiste na maneira peculiar como cada produção literária actualiza as normas, as convenções e as possibilidades expressivas que os códigos da literariedade geral e da literariedade genológica impõem e propõem. Nos três planos da literariedade assim estabelecidos, Molinié identifica a existência de formas que desempenham a função de marcadores de literariedade, que denomina *estilemas*, isto é, estruturas verbais que são peculiares do idiolecto de um autor ou de uma obra literária ou que são módulos semântico-formais característicos de um género literário, de um período ou de um movimento literários (nestes últimos casos, seria mais adequado falar de *topoi*).

Relativamente à noção de literariedade defluente da função poética tal como formulada por Roman Jakobson, a estilística contemporânea introduziu uma alteração importante, ao conceber a literariedade como «um regime particular de funcionamento da linguagem», como uma propriedade gradual que depende, em larga medida, do processo de *literarização* do texto a que o leitor procede no decurso da sua leitura. A distinção formulada por Gérard Genette entre *literariedades condicionais* e *literariedades constitutivas* (cf. *Fiction et diction*, Paris, Seuil, 1991) é pertinente e oportuna, porque rejeita uma concepção holisticamente essencialista da literariedade e porque fundamenta a necessária apreciação do(s) leitor(es) para legitimar a *literarização* de um texto, com base fundamentalmente na qualidade estética do seu estilo. Assim, uma obra científica, historiográfica, filosófica, etc., que não pertence a géneros *constitutivamente literários*, podem ser incluídas na esfera da *literariedade condicional*. Penso, todavia, que Molinié

tem um pensamento radicalista dos processos de literarização, ao fazer depender exclusivamente dos leitores a responsabilidade da decisão. Aqueles processos são sempre dependentes da textura da obra, do seu estilo que é visão e modo de dizer, do «estilo que é a própria obra», como têm afirmado vários autores, ou, como conclui Genette, que é o próprio discurso.

A assunção de que o «estilo é a própria obra» significa que o estilo e a literariedade só existem plenamente no texto e não nas palavras ou nas frases atomisticamente consideradas. Como escreveu Michael Riffaterre, fragmentos ou átomos potenciais do discurso literário podem ocorrer em todas as produções verbais, desde um *slogan* eleitoral até ao Código Civil, mas o *locus* da transformação da literariedade potencial em literariedade actual e da transformação do sociolecto em idiolecto, é o texto na sua completude formal e semântica (cf. «Relevance of theory/Theory of relevance», *The Yale Journal of Criticism*, I, 2 (1988), pp. 168-169).

Se não me engano, foi Eugenio Coseriu quem primeiro se referiu à linguística do texto, identificando-a precisamente com «a estilística da fala», no seu fundamental estudo intitulado «Determinación y entorno», publicado em 1955-56 (cf. *Teoría del lenguaje y lingüística general*, p.289). Embora a estilística possa ter um âmbito infratextual, como quando estuda, por exemplo, a utilização de um recurso retórico como a metáfora, ou um âmbito supratextual, como quando estuda o estilo de um autor ou de um período literário, o seu campo privilegiado é a análise do texto literário como estrutura formal e semântica, como configuração objectiva de uma forma interior, como construção coesiva e coerente de formas e de sentidos. Os grandes estudos estilísticos de Leo Spitzer, de Amado Alonso e de Dámaso Alonso são estudos textologicamente centrados ou orientados. O princípio formulado por Leo Spitzer do círculo filológico, que constitui uma aplicação à análise estilística do conceito de círculo hermenêutico elaborado por Schleiermacher e por Dilthey, segundo o qual «o pormenor só pode compreender-se em função do todo e qualquer explicação de um facto particular pressupõe a compreensão do conjunto», revela inequivocamente que a textualidade é o objecto por excelência da análise estilística.

A linguística textual, ao estudar o texto como a unidade básica de qualquer tipo de discurso, proporciona à estilística literária valiosos instrumentos de descrição e análise. Conceitos como os de coesão e de coerência textuais, de isotopia e de poli-isotopia, de progressão temática, de tema e de rema são fundamentais para a análise e a compreensão das macroestruturas e das microestruturas da construção do texto literário, dos seus núcleos e das suas redes disseminativas de significação, do ritmo do seu desenvolvimento sintagmático, ora com reiteraões, ora com mudanças súbitas, ora com elipses, etc.

A *análise do discurso*, domínio interdisciplinar do conhecimento em expansão extraordinária nas últimas décadas, alarga e enriquece os contributos da linguística textual aos estudos de estilística. Defino o discurso «como o conjunto dos usos linguísticos codificados ligados a um tipo de prática social. Por exemplo, o discurso jurídico, o discurso médico, o discurso religioso, o discurso literário», etc. O conceito de *discurso* reporta-se portanto à dinâmica das práticas linguísticas transfrásticas inscritas nos seus contextos de produção e enunciação e de recepção, coenvolvendo por conseguinte as suas dimensões sociais, ideológicas, psicológicas e intersubjectivas. A análise do discurso, sobretudo no período inicial da sua constituição em França, teve uma ligação estreita ao conceito de «formação discursiva» elaborado por Michel Foucault na sua obra *L'archéologie du savoir* (Paris, Gallimard, 1969), na qual entende por «formação discursiva» o conjunto de regularidades, de normas e de prescrições, através do qual a sociedade configura, organiza e administra, digamos assim, os discursos dos indivíduos. Por outro lado, a análise do discurso, na sua fase inicial, teve uma conexão forte com os conceitos marxistas, reelaborados por Althusser, de ideologia e de aparelho ideológico. Actualmente, a análise do discurso tem procurado depurar as suas teorias de um marxismo cientificista, mas há aspectos do pensamento marxista que devem estar presentes em qualquer pragmática da análise do discurso. Com efeito, a análise do discurso é um campo de estudo eminentemente pragmático ou praxemático, pois se ocupa dos contextos, das estratégias e das modalidades da enunciação e da produção do texto, prestando particular atenção às «representações mentais socialmente partilhadas» que se manifestam nas estruturas lexicais, sintácticas e semânticas e nos actos de linguagem ilocutivos dos textos. Devo sublinhar que partilho o entendimento de que a pragmática não constitui uma nova componente da linguística, aposta à fonética/fonologia, à morfossintaxe e à semântica, mas sim uma perspectiva de análise cognitiva, social e cultural dos fenómenos pertencentes a cada uma daquelas áreas da linguística. O discurso literário apresenta uma pragmática peculiar, tanto nas estratégias da esfera da enunciação como na esfera da recepção, tanto no plano das representações sociais e ideológicas como no plano da produção de actos de linguagem ilocutivos, podendo e devendo a estilística analisar os recursos linguístico-literários utilizados na construção desta pragmática ficcional.

Quando dois ou mais discursos, pertencentes a universos de discurso diferentes – Coseriu definiu o universo do discurso como o sistema universal de significações a que pertence um discurso ou um enunciado e que determina a sua validade e o seu sentido –, se cruzam, numa relação dialógica, apropriando-se um de características formais e semânticas de outro(s),

configura-se o fenómeno da *interdiscursividade*. Por exemplo, o discurso literário do Naturalismo apropriou-se de muitos elementos lexicómicos e metafóricos oriundos do discurso médico. O discurso poético do Simbolismo apropriou-se de elementos expressivos do discurso religioso.

A *interdiscursividade* é um fenómeno afim, mas distinto, do fenómeno da *intertextualidade*, pois que neste o que acontece é a presença num determinado texto de outro ou de outros textos, sob forma velada e até críptica (alusão) ou manifesta (citação, imitação, *pastiche*, paródia).

Quer no caso da interdiscursividade, quer no caso da intertextualidade, a estilística, em articulação com a poética, a retórica e a história literária, tem um vasto e aliciante campo de trabalho, identificando e interpretando similitudes, transformações, adaptações, diferenças e contrastes. Os estudos teóricos e teórico-aplicados sobre a intertextualidade têm-se multiplicado em diversas línguas, mas têm escasseado os estudos sobre o interdiscurso e a interdiscursividade. Ora estes estudos são fundamentais para o conhecimento das relações formais e semântico-pragmáticas da literatura com outras formações discursivas que vão da filosofia à biologia, do direito à sociologia, etc.

O autor não adopta o chamado acordo ortográfico

Dezembro 2013

Bibliografia sumária

ADAM, J.-M. – *Le style dans la langue. Une reconception de la stylistique*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé, 1997.

BORDAS, Éric – «*Style*», Paris, Éditions Kimé, 2008.

BOUGAULT, Laurence e WULT, Judith (dir.) – *Stylistiques?*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

COMBE, D. – *La pensée et le style*, Paris, Éd. Universitaires, 1991.

DANTO, Arthur – *La transfiguration du banal*, Paris, Seuil, 1989.

GENETTE, Gérard – *Fiction et diction*, Paris, Seuil, 1991.

GOUVARD, Jean-Michel (dir.) – *De la langue au style*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2005.

KARABÉTIAN, Étienne – *Histoire des stylistiques*, Paris, A. Colin, 2000.

Langages («Les enjeux de la stylistique»), 118 (1995), Paris, Larousse

Littérature («Questions de style»), 105 (1997), Paris, Larousse.

MOLINIÉ, Georges – *La stylistique*, Paris, PUF, 1993.

MOLINIÉ, Georges – *Sémiostylistique*, Paris, PUF, 1998.

PIERROT, Anne Herschberg – *Le style en mouvement. Littérature et art*, Paris, Belin, 2005.

OPORTUNIDADES Y RETOS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL ENTORNO DE LA GLOBALIZACIÓN

Álvaro García Santa-Cecilia

JEFE DEL DEPARTAMENTO DE ORDENACIÓN Y PROYECTOS ACADÉMICOS – DIRECCIÓN ACADÉMICA (INSTITUTO CERVANTES)

Resumen

En el campo de la enseñanza de lenguas, el arranque del nuevo siglo ha traído consigo una reconsideración del “orden” en el que se han sustentado los principios y valores que han venido inspirando la teoría y la práctica de la profesión. Las oportunidades y los retos de la enseñanza del español en el entorno de la globalización se presentan en esta ponencia a partir de las valoraciones de distintos expertos que participaron en un Simposio organizado por el Instituto Cervantes para conmemorar los veinticinco años de la especialidad ELE en España. Las reflexiones se entran en los principales logros alcanzados en este tiempo, así como los desafíos más importantes de cara al futuro, en los ámbitos de la acción institucional y profesional, la metodología de la enseñanza y la formación de los profesores.

Esta presentación se centra en las oportunidades y en los retos que se le presentan a la enseñanza del español en las circunstancias en las que se desarrolla el mundo tras la revolución tecnológica que ha supuesto la implantación de una red global de comunicaciones a través de Internet. ¿Cuáles son las perspectivas de la enseñanza de lenguas en general y del español como lengua extranjera en particular? ¿Qué aspectos debemos considerar relevantes en estos momentos? ¿Cómo podemos orientar la acción institucional y profesional de manera que podamos dar una respuesta adecuada a las tendencias actuales en el aprendizaje de idiomas?

Un enfoque adecuado de las líneas que hemos de acometer en el futuro requiere una reflexión sobre las rutas por las que ha transitado la enseñanza de idiomas en las últimas décadas, al menos desde los años setenta del siglo pasado, una década que constituye, en varios sentidos, la “edad de oro” de la enseñanza de lenguas tal como la concebimos hoy día. En aquellos años, a partir de los avances desarrollados en la teoría lingüística, y con las aportaciones de la sociolingüística y de la psicología del aprendizaje, se van fraguando los conceptos clave de la investigación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Estos conceptos, y la terminología que se iba acuñando para identificarlos, acabarían configurando una especialización que había venido reclamando un estatuto propio frente a la dependencia tradicional de los modelos lingüísticos^[1].

La enseñanza del español dirigida a hablantes no nativos puede ser entendida como un sector profesional de amplio espectro que incluye no sólo la enseñanza de la lengua propiamente dicha sino otras actividades como la edición de material didáctico, la formación de profesores, la investigación especializada, la certificación idiomática o el desarrollo de productos de tecnología avanzada dirigidos al aprendizaje autónomo. El trabajo de muchos profesionales en distintos ámbitos ha permitido situar hoy día la enseñanza del español en un destacado lugar dentro del panorama general de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Si a esto añadimos que el español se ha situado ya como la segunda lengua del mundo en número de hablantes nativos -tras el chino y después de superar en 2009 al inglés-, que es también la segunda lengua de comunicación internacional y que ocupa la tercera posición como lengua más usada en Internet -tras el inglés y el chino-, tenemos argumentos suficientes para valorar el peso del español como lengua internacional de importancia indiscutible^[2].

1 Instituto Cervantes (2009): Enseñanza del español como lengua extranjera. Veinticinco años de la especialidad ELE. *El Español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*, publicaciones del Instituto Cervantes, pp. 307 y ss.

2 Instituto Cervantes (2009): Enseñanza del español como lengua extranjera. Veinticinco años de la especialidad ELE. *El Español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*, publicaciones del Instituto Cervantes.

El español y sus hablantes en cifras

- Más de 500 millones de personas hablan español.
- El español es la segunda lengua del mundo por número de hablantes y el segundo idioma de comunicación internacional.
- En 2030, el 7,5% de la población mundial será hispanohablante (un total de 535 millones de personas), porcentaje que destaca por encima del correspondiente al ruso (2,2%), al francés (1,4%) y al alemán (1,2%).
- Dentro de tres o cuatro generaciones, el 10% de la población mundial se entenderá en español.
- En 2050 Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo. Casi 20 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera.

Gráfico 1. Datos del Informe 2013 “El español: una lengua viva” (www.cervantes.es)

Un análisis de la actividad desarrollada en el ámbito de la enseñanza del español en las últimas décadas requeriría un estudio multifactorial que tuviera en cuenta implicaciones económicas, académicas e institucionales, ya que una visión parcial del proceso resultaría insuficiente. No obstante, aunque de modo no sistemático y con un afán más de reflexión general que de contribución académica rigurosa, pueden adelantarse algunas consideraciones generales. Por ejemplo, si nos circunscribimos al ámbito de la enseñanza del español a no nativos en España, el acrónimo “ELE” (español como lengua extranjera) ha concitado consenso como denominación global de un sector amplio de actividad que incluiría, por ejemplo, la denominación oficial de los diplomas de mayor rango institucional (los “Diplomas de Español como lengua Extranjera”, DELE), los títulos de numerosos cursos de formación, de asignaturas de estudios de postgrado y de capacitación en general, así como de revistas especializadas en distintos soportes, o los nombres comerciales de muchos manuales y materiales didácticos especializados. Podría decirse que “ELE” ha pasado a designar un sector profesional y académico de peso creciente que presenta ciertos rasgos característicos. Quizá un rasgo principal sea, precisamente, el desarrollo de una conciencia de “profesionalización” o “especialización”, según situemos el punto de vista en la actividad laboral o en el ámbito de los estudios y las actividades académicas.

Hablar de ELE, en este sentido, supone situarse en una retrospectiva temporal relativamente reciente -no más de 30 años-, con un considerable número de profesionales formados en cursos de alta cualificación –varias promociones de especialistas surgidas de másteres y capacitaciones de alto nivel académico-, una fuerte cohesión conceptual en torno a distintas variantes de lo que puede denominarse, en sentido amplio, el *comunicativismo*, y un considerable aumento de la capacidad de respuesta –mediante cursos, productos editoriales, proyectos institucionales- a la amplia demanda de aprendizaje del español en todo el mundo³.

Simposio “25 años de ELE”

Hace cuatro años, en noviembre de 2009, se celebró en la sede central del Instituto Cervantes en Madrid el Simposio titulado “25 años de ELE”. El objetivo del Simposio era conmemorar la consolidación de una especialidad académica y profesional de considerable impacto, hoy día, en los ámbitos cultural, comercial y de inversión en sentido amplio. ¿Por qué 25 años precisamente? Cuando en la Dirección Académica del Instituto Cervantes, hace cuatro años, concebimos este Simposio partimos de la idea de que fue a mediados de los años ochenta cuando fue tomando cuerpo un cierto estado de cosas respecto a la enseñanza del español. La publicación de manuales y materiales didácticos que incorporaban el repertorio nocio-funcional, los primeros congresos profesionales, pioneros en muchos aspectos de líneas de investigación que se desarrollarían luego, la publicación de las primeras revistas especializadas o la creación de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera son, de por sí, hechos significativos que se concatenan a lo largo de ese periodo. La publicación de “Un nivel umbral” quizá hubiera permitido hablar de treinta años de ELE, pero la recepción del nociofuncionalismo entendemos que se produce en España a lo largo de los ochenta, especialmente en la segunda mitad. Se trata, desde luego, de una decisión subjetiva, aunque fundamentada en algunos hechos de innegable repercusión.

El Simposio incluyó distintas actividades –ponencias, homenajes a personas destacadas en el campo de la enseñanza del español, mesas redondas-, en las que participó una amplia representación de profesionales que prestan servicios en empresas, instituciones y universidades. Con motivo del Simposio se realizaron también una serie de entrevistas a expertos de larga trayectoria en campos relacionados con la enseñanza y difusión del español, a los que se les planteó un

3 Ibidem, pp. 307 y ss.

formulario de preguntas sobre distintos aspectos de su trayectoria profesional, así como su valoración sobre la situación actual de la enseñanza del español y las perspectivas de futuro^[4]. En concreto, se planteó a los expertos cuáles consideraban que habían sido los tres hitos o acontecimientos más importantes en la enseñanza del español en los últimos 25 años, así como los tres retos o desafíos que consideraban más importantes de cara al futuro. Entre las ponencias plenarias presentadas, la profesora Marta Baralo, de la Universidad Antonio de Nebrija, hizo una aportación de especial interés a propósito de las rutas y los retos del español como lengua extranjera, que resultan también muy útiles a la hora de plantear la reflexión sobre el pasado reciente y el futuro de la enseñanza del español.

Para presentar las reflexiones de los expertos he organizado el material en tres grandes bloques, dado que tanto los hitos que se identifican de las décadas pasadas como los desafíos de futuro pueden encuadrarse con facilidad. Estos bloques son los siguientes:

- Actividad en los ámbitos institucional y profesional
- Método de enseñanza
- Formación profesional

A partir de las opiniones de los expertos iré presentando reflexiones y argumentos que permitan incardinar las perspectivas respecto a la enseñanza del español en el marco más amplio de la enseñanza de lenguas en general, con especial énfasis en las iniciativas acometidas por el Instituto Cervantes en cada uno de los bloques.

Actividad en los ámbitos institucional y profesional

Logros

Institucionalización de ELE

Prácticamente todos los expertos coinciden en señalar como un hito importante la institucionalización de la especialidad ELE en la Administración, que se consolidó con la creación del Instituto Cervantes. Los expertos señalan el importante papel del Instituto por lo que ha supuesto de referencia para los

4 Los expertos entrevistados fueron Aquilino Sánchez (Universidad de Murcia), Ernesto Martín Peris (Universidad Pompeu Fabra), Peter Slagter (Universidad de Utrecht), Jenaro Ortega (Universidad de Granada), Francisco Moreno (Instituto Cervantes) Federica Toro (editorial Edelsa), Belén Moreno (Universidad Antonio de Nebrija), Marta Baralo (Universidad Antonio de Nebrija), Antonio J. Rojo (autor de “Vida y diálogos de España”).

profesionales que trabajan en ese campo y para los cursos y los recursos que ha puesto a disposición de la especialidad.

Si ponemos el foco en la acción institucional dentro de España, hay que subrayar que en los 80 se llevaron a cabo algunas iniciativas de particular trascendencia para la consolidación de la especialidad ELE^[5]:

Las I Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, organizadas en 1986 por el Ministerio de Cultura en Las Navas del Marqués (Ávila), congregaron a especialistas de distintos ámbitos -profesores, editores, autores de materiales didácticos, representantes de las administraciones educativas- y constituyeron un importante foro de reflexión en torno a los temas principales que se habían venido debatiendo desde la década anterior en el campo de la enseñanza de lenguas. Estas jornadas, que tuvieron continuidad en años posteriores, y los numerosos seminarios, encuentros y cursos especializados convocados por las instituciones educativas y culturales en los mismos años, contribuyeron de forma decisiva a la configuración del español como lengua extranjera como ámbito de especialidad dentro del nuevo enfoque comunicativo.

También a finales de los 80 el Gobierno de España desarrolló las medidas necesarias para la creación de un organismo público que se hiciera cargo de la red de centros culturales en el exterior con la misión de promover universalmente la enseñanza y el uso del español. Estas medidas culminaron con la ley de creación del Instituto Cervantes, en marzo de 1991, y el comienzo de la actividad coordinada de una amplia red de centros dedicada a la enseñanza del español y de las otras lenguas cooficiales, al desarrollo de un amplio programa de actividades de difusión lingüística y cultural y al impulso de proyectos institucionales de gran proyección en el ámbito de ELE^[6].

Estas iniciativas institucionales se desarrollaron en consonancia con los avances en distintos ámbitos de la actividad profesional. La creciente demanda de enseñanza de español, dentro y fuera de España, había propiciado el desarrollo de un sector de actividad con un considerable volumen de negocio que incluía una amplia red de centros públicos y privados con oferta, estacional y permanente, de cursos de español. Más allá del concepto de

5 Instituto Cervantes (2009): Enseñanza del español como lengua extranjera. Veinticinco años de la especialidad ELE. *El Español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*, publicaciones del Instituto Cervantes, pp. 307 y ss.

6 La realización de un curso de español a distancia (en el *Aula Virtual de Español*, AVE), el desarrollo de los “niveles de referencia para el español” del *Plan curricular*, en consonancia con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, y la consolidación de una oferta permanente de cursos de formación de profesores de ELE, son algunas de las aportaciones más significativas del Instituto Cervantes en el ámbito académico.

“turismo lingüístico”, el desarrollo de programas académicos de intercambio de estudiantes, sobre todo en el contexto europeo, y las facilidades para el flujo de profesionales entre países, fueron transformando el panorama de la enseñanza de lenguas en un sentido cada vez más abierto y competitivo. También en los 80 se va consolidando una línea de producción editorial dirigida específicamente al desarrollo de manuales y materiales didácticos de ELE, en los que se daba un tratamiento solvente a los nuevos planteamientos comunicativos y que actuaron como un importante factor de cohesión en cuanto al modo de concebir el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. En este caldo de cultivo favorable, las sucesivas promociones de profesores especializados, que provenían de una oferta de formación académica cada vez más compacta, fueron abriendo el camino para la consolidación de una especialidad centrada en la enseñanza y la difusión del español como lengua extranjera^[7].

Producción de materiales didácticos

Otro aspecto que señalan los expertos es la creación de infraestructuras en cuanto a la producción de materiales para la enseñanza ELE. Se destaca, a este respecto, la importante aportación al desarrollo profesional en ELE de las editoriales que han optado por esta área. En las dos últimas décadas las editoriales han venido constituyendo equipos para el diseño y la edición de materiales didácticos de gran calidad y cuentan con asesores pedagógicos que llevado la formación de profesores a muchos rincones del mundo, con talleres didácticos muy prácticos y útiles y con una oferta de materiales didácticos de ELE variada e innovadora.

Asociaciones profesionales

Además de la creación del Instituto Cervantes, los expertos apuntan la creación de la Asociación profesional ASELE, promovida por un grupo de profesionales muy inquietos, asociados a la creación de la revista *Cable*, pionera de las revistas especializadas de ELE. A este respecto, Marta Baralo apunta que las Asociaciones profesionales de ELE, como ASELE, FIAPE, AEPE y AESLA realizan congresos especializados que pretenden ser puntos de encuentro entre colegas que comparten las últimas investigaciones y propuestas metodológicas. Son encuentros de formadores de formadores y de profesores, que permiten

7 Instituto Cervantes (2009): Enseñanza del español como lengua extranjera. Veinticinco años de la especialidad ELE. *El Español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*, publicaciones del Instituto Cervantes, pp. 307 y ss.

hacer contactos de colaboración interesantes, aprender de los compañeros, de los expertos y de los que aportan ideas frescas.

Certificación lingüística

Los expertos destacan también la creación de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) como una importante aportación en la acción institucional.

La creación en 1989 de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) por parte del Ministerio de Educación supuso la puesta en marcha de un sistema de acreditación de la competencia lingüística del más alto rango institucional. Los DELE se han convertido, de hecho, en el referente internacional más importante en el ámbito de la certificación en lengua española y han contribuido a la universalización del concepto de español como lengua extranjera.



Gráfico 2. Publicidad de los Diplomas de Español como lengua Extranjera (DELE)

Las iniciativas más recientes del Instituto Cervantes en cuanto a la renovación y actualización de los DELE son las siguientes:

- El sistema DELE presenta hoy día convocatorias de examen correspondientes a los seis niveles del *Marco común europeo de referencia*, MCER (A1, A2, B1, B2, C1, C2).
- El Instituto afronta en estos momentos el proyecto de creación de un nuevo examen DELE Escolar adaptado a los parámetros y niveles del MCER, que se administrará por primera vez en la convocatoria de mayo de 2014.

- Con la intención de reforzar la consistencia de todo el sistema de certificación DELE, se está trabajando en un anclaje vertical de los exámenes que se administran. De este modo se podrá comparar la dificultad de los exámenes de niveles sucesivos, de forma que se verifique empíricamente el incremento de la dificultad de los mismos.

En estrecha relación con los DELE, el SICELE (*Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera*), promovido por el Instituto Cervantes, que ejerce la Secretaría Ejecutiva, tiene por objeto reglar y garantizar la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la certificación del español de quienes no lo tienen como primera lengua. Las universidades y demás instituciones académicas de los países hispanohablantes que suscribieron el acuerdo de constitución del SICELE –más de 140– se comprometen a la armonización, la transparencia y la coherencia en el reconocimiento mutuo de la certificación del dominio del español.



Gráfico 3. Logotipo de SICELE (*Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera*)

La iniciativa SICELE promueve la excelencia y la prestación de servicios de calidad en cualquier tipo de sistema de evaluación certificativa que cualquiera de los miembros del SICELE gestionen. De este modo se unifican criterios y prácticas académicas para que todos los estudiantes de español cuenten con garantías de eficacia educativa y con el reconocimiento transnacional de sus certificaciones.

Retos

Colaboración entre las instituciones y la empresa

Un reto clave que identifican los expertos es la necesidad de seguir avanzando para garantizar la autonomía de la especialidad ELE con respecto a la enseñanza del español en general. Apostar claramente por una estrecha colaboración entre la empresa, la universidad y la función pública, en el marco de las directrices europeas, tanto para la formación como para la investigación aplicada a ELE.

A este respecto se hace necesario acometer mejoras en la universidad, los centros y las editoriales:

- La universidad deber hacerse eco de los cambios en el ámbito ELE, aprovechando el impulso de Bolonia. Es necesario, a este respecto, que las universidades creen programas de formación acordes con el perfil que necesita el profesorado, con proyectos de investigación. La profesora Marta Baralo apunta, a este respecto, que daría un buen impulso a ELE la creación de una red universitaria que ofreciera un programa de postgrado especializado, internacional, que permitiera a los profesores la obtención de un título acreditativo de su formación, que sea reconocido por las autoridades educativas de cada país, un objetivo que todavía no se ha conseguido.
- Los centros docentes deberán mejorar las condiciones del profesorado, incluyendo las condiciones materiales para el desempeño de su labor. La situación laboral de muchos profesores de ELE es de una pertinaz provisionalidad, depende de la demanda y de la matrícula en los centros. La crisis económica global y la situación particular de España, hace que numerosos posibles alumnos de ELE se dirijan a los países hispanoamericanos, que pueden ofrecer cursos más baratos. Una mejora en la contratación de profesores podría venir de una mayor demanda de clases y de una formación más creativa y más flexible. Se trataría de dignificar la profesión y mejorar las condiciones laborales de una gran parte de este colectivo que está muy bien formado en postgrado, pero no está reconocido laboralmente ni económicamente: resolver problemas serios en la contratación laboral, discontinua y de salarios muy bajos.
- Para las editoriales el mayor reto consistiría en cómo manejar las publicaciones en línea, lo que incidirá, sin duda, en el trabajo del profesorado. Los expertos abundan en los retos relacionados con la aplicación de las nuevas tecnologías en la producción de manuales y

materiales de enseñanza, así como en la diversificación de los soportes digitales como un uso complementario en la enseñanza de ELE, incorporando las más modernas propuestas.

Provisión de servicios educativos de calidad

La creación de servicios educativos más complejos, con más valor añadido, que hagan posible la asociación de los cursos de español con otros servicios educativos como cursos de posgrado, cursos de especialización, etc., es considerado por los expertos como otro importante reto de ELE. Marta Baralo apunta a este respecto que España tiene que aspirar a ocupar un lugar central en la economía de la transmisión de conocimientos, para lo que necesita ser percibido como un proveedor de servicios educativos internacionales de calidad.

En relación con este importante reto, el Instituto Cervantes puso en marcha hace años el *Sistema de Acreditación de Centros del IC* (SACIC). Este sello de calidad constituye la única acreditación de centros de enseñanza de español de ámbito internacional, que se dirige a todos aquellos centros públicos y privados, tanto de España como de fuera de España, que deseen obtener el reconocimiento como centro acreditado por el Instituto Cervantes y compartir la labor de promoción y difusión de la enseñanza del español en el mundo. La obtención del reconocimiento como centro acreditado exige a todos los centros que solicitan voluntariamente la acreditación superar distintas fases, entre otras, la autoevaluación del centro, la evaluación externa, la firma del contrato de acreditación y la reevaluación cada tres años.



Gráfico 4. Logotipo de centro acreditado por el Instituto Cervantes

En la actualidad son alrededor de 170 los centros que cuentan con esta acreditación. La figura “Centro Acreditado por el Instituto Cervantes” está

presente en España, con la distribución geográfica que se corresponde con la demografía de las escuelas de español en el país⁸.

Internacionalización de la oferta educativa

Otro reto señalado por los expertos es promover un proceso de internacionalización de la oferta educativa española en su conjunto, es decir, asociar la enseñanza del español para extranjeros con la educación en español. A este respecto, los portales institucionales *Centro virtual Cervantes* y *redELE*, del MEC, facilitan la comunicación, la formación y el desarrollo profesional de toda la comunidad ELE junto con otros varios portales de gran calidad y ayuda (*Marcoele*, *Todoele*, *Elenet*, *Segundas lenguas e inmigración*, *Enseñanza de ELE-CREADE*, entre otros). En opinión de Marta Baralo, la existencia de estas comunidades profesionales globales, de gran actividad, actualidad, inmediatez, facilidad, gratuidad, espíritu colaborativo, asíncronas, atópicas, han disminuido la importancia y el poder de convocatoria de los Congresos anuales de las Asociaciones de profesores como AESLA, AEPE y ASELE.

Mejora de la oferta de turismo idiomático

También consideran importante los expertos mejorar la oferta de turismo idiomático o de estancias lingüísticas como oferta de ocio cultural. Viajar para aprender la lengua y la cultura de un país es una opción de ocupación del tiempo libre cada vez más elegida por viajeros y turistas, no sólo por estudiantes. Para la profesora Baralo, la tendencia que transforma la lengua y la cultura, valores intangibles, en un recurso económico de gran potencialidad se está acentuando en aquellos países que pertenecen a comunidades idiomáticas de alto interés en los movimientos de la globalización, entre las que destaca el español. Por ello, hay que valorar la calidad del turismo idiomático y el diseño innovador de la oferta, realizando estudios observacionales en diferentes países donde están instituciones españolas como Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Cultura, ICEX, TURESPAÑA, etc.

8 En el contexto internacional, han obtenido esta acreditación más de 30 centros de enseñanza de español que están ubicados Europa (Alemania, Portugal, Reino Unido, Rusia y Suiza), Asia (Corea del Sur, China, Singapur y Taiwán) y América (Argentina, Canadá, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México, Panamá y Uruguay). Esa presencia hace que la acreditación de centros del Instituto Cervantes tenga representación en 20 países de tres continentes. Durante el 2013 la acreditación ha dado pasos para afianzarse en América del Norte a través de la incorporación del segundo centro acreditado en Canadá y la evaluación de los dos primeros en EEUU.

A este respecto, el Instituto Cervantes ha participado como institución promotora del portal oficial “Estudiar en España” (<http://studyinspain.info/>), junto con el Ministerio de Industria, Energía y Turismo, a través del Instituto de Turismo de España (Turespaña), el ICEX, organismo adscrito a la Secretaría de Estado de Comercio del Ministerio de Economía y Competitividad, y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.



Gráfico 5. Portal “Estudiar en España”

El portal, que se presentó el 14 de marzo de 2013, tiene como objetivo unificar la oferta docente para alumnos extranjeros interesados en estudiar en España. En este sitio *web* se reúne la información de las diversas opciones educativas existentes en España y se recoge toda la información y los servicios que necesita una persona interesada en viajar a España para cursar cualquier tipo de estudios. Puesto que el portal asume el compromiso de ofrecer información solamente sobre centros de calidad contrastada, en el caso de la oferta de cursos de centros que ofrecen enseñanza de español ha optado por seguir los criterios marcados desde el *Sistema de Acreditación de Centros ELE del Instituto Cervantes* y considerar los centros acreditados como la oferta de referencia en el sector de la enseñanza de español como lengua extranjera.

Método de enseñanza

Logros

Actualización metodológica y pujanza del *comunicativismo*

Los expertos apuntan como un importante logro la actualización metodológica de la especialidad ELE, que ha sido posible gracias en gran parte al apoyo institucional.

Destacan también los expertos la publicación en 1979 de *Un nivel umbral* (versión en español de *Threshold Level*), así como los cambios en cuanto a la metodología hacia los años ochenta y, en particular, la pujanza del enfoque comunicativo en la enseñanza ELE. El proyecto “Threshold Level”, de fuerte base social, se desarrolló bajo los auspicios del Consejo de Europa e incluía la descripción del repertorio de funciones y nociones que permitiría configurar, a partir del análisis de los propósitos o intenciones comunicativas de los hablantes, un sistema de unidades acumulables capaz de dar respuesta a sus necesidades en situaciones básicas de comunicación. Los programas “nocio-funcionales” recibieron una amplia aceptación en el ámbito de la enseñanza de lenguas y dieron carta de naturaleza a los planteamientos del enfoque comunicativo, que se había ido abriendo camino como reacción a los postulados fuertemente conductistas del modelo “audiolingüístico” predominante hasta la fecha.

La frase “competencia en términos de interacción social” podría sintetizar los rasgos esenciales del movimiento “comunicativo”, cuyos principios derivan de conceptos centrados en el análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación, a partir de la teoría de los actos de habla de Austin (1962), el análisis de las funciones lingüísticas de Hallyday (1973) y el concepto de competencia comunicativa de Hymes (1972). Como es sabido, la idea básica de la enseñanza comunicativa es fomentar el uso creativo e impredecible de la lengua en prácticas de clase que giren en torno al intercambio y negociación del significado. Se entiende que las actividades centradas en un vacío de información tienen la potencialidad de poner en juego lo impredecible que conlleva el uso creativo de la lengua. De este modo, los juegos, las simulaciones o las dramatizaciones, concebidos con la idea de que el alumno se prepare para desenvolverse adecuadamente en las situaciones de comunicación de la vida real, tienen un papel destacado en la enseñanza comunicativa y pretenden lograr tanto la corrección gramatical como la fluidez comunicativa.

Puede decirse que, a la altura de los años ochenta y noventa, la “enseñanza comunicativa” había llegado ya a constituirse en una fuerza dominante, vigente todavía, que guía la forma y la función de casi todos los componentes que

pueden concebirse en la pedagogía de la lengua, como lo acredita la publicación de una larga serie de estudios especializados en la competencia comunicativa, la gramática comunicativa, la metodología comunicativa, el programa comunicativo, las tareas comunicativas e incluso la evaluación comunicativa.

Estándares de descripción de ELE

Otro hito señalado por los expertos fue la publicación en 2006 de los “niveles de referencia para el español” del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (en consonancia con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas del Consejo de Europa*, 2001), que se constituyó en seguida en un documento de referencia en todo lo relacionado con la descripción del español de cara al desarrollo de currículos, programas y materiales de enseñanza.

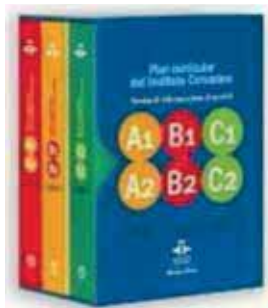


Gráfico 6. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (2006)*

La concreción de los niveles de referencia del *Marco* de los diferentes aspectos de la competencia lingüística comunicativa, que aportó el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, significó, en opinión de los expertos, un gran paso para facilitar el trabajo de diseñadores, formadores, profesores, equipos editoriales, que encuentran en esta obra una fuente de consulta constante que garantiza el reconocimiento mutuo de las decisiones que se toman en enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La edición íntegra de esta versión actualizada del *Plan curricular* del Instituto Cervantes está disponible en versión digital, de acceso gratuito, en www.cervantes.es.

Retos

Un enfoque orientado a la acción

Los retos indicados por los expertos apuntan, por una parte, a la importancia de tener en cuenta la dimensión social y vivencial del aprendizaje, es decir la enseñanza-aprendizaje orientada a la acción. Este enfoque cuenta con una importante base de inspiración en el trabajo que, durante décadas, ha venido desarrollando el Consejo de Europa y que culmina en 2001 con la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, el primer documento en clave institucional y profesional que busca establecer bases comunes para favorecer la comparabilidad de los sistemas de currículos, programas y certificados relacionados con la enseñanza de lenguas en Europa.

Integración de los recursos didácticos digitales

Trabajar con el apoyo de las nuevas metodologías, que nos acercan a un cambio de paradigma, es otro importante desafío. Entre los retos fundamentales con los que se enfrenta la enseñanza de ELE está la integración de los recursos didácticos digitales y la redefinición de los papeles que pueden desempeñar este tipo de recursos y los sistemas de comunicación telemáticos en la actividad docente. Este desafío exige una mayor profesionalización de los profesores que les permita ser usuarios competentes de los recursos tecnológicos, participar en acciones coordinadas, gestionar experiencia compartida y favorecer el progreso hacia la estandarización de los modelos curriculares.



Gráfico 7. Logotipo del Aula Virtual de Español (AVE) del Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes desarrolló, a finales de los años 90, el curso de español por Internet del Aula Virtual de Español (AVE), que puede consultarse en <http://ave.cervantes.es/>. Entre los desarrollos más recientes con respecto a este curso cabe destacar el trabajo de actualización tecnológica del material didáctico para hacer lo compatible con los estándares que se utilizan en los dispositivos móviles. La extensión del uso como herramientas de aprendizaje de los nuevos dispositivos, como las tabletas y los teléfonos inteligentes, ha acelerado la necesidad de adaptar los materiales del AVE a los nuevos estándares de programación. Esta adaptación tecnológica constituye una importante acción estratégica del Instituto.

Pedagogía “postmétodo”

Los destinatarios de cursos de ELE son cada vez más variados, por sus perfiles de aprendientes diferentes, según edad, contexto, objetivos, necesidades, disponibilidad de tiempo, motivación. Esto significa que nos encontramos con un haz de variables psico y sociolingüísticas, didácticas y actitudinales que demandan una didáctica de ELE también variada, sustentada sobre principios básicos cognitivos, sociales, afectivos y didácticos como los que asume el *Marco de referencia*, pero con posibilidades de variaciones múltiples atendiendo a las variables de los grupos meta. En opinión de los expertos, se hace necesario reabrir, desglosar y analizar temas que se han dado por cerrados, para avanzar en la especialidad.

A este respecto, cabe apuntar que, en el ámbito occidental, y dentro del paradigma humanista, la denominada “enseñanza comunicativa de la lengua” ha mantenido un claro predominio en las últimas décadas a la hora de situar el enfoque de los programas de enseñanza de lenguas y los correspondientes materiales didácticos. Sin embargo, en años recientes, especialmente desde contextos educativos de la zona de Asia-Pacífico, se han alzado voces críticas en cuanto a las dificultades de adoptar el *comunicativismo* en la tradición educativa oriental. En la medida en que la enseñanza comunicativa de la lengua responde a un enfoque que incorpora una serie de postulados “fuertes”, que se proclaman con validez universal, al estilo de los antiguos “métodos”, y teniendo en cuenta las dificultades que presenta la aplicación de tales postulados en determinados contextos educativos, convendría pensar en alternativas al *comunicativismo* que respondieran de forma más adecuada a las necesidades de la denominada “pedagogía post-método”⁹ en un contexto multipolar como el de la era de la globalización.

9 El paso de una pedagogía basada en el método -en la que incluiríamos el propio enfoque comunicativo- a lo que se ha denominado “pedagogía postmétodo” conlleva el reto de proporcionar,

A este respecto cabe plantearse si el concepto de “currículo”, visto desde una nueva perspectiva, podría dar respuesta a estas nuevas necesidades. El currículo toma en cuenta las características del entorno y las necesidades específicas de los alumnos, al tiempo que da voz, en sucesivos niveles de concreción, a distintos participantes en el proceso de desarrollo curricular –los responsables educativos, los padres, las empresas, los profesores y los propios alumnos-. El currículo no parte, por tanto, de unos planteamientos previos a los que se confiere validez universal, sino que entiende que las decisiones las deben tomar distintas personas, en distintos momentos y en consonancia con las necesidades y características tanto del entorno como de los destinatarios de la enseñanza. Teniendo esto en cuenta, y como respuesta a la búsqueda de “nuevas metáforas” en la enseñanza de lenguas, podría considerarse el currículo, con sus potencialidades de adaptación a contextos diversos y su enfoque democrático en la toma de decisiones, como alternativa a los métodos en general y al *comunicativismo* en particular.

Formación profesional

Logros

Los expertos llaman la atención sobre la cantidad de profesionales que se han ido formando en la especialidad en los últimos años, si se piensa en los pocos que había hace veinticinco años.

Másteres universitarios especializados en ELE

Destacan también los expertos la aparición de los másteres universitarios dedicados a la formación de profesores ELE, en universidades como la de Barcelona, la Nebrija y la de Alcalá, que crearon una pauta de especialización académica. A este respecto hay que señalar, como cambio importante en años recientes, que los programas máster han pasado de ser títulos propios a tener un reconocimiento de grado académico, por lo que el RD 1393/2007 marca un hito en la construcción del EEES (Espacio europeo de educación superior). Estos másteres están vinculados a los estudios de doctorado y constituyen su periodo de formación, lo que permite una mayor conexión bidireccional entre la formación al más alto nivel, la investigación aplicada y la innovación como resultado de esa colaboración entre formación e investigación.

en palabras de Kumaravivelu, una carta de navegación que permita orientar la práctica de los profesores en los distintos aspectos que constituyen la enseñanza de la lengua.

A este logro debe añadirse la considerable ampliación de la oferta de cursos de formación y de jornadas y congresos especializados en ELE.

Formación integral en ELE

En opinión de Marta Baralo, en la especialidad ELE se ha sabido delimitar las áreas interdisciplinares más importantes para la formación integral del profesor, al tiempo que se han sabido aprovechar los nuevos canales tecnológicos para llevar la formación a cualquier sitio donde exista Internet y se han abierto líneas específicas de investigación básica y aplicada, que empiezan, tenuemente, a ser parte de la comunidad científica internacional.

Retos

Innovaciones en la formación de los profesores

Los retos que apuntan los expertos subrayan la necesidad de continuar en la formación de profesores especialistas en la enseñanza de lenguas, y acabar de asentar las investigaciones en este campo en las universidades. Se trata de dotar a los profesores ELE de una formación didáctica y metodología de investigación que remita a otros saberes, como la psicología cognitiva, lo que garantizaría una curiosidad permanente. Es importante a este respecto que los profesores en formación adquieran conocimientos de pedagogía, es decir, fundamentos generales, porque la filología no aporta estos conocimientos. Es preciso, a este respecto, explorar la posibilidad de un nivel de preparación más alto, implantando una especialización que comience ya en la titulación de base, en el Grado académico, y no esperar hasta el postgrado. Y promover una innovación conceptual en el diseño de las nuevas titulaciones del EEES, condición necesaria para conseguir una innovación real y aplicada a los programas de formación específica de los profesores de ELE.

Formación a distancia

Tres grandes retos indican los expertos en cuanto al desarrollo de la formación a distancia en la especialidad ELE. El primero, desarrollar este tipo de formación utilizando todos los recursos de interacción asíncrona y sincrónica que nos ofrece Internet, proceso que existe en varias universidades pero del que no hay todavía estudios sistemáticos de resultados, ventajas y problemas en los perfiles profesionales de salida. Y el segundo, utilizar las tecnologías que permiten la

formación a distancia para relacionar los trabajos que realizan los profesores en distintas partes del mundo con las nuevas aportaciones. El tercero, profundizar en la enseñanza del español para niños y adolescentes.

Las Jornadas de formación de profesores, de las que existe una oferta muy variada, patrocinadas por el Instituto Cervantes, por las universidades, por editoriales y empresas dedicadas a la enseñanza de ELE, son muy útiles, ofrecen una gran variedad, pero deben renovarse en su modalidad y su oferta. Está aumentando la oferta de formación *en línea*, con todas las ventajas que ofrece, por lo que los cursos y jornadas y seminarios de formación continua deberían replantearse sus objetivos, sus formatos y su metodología de trabajo.

El Instituto Cervantes mantiene desde su creación una línea de atención a las necesidades formativas, tanto de los profesores de español como lengua extranjera como de los profesores de lenguas extranjeras en general. Los objetivos estratégicos son, a este respecto, ofrecer una formación innovadora, de calidad, que integre la teoría y la práctica y que desarrolle las competencias clave del profesor de español. La publicación de diversos proyectos de investigación realizados por el personal del Instituto y la participación en proyectos internacionales permite dar una mayor coherencia a las propuestas formativas y cubrir todas las facetas del desarrollo profesional del profesor de lenguas extranjeras. Hay actualmente una apuesta decidida por la formación en línea, donde los participantes trabajan en colaboración para construir el conocimiento de forma colaborativa, a través de herramientas de interacción.



Gráfico 8. Programa de curso de formación del Instituto Cervantes

El programa anual de de cursos de formación de profesores del Instituto Cervantes está accesible en <http://cfp.cervantes.es/default.htm>. Los tres niveles formativos en los que se articula el programa ofrecen la posibilidad de formarse

a licenciados que están iniciando su andadura profesional (cursos de nivel A), a profesores que cuentan con unas habilidades básicas ya desarrolladas pero que desean reflexionar sobre aspectos concretos (cursos de nivel B) o a los que desean especializarse porque ya que cuentan con una dilatada experiencia (nivel C).

Definición de la competencia docente

En la línea de las aportaciones de los expertos, cabe también apuntar la importancia de elaborar estándares para la definición de objetivos, resultados y métodos que permitan evaluar el progreso de un profesor de ELE en el proceso de construcción de su competencia docente, tarea en la que el Instituto Cervantes ha desarrollado una primera aportación mediante el proyecto sobre competencias clave del profesorado de lenguas extranjeras y segundas.



Gráfico 9. Documentos sobre competencias docentes del profesorado ELE elaborados por el Instituto Cervantes

A finales del 2011 se llevó a cabo una investigación con el objetivo de indagar sobre las creencias que tienen el profesorado, el alumnado, el personal de la sede y de los centros, y los expertos externos, respecto a lo que es un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes. Tomando como referencia los resultados obtenidos, que están recogidos en el informe que se publicó en 2011 con el título *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora en el Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*, se elaboró el documento *Las competencias clave del*

profesorado de lenguas segundas y extranjeras, publicado en octubre de 2012. El documento, que está accesible en www.cervante.es, presenta la descripción de ocho competencias clave que tienen o que se espera que desarrollen los profesores del Instituto Cervantes a lo largo de su trayectoria profesional. Este documento constituye una sólida base para la elaboración y el desarrollo de unos estándares profesionales de profesores, en distintas fases o estadios, además de ser de gran ayuda para la detección de las necesidades formativas de los profesores y de los equipos docentes.

* * *

Además de los tres ámbitos de reflexión presentados más arriba es oportuno apuntar otro importante ámbito de desarrollo de la especialidad ELE: la investigación aplicada. Aunque este ámbito no fue desarrollado en la ponencia, se apuntan a continuación algunos desafíos que pueden tenerse en cuenta de cara al desarrollo de la especialidad:

- Afianzar un ámbito científico de investigación en ELE.
- Fomentar publicaciones científicas especializadas.
- Profundizar en líneas específicas de investigación.
- Explotar *corpus* de ELE con fines de investigación.
- Desarrollar estudios de investigación comparada en ELE.
- Crear una “biblioteca global” de ELE que incluya los trabajos de investigación en la especialidad.

Bibliografía

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya.

Es traducción de: Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes (2009): Enseñanza del español como lengua extranjera. Veinticinco años de la especialidad ELE, *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*, publicaciones del Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, publicaciones del Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes (2013): *El español, una lengua viva*, publicaciones del Instituto Cervantes.

AULAS DE ENLACE, ¿CONSTITUYEN UN ELEMENTO POSITIVO PARA LA INTERCULTURALIDAD EDUCATIVA?

Adriana Gómez Díaz

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Resumen

Desde finales del siglo XX, España se ha convertido en un país de fuerte atracción migratoria, por lo que la naturaleza multicultural de nuestros centros educativos es hoy una realidad, no sólo incuestionable sino imparable. De este modo, las políticas educativas han elaborado medidas de ámbito legislativo intentando relacionar el modelo educativo con la buena integración de los alumnos extranjeros en el centro.

El documento presentado a continuación tiene como finalidad dar a conocer una de las medidas que las políticas educativas consideraron beneficiosa para la inclusión de los alumnos extranjeros en los centros educativos: las Aulas de Enlace^[1]. Para ello, tras explicar el Programa *Escuelas de Bienvenida* donde se incluye este tipo de medidas educativas, se revisará la legislación que la Comunidad de Madrid elaboró en el año 2008 por la que se regulan este tipo de aulas. Posteriormente, se expondrán los datos obtenidos tras una investigación llevada a cabo en un centro educativo madrileño, que posee Aula de Enlace, para conocer cómo funcionan estas realmente. Finalmente, se analizarán aquellos aspectos, tanto legislativos como descubiertos tras la investigación del centro, que pueden afectar negativamente a la interculturalidad educativa y que deberían ser considerados para poder crear un modelo alternativo en el que no se descuide la Atención a la Diversidad y se mantenga la interculturalidad en el contexto educativo. Para conseguirlo, se proponen algunas medidas o recomendaciones que intentan corregir algunos de esos errores mencionados.

Palabras clave: Aulas de Enlace, interculturalidad educativa, enseñanza de español a extranjeros, Atención a la Diversidad, inclusión educativa.

1 Reciben distintas denominaciones según la Comunidad Autónoma donde se encuentren: *Aulas de Acogida* en Cataluña, Islas Baleares y Murcia; *Programas de Refuerzo Lingüístico*, en el País Vasco; *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*, en Andalucía y Extremadura; *Aulas Temporales de Inmersión Lingüística*, en Asturias; *Aulas de Inmersión Lingüística*, en Navarra y La Rioja; *Programas de Acogida al Sistema Educativo*, en la Comunidad Valenciana; *Aulas de Adaptación Lingüística y Social*, en Castilla León; *Grupos de Adaptación de la Competencia Curricular y Grupos de Adquisición de las Lenguas*, en Galicia y *Aulas de Enlace* en la Comunidad de Madrid. Por ser esta última Comunidad una de las que más población inmigrante recibe en edad escolar y ser, además, capital de España, nos centraremos en su análisis.

1. Programa Escuelas de Bienvenida

Desde el año 2003, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid desarrolla un programa experimental de aplicación en los centros educativos sostenidos con fondos públicos, cuya misión es facilitar la integración de los alumnos extranjeros, tanto a nivel escolar como a nivel social, para conseguir una incorporación rápida en el sistema educativo.

Este tipo de programas han sido definidos (Boyano Revilla, 2004:13) como “comunidades educativas que abogan por una educación intercultural de todos los alumnos en el conocimiento, comprensión y respeto del otro.”

A la hora de elaborar este proyecto se establecieron cuatro objetivos generales, según Manuela Boyano Revilla y su equipo de trabajo:

- Ofrecer una atención específica a los alumnos extranjeros que presenten un desfase curricular grave o que desconozcan el idioma español.
- Facilitar la incorporación de estos alumnos en el sistema educativo lo más rápido posible.
- Favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno.
- Conseguir la integración del alumno extranjero en el entorno escolar en corto tiempo y con el mayor éxito posible.

Además, para favorecer el desarrollo de la convivencia en los centros educativos, estas Escuelas de Bienvenida introdujeron medidas organizativas que incluyen un plan de acogida, un programa de mediación y de ayuda entre iguales para superar las dificultades, canales de participación que faciliten la incorporación de las familias y un plan de actividades de ocio y tiempo libre.

Las líneas de actuación del programa se centran en dos aspectos: por una parte, se crearon actividades extraescolares y de ocio educativo que pretenden un desarrollo de la convivencia y una inmersión en el contexto social, cultural y lingüístico; por otra parte, el desarrollo de las Aulas de Enlace que pretenden facilitar la incorporación del alumno al sistema educativo.

2. Aulas de Enlace

Las Aulas de Enlace son aulas específicas creadas como un recurso pedagógico que complementan a los centros educativos que las poseen. La finalidad principal es la formación de alumnado extranjero que presenta serios problemas en el conocimiento de la lengua española, por lo cual resulta bastante complejo su integración, no solo en el centro educativo, sino en la sociedad.

El 28 de julio de 2008, se publicaron las *Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan la escolarización y las Aulas de Enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros*.

A continuación, se señalan algunos de los puntos más significativos que dichas instrucciones presentan dentro del Capítulo II denominado: *Escolarización de alumnos procedentes de un sistema educativo extranjero que presentan graves carencias en Lengua española. Aula de Enlace*.

2.1. Objetivos del Aula de Enlace

Se exponen tres objetivos fundamentales:

- A) Posibilitar atención específica al alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros que se integra en el sistema educativo español y presenta graves carencias lingüísticas, mediante programas específicos que le permitan eliminar dichas carencias.
- B) Acortar el tiempo para la completa integración de este alumnado en el sistema educativo español y facilitar la incorporación al curso correspondiente.
- C) Favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumnado y su integración en el medio social.

En resumen, lo que se intenta es que el alumno extranjero se adapte lo mejor posible y en un corto periodo de tiempo al sistema educativo español, así mismo como al medio social. Para ello, resulta imprescindible el conocimiento y el uso correcto del idioma español que es, básicamente, lo que estos alumnos van a aprender en estas aulas.

2.2. Funcionamiento del Aula de Enlace

En primer lugar, cabe decir que la inclusión del alumno extranjero en el Aula de Enlace se realiza de forma voluntaria por parte de los padres o tutores legales del mismo, teniendo en cuenta que la incorporación a estas aulas solo se puede realizar en el momento en que el alumno accede, por primera vez, al sistema educativo. Es decir, en el momento en que se asigna plaza escolar, la Comisión de Escolarización dará la opción de matricularlo en un centro escolar con este tipo de aulas y según la aceptación o no por parte de los tutores legales se deberá rellenar un escrito.

En caso de que se acepte, el centro educativo matriculará al alumno en un grupo de referencia según las características que presente aunque vaya a pasar la mayor parte del tiempo en el Aula de Enlace con otros compañeros que viven su misma situación. Ese tiempo empleado para el aprendizaje del español no podrá ser superior a nueve meses desde su incorporación al centro educativo. Según vaya avanzando el curso escolar, los alumnos podrán ser integrados en el grupo de referencia en algunas asignaturas como Educación artística, Música, Tecnología, etc. Cuando se hayan agotado los meses de permanencia en el Aula de Enlace o se hayan adquirido competencias lingüísticas suficientes, el alumno extranjero pasará a formar parte, en su totalidad, del grupo ordinario que el Departamento de Orientación determine.

Una vez que el curso escolar haya finalizado y el estudiante haya agotado su estancia en el Aula de Enlace, pueden suceder dos hechos:

- Ser escolarizado en el mismo centro donde ha permanecido hasta el momento si hay plazas vacantes.
- Ser escolarizado en otro centro educativo distinto que la Comisión de Escolarización considere. En este caso, el director del centro donde el alumno fue escolarizado por primera vez emitirá la documentación necesaria del mismo al nuevo centro.

2.3. Destinatarios

Obviamente, este es el elemento más importante. Los alumnos que vayan a incorporarse en un Aula de Enlace deben cumplir una serie de características:

- Estar escolarizado por primera vez en la Comunidad de Madrid.
- En caso de que el alumno vaya a cursar la Educación Primaria, este pertenecerá al segundo o tercer ciclo.
- Si al alumno le corresponde cursar la Educación Secundaria Obligatoria^[2] podrá incorporarse a cualquier de los cuatro cursos.
- Los alumnos deben presentar serios problemas en el conocimiento del idioma español. Este motivo provoca que no sea necesario realizar una prueba para determinar su nivel de competencia curricular antes de ser escolarizado.

2 De forma abreviada E.S.O.

Así, el número máximo de alumnos que puede tener cada Aula de Enlace es de doce y un mínimo de cinco.

Respecto a los alumnos escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria se señalan tres aspectos importantes:

- Los alumnos con quince o dieciséis años, una vez finalizada su estancia en el Aula de Enlace, podrán ser derivados a un Programa de Cualificación Profesional Inicial^[3].
- Los alumnos con dieciocho años o más que deseen proseguir estudios tendrán que realizarlos a través del programa de educación para personas adultas^[4].
- Quienes permanezcan en el Aula de Enlace durante el último curso de la E.S.O. verán reflejado en su expediente académico y en el historial académico las circunstancias en que finalizaron los estudios.

2.4 Centro educativo

Los centros autorizados donde se pueden impartir este tipo de enseñanza son públicos y concertados-privados que cumplan una serie de requisitos para que la Dirección de Área Territorial permita su implantación. Los criterios que, en principio, se tienen en cuenta son: la disponibilidad de espacios adecuados; que el colegio pertenezca a una zona con alta concentración de población extranjera; experiencia previa con alumnos extranjeros; la aceptación de estas Aulas de Enlace por parte de los centros; y la aceptación del centro para escolarizar de forma ordinaria a los alumnos extranjeros que ingresen y finalicen sus estudios en el Aula de Enlace siempre y cuando existan plazas disponibles.

El hecho de implantar estas aulas en el centro educativo no conlleva un aumento en el número de unidades jurídicas; esto es dirección, jefatura de estudios, secretarios, etc.

2.5. Profesorado

Los docentes más aptos para este tipo de enseñanza son aquellos que tengan experiencia en la enseñanza de español o de español como segunda lengua, que

3 De forma abreviada PCPI.

4 Realizados en los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPAs).

posea experiencia con alumnos extranjeros o con alumnos con necesidades de compensación educativa^[5].

Tanto en los centros concertados como en los Institutos Públicos de Secundaria, estos profesores estarán ligados al departamento o al órgano que realice la función de Orientación educativa y, por supuesto, también formará parte del equipo docente ligado a los grupos de referencia. Las funciones que deberán cumplir se ligan a varios aspectos como la docencia, la tutoría, el seguimiento y la evaluación.

3. Un caso real

A continuación se presentan datos reales de cómo funciona el Aula de Enlace en un colegio concertado de la Comunidad de Madrid situado en la zona Madrid capital. Sin embargo, antes de proporcionar información sobre esta investigación, cabe mencionar datos oficiales^[6] que la Comunidad de Madrid proporciona en su página web destinada a la educación^[7]:

En la zona Madrid capital existen un total de 34 centros educativos que disponen de Aula de Enlace. De estos 34 centros, 29 son concertados-privados (24 presentan aulas mixtas, 4 solo dispone de estas aulas en Secundaria y únicamente un centro tiene solo Aula de Enlace en Primaria).

De los 34, 2 son Colegios Públicos de Educación Primaria e Infantil^[8], y 3 son Institutos de Enseñanza Secundaria^[9].

Para realizar la investigación, fue escogido uno de esos 24 centros concertados que tienen aula mixta, lo que significa que están mezclados alumnos pertenecientes a la Educación Primaria con alumnos de Secundaria Obligatoria. El centro cuenta con esta única Aula de Enlace, situada en el pasillo de Secundaria aunque apartada del resto de las clases. Para contestar a las cuestiones se escogió a una profesora en prácticas que se encontraba en el centro desde hacía varios meses, la cual tenía contacto con las aulas ordinarias y con el Aula de Enlace.

En primer lugar, se preguntó por los estudiantes. En dicho centro el número de alumnos en esta aula variaba a lo largo del curso según se realizaban nuevas

5 El Programa de Educación Compensatoria tiene como objetivo principal garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de aquellos alumnos que se encuentran en una situación de desventaja social, para así conseguir una compensación de las desigualdades de que se parten.

6 Datos actualizados el 11 de noviembre de 2013.

7 www.madrid.org/educacion/

8 Cuya forma abreviada es CEIP.

9 Cuya forma abreviada es IES.

incorporaciones o según pasaban definitivamente a su aula de referencia. Sin embargo, la media de alumnos que había, teniendo en cuenta que podían pertenecer a Primaria o Secundaria Obligatoria, superaba los doce, y más o menos se podían contar unos quince. La mayor parte de ellos eran estudiantes chinos y rumanos. También podían encontrarse grupos de coreanos y marroquíes.

Los alumnos cuyo grupo ordinario pertenecía a Primaria, al finalizar su periodo en el Aula de Enlace, no solían presentar serios problemas al hablar en español, lo cual no significa que no tuvieran dificultades en el aprendizaje que, sin embargo, pueden asemejarse con aquellas que puede presentar un estudiante español. Por el lado contrario, los alumnos cuyo nivel es la E.S.O. sufren una incorporación al aula ordinaria más compleja y, por lo general, son dirigidos a las Aulas de Compensatoria o de Diversificación donde se realizan estudios más elementales. Según la opinión de nuestra entrevistada, este tipo de alumnado necesitaría otro año más en el Aula de Enlace para poder incorporarse mejor.

Por otra parte, cuando los alumnos extranjeros salen del Aula de Enlace intentan integrarse en su grupo de referencia. Los alumnos de Primaria no tienen problemas en este aspecto, en cambio los estudiantes de Secundaria suelen tardar más tiempo en incorporarse correctamente y suelen reunirse con sus antiguos compañeros de Aula de Enlace. Estos casos son muy comunes, principalmente, en alumnos chinos que prefieren relacionarse entre ellos.

Finalmente, se proporcionaron datos sobre su permanencia o no en el centro educativo una vez acabada su estancia en el Aula de Enlace. La respuesta fue que el colegio dispone de plazas suficientes y que la mayor parte del alumnado sí que puede continuar sus estudios en este centro. Sin embargo, el hecho de que este sea concertado y haya que pagar una pequeña cantidad mensual hace que las familias menos favorecidas decidan llevar a su hijo a un centro público.

Respecto a la metodología, esta es bastante compleja ya que al existir grupos de edades tan diversas resulta difícil saber qué puede motivar a todos, aunque en ocasiones se realizan actividades específicas para cada nivel. Por lo general, es bastante común el uso de los ordenadores en el aula y también el empleo de los audiovisuales. La conversación no es una actividad propia ya que durante todas las clases se habla en español y es ahí donde más ejercitan el idioma con situaciones cotidianas. Para las actividades se emplean canciones, cuentos y dictados.

Los profesores no son especialistas en enseñanza de español para extranjeros, ni siquiera son profesionales en la enseñanza de español como lengua materna. Los docentes se vinculan a la especialidad de Educación Especial, que en el

caso de este centro educativo, son los mismos que se ocupan de la enseñanza en las aulas de Compensatoria y en los PCPI.

El profesor - tutor suele ser el docente que imparte clase a estos alumnos de lengua española, ya que es el que está más tiempo con ellos. Aparte hay un profesor distinto para cada asignatura.

4. Conclusiones

Una vez analizada la teoría legislativa sobre las Aulas de Enlace y conocida la realidad de un centro educativo respecto a estas aulas, se pueden hallar aspectos que ponen de manifiesto la necesidad de una revisión de este plan que, en principio, desea favorecer y desarrollar la interculturalidad.

En primer lugar, se desprenden algunos rasgos negativos desde las instrucciones que en la Comunidad de Madrid regulan estas aulas.

Una de ellas, y quizás una de las más significativas, es el hecho de que el alumno no pueda permanecer en el centro tras su salida del Aula de Enlace si no dispone de plazas. Esta situación atenta directamente contra la inclusividad del alumno extranjero dentro de las aulas y, por supuesto, supone un elemento bastante negativo en la experiencia que vive el estudiante cuando intenta integrarse en el centro educativo.

Otro rasgo que puede crear ciertas dudas sobre la validez completa de la normas, es el tiempo máximo en que un alumno puede permanecer en estas aulas. Si bien la separación con el grupo de referencia es algo que puede no parecer adecuado, la inclusión del alumno, una vez que ha sido separado del resto de compañeros, sin una buena base lingüística empeora aún más la situación del alumnado extranjero. Estas aulas se diseñaron para capacitar lingüísticamente a los estudiantes y dependerá de varios factores (edad, experiencias escolares, país de origen, lengua materna, etc.) que cada alumno necesite un tiempo más corto o más largo para el correcto aprendizaje del idioma.

En segundo lugar, tras investigar la realidad de un centro educativo, se pueden encontrar algunas irregularidades que, tras revisar otras investigaciones, ocurren en más de un centro.

Resulta bastante significativo el aumento de alumnos en el Aula de Enlace cuando solo existe un aula de estas características en el centro. Además, hay que tener en cuenta que al ser un aula mixta la metodología se complica y cuantos más alumnos ocupen el aula, más complejo resultará el trabajo; ya que las aulas mixtas suponen un problema porque las metodologías deberían variar según el ciclo en que el docente se encontrase. Todo ello se complica aún más,

teniendo en cuenta que los profesores no son especialistas en la enseñanza de español como lengua extranjera ni como lengua materna, por lo que el trabajo para estos docentes resulta más difícil.

Por otra parte, no es muy positivo para la integración del alumnado extranjero el hecho de que su aula se encuentre separada del resto de clases, en tanto que esa distribución empeora aún más el hecho de que los alumnos permanezcan aislados del grupo ordinario.

En tercer lugar, cabe resaltar un hecho que incumbe a la labor investigadora y a las instrucciones legislativas ya que todo ello pertenece a los órganos políticos. Este asunto es el hecho de que exista un mayor número de centros educativos concertados-privados con Aulas de Enlace que centros públicos, al menos, en Madrid capital. Esto resulta sorprendente teniendo en cuenta la importancia que se ha otorgado, actualmente, a la interculturalidad desde las propias políticas educativas. Así, los centros que dependen totalmente del Estado deberían dar ejemplo y ser los primeros en proporcionar ayuda para que se produjera, positivamente, esta unión cultural.

Para finalizar, se proponen unas recomendaciones que intentan, mientras esta medida siga en funcionamiento y no se encuentre otra la cual proporcione una mayor inclusividad del alumno extranjero en las aulas ordinarias, corregir algunos de los errores que en el presente artículo se han señalado:

- Respecto al profesorado, este debería ser experto en la enseñanza del español como lengua extranjera, segunda lengua o, al menos, especialista en el campo lingüístico.
- A nivel metodológico, las aulas mixtas dificultan la labor del docente ya que resulta complejo acomodarse a la motivación que edades tan dispares pueden tener. Por lo tanto, crear aulas específicas para cada nivel de estudios (Primaria y Secundaria) sería importante.
- El número de alumnos por aula no debería superar los doce, ya que, de esta manera, puede atenderse adecuadamente a las necesidades individuales de cada uno.
- Respecto a la existencia de un tiempo límite (nueve meses) de permanencia en el Aula de Enlace, también es un error que se desvincula de la Atención a la Diversidad. Cada alumno tiene unas características que deben ser respetadas para conseguir los objetivos por las que se crearon este tipo de aulas. Quizás, de esta manera, se evitaría que muchos estudiantes finalizaran sus estudios obligatorios en el aula de Compensatoria, Diversificación, o que fuesen derivados a una PCPI.

- La separación absoluta respecto a su aula ordinaria desde un principio, también es un error a tener en cuenta. Para el aprendizaje de un idioma es fundamental que exista una comunicación real con los hablantes nativos. Además, el aprendizaje del lenguaje coloquial resulta fundamental y siempre es más sencillo de aprender cuando existe un contacto real. Así, desde el principio de la escolarización del alumno extranjero, debería existir un contacto con sus compañeros españoles, al menos, en algunas asignaturas donde los docentes del Aula de Enlace pudiesen colaborar con los profesores del aula ordinaria.
- La creación de este tipo de aulas especializadas en más centros públicos también mejoraría esta medida ya que la educación pública es un derecho para todos.
- Finalmente, la permanencia en el centro educativo donde se escolariza al estudiante debería ser obligada, siempre y cuando el alumno y sus tutores legales estuviesen de acuerdo con el tipo de centro; ya que el desplazamiento a otro supone dificultar el proceso de adaptación y complicar la integración del alumno extranjero en el sistema educativo.

Bibliografía

- BOYANO Revilla, Manuela; ESTEFANÍA Lera, José Luis; [et al.] (2004): *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*, Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.
- GARCÍA Fernández, José Antonio; MORENO Herrero, Isidro; SÁNCHEZ Delgado, Primitivo; [et al.] (2009): *Las aulas de enlace a examen ¿espacios de oportunidad o de segregación?*, Madrid, Compañía Española de Reprografía y Servicios.
- Instrucciones de la Viceconsejería de educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan la escolarización y las Aulas de Enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros* (2008): Madrid, Consejería de Educación. (<http://www.madrid.org/educacion/>)
- SORIANO Ayala, Encarnación (coord.) (2003): *Diversidad étnica y cultural en las aulas*, Madrid, La Muralla.

VOCABULARIO BÁSICO Y ORTOGRAFÍA EN LOS LIBROS DE TEXTO

Aída Bárbara Parrales Rodríguez

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Resumen

Autores como Camps, Barberá o Colomer, recomiendan que la enseñanza de la ortografía esté ligada al aprendizaje y aplicación del vocabulario básico. En este estudio se han analizado 22 libros vigentes de Lengua castellana de 6º de Educación Primaria y 2º y 4º de ESO, de 9 editoriales; se ha comprobado cómo se organizan estos libros de texto y la relación entre los apartados de ortografía, léxico y lectura inicial y sus correspondientes ejercicios de comprensión lectora. Solo en dos de los libros se utiliza el léxico, que aparece en el apartado de vocabulario, para las actividades del apartado de ortografía. No se encontró aplicación a los términos de la lectura inicial de la unidad. En los apartados de ortografía de los libros no se tiene en cuenta el vocabulario que se encuentra en las lecturas iniciales o en los apartados de léxico de las unidades. Dado que los libros no aplican el léxico en las actividades de sus apartados de ortografía, se recomienda que en el aula se realicen ejercicios adicionales que permitan relacionar el vocabulario de la unidad con la ortografía. Esta comunicación se realiza en el marco de una tesis doctoral que cuenta con la financiación del Programa “Severo Ochoa” de Ayudas Predoctorales para la investigación y docencia del Principado de Asturias, 2013.

Palabras clave: Libros de texto, vocabulario básico, ortografía, lectura

Introducción

El libro de texto es uno de los recursos fundamentales utilizados por los profesores en su labor docente, ya que sirve de guía y facilita enormemente el trabajo en el aula. Gimeno Sacristán (2008) expone que los libros de texto se han convertido en los vertebradores de la práctica pedagógica y determinan qué hay que enseñar, secuencian lo que hay que enseñar, indican los criterios de evaluación, etc. Asimismo, Gómez Vilasó y Quirós Antuña (1996) afirman que “la tradición didáctica ha

privilegiado el uso del libro de texto o manual como recurso dominante” y que estos “instrumentos descontextualizados deben ser necesariamente adaptados a las características de las nuevas situaciones educativas.”

García Mínguez y Beas Miranda (1995) comparten que el libro de texto es un producto destinado a la venta, a conseguir beneficios y que no siempre están elaborados por los mejores expertos ni cumplen con las necesidades pedagógicas del alumnado al que está destinado. Destacan además, citando un estudio estadounidense, que el 80% del tiempo de instrucción está dedicado a “cubrir los tópicos señalados por los libros de texto”. También recomiendan cuestionar el papel de los materiales empleados en la educación, cómo han sido elaborados y el uso que se les da.

El libro de texto es una herramienta útil, pero no siempre presenta los contenidos y actividades de la manera más adecuada para el aprendizaje de los mismos. Como se puede comprobar con el análisis que se presenta en esta investigación, los libros de texto de las editoriales estudiadas no favorecen la relación de contenidos entre apartados de una misma unidad didáctica, dificultando que los escolares sean capaces de ver las conexiones que presentan distintos elementos de la lengua, como son el vocabulario, la lectura y la ortografía.

Metodología

En este trabajo se han analizado los 22 libros de texto de Lengua castellana y Literatura correspondientes a 6º de Educación Primaria, y a 2º y 4º de ESO, que se emplean en los 51 centros educativos del municipio de Oviedo, en el curso 2012-2013. Se seleccionaron los libros de estos cursos porque tanto 6º de Educación Primaria, como 2º y 4º de ESO coinciden con un final de etapa, y los libros utilizados en estos cursos resultan una muestra clave para observar qué proceso educativo se sigue y el grado de consolidación del aprendizaje ortográfico.

Seis de estos textos corresponden a 6º de Educación Primaria de las siguientes editoriales:

1. Anaya (Proyecto Abre la puerta), 2012.
2. SM (Proyecto Timonel y Proyecto Planeta amigo), 2009 y 2011.
3. Santillana (Proyecto La casa del saber), 2009.
4. Edelvives (Proyecto Mundo agua), 2009.
5. Vicens Vives (Proyecto Mundo de colores), 2012.

Asimismo, se analizaron los libros de 2º y 4º de ESO de las siguientes editoriales:

1. Anaya, 2012.
2. SM (Proyecto Conecta 2.0), 2011.
3. Santillana (Proyecto Los caminos del saber), 2011.
4. Edelvives (Proyecto Aula 360°), 2011.
5. Vicens Vives (Proyecto Nuevo juglar), 2012.
6. Oxford (Proyecto Adarve, serie Cota), 2011.
7. Teide, 2012.
8. Casals, 2012.

Objetivos

El análisis de los 22 libros de texto anteriormente mencionados tiene tres objetivos:

1. Comprobar cómo se organizan los libros de texto de Lengua castellana y Literatura. Este objetivo pretende conocer cuál es la distribución de los libros de texto y de qué apartados constan.
2. Comprobar si existe relación, en los libros de texto de Lengua castellana y Literatura, entre el apartado de ortografía y el vocabulario que aparece en las lecturas iniciales y sus correspondientes actividades de comprensión lectora.
3. Comprobar si los libros de texto de Lengua castellana y Literatura aplican el vocabulario del apartado de Léxico en el apartado dedicado a la ortografía.

OBJETIVO N.º 1. Comprobar cómo se organizan los libros de texto de Lengua castellana y Literatura

Como se puede comprobar en la Tabla 1, en los libros de Educación Primaria, la estructura es muy similar. Hay 7 apartados que coinciden en todos los libros que son los siguientes:

- 1) *Lectura/comprensión lectora*, que se encuentra al comienzo de la unidad didáctica
- 2) *Vocabulario*, que aparece con frecuencia en el segundo o tercer orden en los apartados de la unidad
- 3) *Ortografía*, que suele ocupar el tercer o cuarto puesto en el orden de los apartados

- 4) *Gramática*, que suelen aparecer después de la lectura inicial, con mayor frecuencia en el cuarto puesto
- 5) *Expresión escrita*, aparece después de los apartados referidos a la lengua escrita
- 6) *Expresión oral*, que aparecen al final de la unidad
- 7) *Competencias básicas*, es el último apartado que aparece en los libros analizados

Existe un apartado, el de *Literatura*, que aparece tan solo en 4 de los textos analizados.

Tabla 1 – (6 Educación Primaria)

SM Nuevo planeta amigo	SM Timonel	Vicens Vives	Santillana	Anaya	Edelvives
Comprensión lectora	Comprensión lectora	Lectura. Leer y comprender	Lectura	Lectura	Lectura
Vocabulario	Vocabulario	Hablamos	Gramática	Vocabulario	Expresión oral
Ortografía	Ortografía	Vocabulario	Ortografía	Ortografía	Vocabulario
Gramática	Gramática	Gramática	Vocabulario	Gramática	Ortografía
Expresión escrita	Expresión escrita	Ortografía	Comunicación oral	Expresión escrita	Gramática
Expresión oral	Expresión oral	Escribimos	Escritura	Expresión oral	Expresión escrita
Literatura	Literatura	-----	Literatura	-----	Literatura
Competencias básicas	Competencias básicas	Practica Competencias básicas	Texto para trabajar CCBB	Mis competencias	Aprendo a aprender

En los textos de Educación Secundaria Obligatoria, como se puede observar en las Tablas 2 y 3, la variedad en la nomenclatura y orden de los apartados es mayor, pero todos los textos incluyen los mismos tipos de contenidos. Existe un gran contraste en la estructura adoptada por las editoriales para organizar sus contenidos, de esta manera se destaca:

En los libros de SM o Anaya, los contenidos se desdoblaron entre ocho o nueve apartados; mientras que en el caso de la editorial Teide, los libros de texto se dividen en tres secciones Leer, hablar y escribir; Conocimiento de la Lengua y un tercer apartado de Literatura.

Tabla 2 – (2º ESO)

SM	Vicens Vives	Santillana	Anaya	Edelvives	Oxford	Teide	Casals
Com- pren- sión lectora	Com- pren- sión lectora	Leer	Lectura	Lectura	Escuchar, hablar, leer y escribir	Leer, hablar y escribir	Escuchar y hablar
Vocabu- lario	Expresión oral	Aprender	Textos	Comuni- cación	Educación literaria	Conoci- miento de la lengua	Leer y escribir
Comuni- cación	Conoci- miento de la lengua	Escribir	Taller de escritura	Lengua	Conoci- miento de la lengua	Literatura	Conoci- miento de la lengua
Taller de expresión	Vocabu- lario	Gramática	Literatura	Literatura			Ortogra- fía
Ortogra- fía	Ortografía y norma	Vocabu- lario	Taller de literatura				La infor- mación
Gramática	Taller de escritura	Ortogra- fía	Lengua				El oficio de leer
Literatura	Vocabu- lario		Taller de Lengua				El oficio de escribir
Comen- tario de texto			Compe- tencias				Y ahora, cine
Pon a prueba tus compe- tencias							

Tal y como relata Arnáez (2010), existe un “predominio de la producción de unidades aisladas: sílabas, palabras y oraciones”. Las unidades siguen teniendo un uso aislado y descontextualizado.

Colomer y Margallo (2004), al analizar las propuestas de enseñanza literaria que se pueden encontrar en los libros de lengua de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, observan que “la mayoría de los libros simplemente yuxtaponen los apartados [...] a menudo aparecen subapartados de léxico u ortografía que no tienen ninguna relación con lo tratado en otros apartados” de la misma unidad.

Tabla 3 – (4º ESO)

SM	Vicens Vives	Santillana	Anaya	Edelvives	Oxford	Teide	Casals
Comprensión lectora	Comprensión lectora	Leer	Lectura	Lectura	Escuchar, hablar, leer y escribir	Leer, hablar y escribir	Escuchar y hablar
Comunicación	Vocabulario	Aprender/ formas y géneros	Textos	Comunicación	Conocimiento de la lengua	Conocimiento de la lengua	Leer y escribir
Taller de expresión	Conocimiento de la lengua	Escribir	Taller de escritura	Lengua	Educación literaria	Literatura	Conocimiento de la lengua
Gramática	Ortografía y norma	Gramática	Lengua	Literatura			Ortografía
Léxico	Tipologías textuales	Norma culta	Taller de Lengua				La información
Ortografía	Escrita y oral	Vocabulario	Literatura				Lectura comentada / Trabajo de Literatura
Norma y uso	Literatura	Ortografía	Taller de literatura				Y ahora, cine
Literatura	Comentario de texto		Comentario de textos				
A partir del texto			Competencias				
Comentario de texto							
Pon a prueba tus competencias							

OBJETIVO N.º 2. Comprobar si existe relación, en los libros de texto de Lengua castellana y Literatura, entre el apartado de ortografía y el vocabulario que aparece en las lecturas iniciales y sus correspondientes actividades de comprensión lectora.

En un estudio que citan Barberá y Collado (2001), se llega a la conclusión de que hay una correlación entre los aprendizajes de vocabulario, ortografía y

lectura y se desprende que la lectura y el vocabulario suponen una importante aportación en el aprendizaje de la ortografía.

Camps (2004) recomienda el uso de *diccionarios de clase* en el aula para la adquisición de vocabulario nuevo, pues con estas herramientas, los alumnos relacionan la grafía con el significante, dibujando este último para recordar la grafía de la palabra.

Los libros analizados de **SM, Oxford y Vicens Vives**; los libros de **6º de EP y 2º de ESO de Edelvives**; y los de **6º de EP de Santillana** recogen en un recuadro el vocabulario nuevo contenido en las lecturas iniciales, sin establecer ninguna relación entre este vocabulario y el apartado de ortografía.

Los libros de **2º y 4º de ESO de Santillana** que no resaltan el vocabulario nuevo, sin embargo, relacionan en alguna ocasión, las actividades de ortografía y el vocabulario de la lectura inicial, que ha sido contextualizado y cuyo significado conoce el alumno. Así, en la tercera unidad del libro de 2º de ESO de Santillana, la lectura con la que se inicia la unidad se titula *Amundsen conquista el Polo Sur*, en la que aparecen dos términos que luego son empleados en el apartado dedicado a las grafías *g* y *j*: *geográfico* y *viaje*. Asimismo, la tercera unidad del libro de 4º de ESO de Santillana, comienza con la lectura *Retos de la Humanidad*, donde aparece el vocablo *tecnología*, que es utilizado en el apartado de ortografía.

En el libro de **6º de Anaya** ni se resalta en un cuadro el vocabulario nuevo de las lecturas iniciales, ni se relaciona el apartado de ortografía con término alguno de estas lecturas iniciales. Así por ejemplo, en el caso de la unidad 9, la lectura inicial trata sobre “Animales con mala fama” y menciona los casos de *murciélagos, lobos, serpientes y arañas*, mientras que en el apartado de ortografía se trabaja el uso de *b* y *v*, y no se relaciona ningún término de la lectura con este apartado.

OBJETIVO N.º 3. Comprobar si los libros de texto de Lengua castellana y Literatura relacionan el apartado de Léxico y el apartado de Ortografía

Para comprobar esta relación, se seleccionó en todos los libros analizados la unidad cuyo apartado de ortografía trata el uso de las grafías *g* y *j* y se analizó cuáles eran los contenidos del apartado de vocabulario de la correspondiente unidad.

- Al analizar las editoriales cuyos textos se utilizan en 6º de Educación Primaria se encontró la siguiente situación:

SM, tanto en su **proyecto Timonel** como en el **proyecto Nuevo planeta amigo**, dedica el apartado de vocabulario a los préstamos, empleando términos tales como *acequia, tabique, almíbar, huracán, colibrí, surfista*, etc., y dedica el apartado de ortografía a la *g* y la *j*, como se señala anteriormente.

Vicens Vives contiene en la unidad con ortografía dedicada a la *g* y a la *j*, un apartado de vocabulario dedicado a las familias léxicas, ejemplificando vocablos como *campo, acampar, campamento, campiña; huevo, huevera, oval...*

Edelvives trata, en el apartado de léxico, la creación de términos referentes a las profesiones mediante sufijos *empresa-empresaria, humor-humorista, caza-cazador, ganado-ganadero...* sin ninguna relación con la ortografía de *g* y *j* que se tratan en esta misma unidad.

Santillana, en la lección que trata las grafías *g* y *j*, dedica el apartado de léxico a las palabras tabú y a los eufemismos tales como *viejo-anciano, gordo-rellenito, negro-persona de color, morir-pasar a mejor vida...* entre estos términos mencionados, el único que podría utilizarse en el apartado de ortografía es el vocablo *viejo*, y sin embargo esto no sucede.

Anaya, en la unidad dedicada las grafías *g* y *j*, trata en el apartado de léxico los campos semánticos, como el campo semántico del calzado: *bailarinas, chancla, bota, zueco, zapatilla*; el campo semántico del gusto: *amargo, dulce, agrio, ácido, salado...* como se ve, sin ninguna relación entre ambos apartados.

Al analizar las editoriales cuyos textos se utilizan en 2º de ESO se encontró la siguiente situación:

SM, en la unidad que contiene el apartado de ortografía dedicado a las grafías *g/j*, contiene asimismo un apartado de vocabulario dedicado a los estados de ánimo, y presenta términos como *desdichado, enfadado, contento, agradecer, culpar, disgustar, decepcionar...*

Vicens Vives, en la unidad cuyo apartado de ortografía trabaja las grafías *g* y *j*, contempla un apartado de vocabulario que trata la precisión léxica, para favorecer el uso de términos precisos en vez de otros más generales: *decir - recitar, contar, pronunciar...*

Teide, en la unidad con apartado de ortografía acerca del uso de la *g* y la *j*, propone un vocabulario sobre actitudes y sentimientos del ser humano con términos como *activo*, *apasionado*, *ambicioso*, *hipócrita*, *abúllico*, *humilde*...

Santillana trata términos relacionados con adjetivos y verbos referentes a pueblos y ciudades (*medieval*, *pacífico*, *inhóspita*, *bulliciosa*, *invadir*, *asediar*, *habitar*, *sitiar*, *residir*), que en ningún caso son tratados en el apartado de ortografía.

Anaya, en la misma unidad que trata el uso de las grafías *g* y *j*, trata el léxico utilizado en la prensa, con términos como *corrector*, *reportero*, *corresponsal*, *columna*, *reportaje*; este último vocablo (*reportaje*) podría haberse empleado en el apartado de ortografía, sin embargo, esto no sucede.

En los apartados de ortografía de los libros de texto de 4º curso de la ESO no se contempla en ninguno de ellos el uso de las grafías, excepto en la editorial Oxford:

Esta editorial (Oxford), en su texto de 4º de ESO, reduce el apartado de ortografía a una tabla con dos columnas y dos filas con los homófonos *ingerir* – *injerir*, *gira* – *jira*. El vocabulario que aparece en el apartado de léxico se dedica a la formación de adjetivos mediante sufijos.

Conclusiones

El libro de texto es el recurso fundamental empleado por los docentes en su labor educativa, sin embargo, tal y como se ha comprobado mediante el análisis detallado de 22 libros de texto, la mayoría de estos recursos presentan unos apartados inconexos entre sí, que dificultan cualquier relación entre los contenidos que pretenden enseñar.

Este estudio se ha centrado principalmente en las relaciones que presentan el apartado de ortografía con otros dos apartados de gran interés para la enseñanza de esta disciplina, como son la lectura y el vocabulario. Como se ha demostrado a lo largo del estudio, las relaciones entre ambos apartados son claramente anecdóticas, ya que solamente una editorial incluye algún término de la lectura en el apartado de ortografía, y ninguna relaciona el apartado de vocabulario con el de ortografía.

Con esta base empírica acerca de los contenidos de los textos, se sugiere al profesorado que plantee actividades que sí relacionen estos apartados entre sí, siempre y cuando sea factible, para enriquecer y ampliar las posibilidades que ofrecen los libros de texto.

Bibliografía

- ARNÁEZ MUGA, P. (2010): “Los libros de texto de Educación Básica y la enseñanza de la lengua. Fundamentos teóricos, metodológicos y didácticos”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.16, pp. 91-108.
- BARBERÁ, V. (1988): *Cómo enseñar ortografía a partir del vocabulario básico*. Barcelona, Ceac. Aula Práctica.
- BARBERÁ, V., COLLADO, J., MORATÓ, J., PELLICER, C., & RIZO, M. (2001): *Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación práctica*. Barcelona: CEAC.
- CAMPS, A., MILIAN, M., BIGAS, M., CAMPS, M., & CABRÉ, P. (2004): *La enseñanza de la Ortografía*, Barcelona, Graó.
- COLOMER, T., & MARGALLO, A. M. (2004): “La literatura en los nuevos manuales de la educación secundaria obligatoria”, *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n. 36, pp. 43-67.
- GALLARDO SÁNCHEZ, M. C., & CARRASCO LEIVA, A. (2004): “Los libros de texto: objetos de deseo”, *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n. 36, pp. 33-42.
- GARCÍA MÍNGUEZ, J., & BEAS MIRANDA, M. (1995): *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*, Granada, Proyecto Sur.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2008): *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.
- GÓMEZ VILASÓ, J., & QUIRÓS ANTUÑA, J. (1996): “Criterios para el análisis y la producción de materiales didácticos en el área de lengua y literatura”, *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura* n.7, Versión electrónica, consultada el día 13/09/2013.
- Lengua castellana y Literatura. 2º ESO.* (2012). Barcelona: Casals.
- Lengua castellana y Literatura. 4º ESO.* (2012). Barcelona: Casals.
- Lengua castellana y Literatura. Habla 2. 2º ESO.* (2012). Barcelona: Teide.
- Lengua castellana y Literatura. Habla 4. 4º ESO.* (2012). Barcelona: Teide.
- Lengua castellana y literatura. Proyecto “Adarve”. Serie Cota. 2º ESO.* (2011). Madrid: Oxford.
- Lengua castellana y Literatura. Proyecto “Adarve”. Serie Cota. 4º ESO.* (2011). Madrid: Oxford.
- Lengua castellana y Literatura. Proyecto “Aula 360º”. 2º ESO.* (2011). Zaragoza: Edelvives.
- Lengua castellana y Literatura. Proyecto “Aula 360º”. 4º ESO.* (2011). Zaragoza: Edelvives.
- Lengua castellana y Literatura. Proyecto “Conecta 2.0” 2º ESO.* (2011). SM.
- Lengua castellana y Literatura. Proyecto “Conecta 2.0”. 4º ESO.* (2011). SM.
- Lengua castellana y Literatura. Proyecto “Nuevo Juglar”. 2º ESO.* (2012). Barcelona: Vicens Vives.
- Lengua castellana y Literatura. Proyecto “Nuevo Juglar”. 4º ESO.* (2012). Barcelona: Vicens Vives.

Lengua castellana. Proyecto “La casa del Saber”. 6º Primaria. (2009). Madrid: Santillana.
Lengua y Literatura. 2º ESO. (2012). Madrid: Anaya.
Lengua y Literatura. 4º ESO. (2012). Madrid: Anaya.
Lengua y Literatura. Proyecto “Los Caminos del Saber”. 4º ESO. (2011). Madrid: Santillana.
Lengua y literatura. Proyecto “Los caminos del saber”. Serie Debate. 2º ESO. (2011). Madrid: Santillana.
Lengua. Proyecto “Abre la puerta”. 6º Primaria. (2012). Madrid: Anaya.
Lengua. Proyecto “Mundo agua”. 6º Primaria. (2009). Zaragoza: Edelvives.
Lengua. Proyecto “Mundo de colores”. 6º Primaria. (2012). Barcelona: Vicens Vives.
Lengua. Proyecto “Nuevo planeta amigo”. 6º Primaria. (2011). Madrid: SM.
Lengua. Proyecto “Timonel”. 6º Primaria. (2010). Madrid: SM.

PROPUESTA EDUCATIVA DE COLABORACIÓN PARA DESARROLLAR LA LITERATURA INFANTIL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE LA UB Y EN LA ESCUELA A PARTIR DEL PROYECTO *RODALLIBRES* (DEL CRP SANT ANDREU DE BARCELONA)

Alba Ambròs Pallarès

UNIVERSITAT DE BARCELONA Y GRUPO FRAC

Resumen

El curso 2011-2012 se impartió por primera vez la asignatura “Didáctica de la literatura infantil y juvenil” en el tercer curso del grado de educación primaria de la facultad de formación del profesorado de la Universitat de Barcelona. El cuarto bloque del plan docente de la asignatura, “La literatura infantil y juvenil en la escuela”, tiene como objetivo trabajar la motivación y animación a la lectura en el aula y la biblioteca escolar. Para adquirir dichos contenidos, desde el inicio los estudiantes del grado han participado en una actividad de aprendizaje servicio a partir del proyecto *Rodallibres*, impulsado y coordinado por el Centro de Recursos Pedagógicos Sant Andreu de Barcelona. *Rodallibres* es una actividad colectiva de dinamización de la lectura dirigida al alumnado de 4º de primaria para estimular la comprensión lectora, el gusto por la lectura y la adquisición de conocimientos. La colaboración que se ha llevado a cabo a lo largo de tres ediciones consiste en que los estudiantes participan en la primera fase del proyecto. Los futuros maestros diseñan la presentación de los cinco libros que se tienen que leer los niños y niñas de las escuelas participantes y entran en las aulas para realizar la animación a la lectura. Las valoraciones de los agentes implicados, maestros de las escuelas (45), responsables del CRP (2), profesorado universitario (2), estudiantes (36) y los niños y niñas (700) son muy positivas. Sin embargo, han surgido propuestas de mejora que se incorporarán para la próxima edición. Este tipo de colaboración voluntaria, una actividad de aprendizaje y servicio, consolida el equilibrio que debe existir entre la teoría universitaria y las demandas de la sociedad (Llorens, 2000), y revierte en una preparación doble para los estudiantes. En primer lugar,

como experiencia práctica para su labor futura de maestros de lengua y literatura. Y en segundo lugar, como materia formativa sobre Literatura Infantil (Mendoza, 2000).

Palabras clave: formación inicial, didáctica de la LIJ, aprendizaje y servicio, animación a la lectura, literatura infantil

Del centro de recursos pedagógicos a la universidad

A finales del curso 2010-2011, la responsable del Centro de Recursos Pedagógicos de Sant Andreu de Barcelona^[1], Montserrat Gabarró, visitó la Oficina de Relaciones Universidad Sociedad (ORUS) de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona. El motivo de la visita fue presentar el proyecto de innovación docente, *Rodallibres* (Rueda de libros), que ella estaba



liderando con varias escuelas de su zona para mejorar el gusto por la lectura y la comprensión de textos.

Desde el CRP Sant Andreu organizaron un seminario de coordinación de bibliotecas escolares de la zona, inspirado en otro que se realizaba en Hospitalet del Llobregat (población muy cercana a Barcelona). Fruto de todo el trabajo surgió la idea de organizar una actividad colectiva de dinamización de la lectura en el curso 2010-2011^[2]. Dicha actividad iba dirigida a los niños y niñas de cuarto de educación primaria para promover el gusto por la lectura, la adquisición de conocimientos y la cooperación a la hora de compartir un objetivo. *Rodallibres* persigue los siguientes objetivos: a) fomentar el gusto por la lectura en los niños y niñas de cuarto; b) poner en común conocimientos, experiencias y emociones a través de la lectura; c) reforzar el hábito, el dominio y la comprensión lectora; d) aprender a formular preguntas sobre el significado del texto; e) compartir la lectura entre compañeros de una misma aula, entre aulas de un mismo nivel y entre escuelas del barrio; f) fomentar la lectura de diversos estilos y géneros narrativos; g) realizar un trabajo colaborativo entre el alumnado y el profesorado de las escuelas participantes; h) trabajar el respeto

1 Los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP) en Cataluña se equiparan a los CEP del resto de España. Este centro de recursos atiende a 62 centros de la zona, de todos los niveles educativos, con un total de 1612 profesores y 19.000 estudiantes.

2 Para ver con detalle los participantes en las cuatro ediciones, consúltese el anexo I.

entre companys y el seguiment de les normes de un juego, i) implicar a los centros y a las familias.

Las clases de cuarto que deciden participar tienen que leerse cinco libros distintos que se alternan según el grado de dificultad, los estilos y el idioma (catalán y castellano). Durante los cuatro cursos que se ha llevado a cabo la iniciativa los libros trabajados son los siguientes^[3]:



Lo que pedían desde el CRP Sant Andreu a la universidad era una actividad de aprendizaje servicio con algunos profesores y estudiantes de la facultad vinculados al área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. La petición consistía en estudiar todas las posibilidades de colaboración entre los centros educativos y los estudiantes de formación inicial del grado de educación primaria, así como los del doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura.

La Oficina de Relaciones Universidad Sociedad se puso en contacto con dos profesoras del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura para explicarles el proyecto, Ana Díaz-Plaja y Alba Ambròs. El momento no podía haber encajado mejor en la facultad debido a que durante el curso 2011-2012 se impartía por primera vez la asignatura de “Didáctica de la literatura infantil y juvenil” en el tercer curso del grado de educación primaria de la facultad

3 BORDONS, Paloma (2004): *L'Avi, el Presumptiu*, Ilustraciones de Francesc Rovira, Barcelona, Ed. Edebé Colección Tucà verd +10.
FERNÁNDEZ-PAZ, A. (2001): *En el corazón del bosque*, Madrid, Anaya. Colección Sopa de Libros, 48.
SFAR, J. (2004): *El vampir i la societat protectora de gossos*, Barcelona, Santillana.
STILTON, G. (2003): *El meu nom és Stilton*, Geronimo Stilton, Barcelona, Estrella Polar. Colección Gerónimo Stilton 1.
KINISTER (2000): *Tina superbruixa i la mòmia*, Ilustraciones de Birgit Rieger, Barcelona, Brúixola. Colección Brúixola. Tina Superbruixa 7.

de formación del profesorado de la Universitat de Barcelona. Lo primero que tuvimos que hacer fue estudiar detenidamente el calendario de actividades del *Rodallibres* con el plan docente y calendario de la asignatura.

El calendario de *Rodallibres* se inaugura en los meses de octubre y noviembre con la presentación de los cinco libros a los niños y niñas que participan. A partir de este momento empieza la lectura del primer libro adjudicado a cada grupo para seguir con la rueda del resto de los libros. A cada centro le son facilitados gratuitamente los ejemplares que tienen que leerse. La lectura^[4] y trabajo de todos los libros dura hasta finales del segundo trimestre (se trabaja en grupo de cinco estudiantes para que vayan rodando los cinco libros). Cada docente tiene que impulsar la elaboración de unas preguntas de cada libro con todos los participantes (seis por cada grupo y título del libro). Justo después de haberse iniciado el tercer trimestre se pone en marcha el juego del *Rodallibres*^[5]. Dicho juego consiste en contestar las preguntas que cada grupo clase ha desarrollado sobre las lecturas durante el segundo trimestre. El concurso se organiza, en primer lugar, entre los participantes de la misma escuela. En segundo lugar, se puede jugar con niños y niñas de cuarto de otras escuelas. A finales de mayo o a principios de junio se organiza la gran fiesta del *Rodallibres*, en la que se encuentran todas las escuelas que han participado.

A partir de este calendario, se estudiaron las posibilidades de colaboración que existían con los estudiantes de la asignatura de “Didáctica de la literatura infantil y juvenil”, que se estrenaba durante el primer cuatrimestre (desde septiembre hasta enero), y también de doctorado. En este caso, la docencia tenía lugar en el segundo cuatrimestre (desde febrero hasta julio). Con la asignatura del grado de educación primaria acordamos centrar el aprendizaje servicio durante la fase de presentación de los libros a los niños y niñas de las escuelas puesto que concordaba con los contenidos de la asignatura y con el calendario. El cuarto bloque del plan docente de la asignatura tiene como objetivo trabajar

4 Durante este tiempo, los docentes de las escuelas tienen que centrarse en el acompañamiento y seguimiento de las lecturas del alumnado, así como en la preparación de preguntas sobre cada libro. La finalidad consiste en dinamizar, acompañar, descubrir y compartir la lectura con el alumnado para que pueda ayudarlos en la interpretación del texto y en la elaboración de preguntas sobre cada libro. Dichas preguntas son las que formarán parte del juego del *Rodallibres*. Es aconsejable que estas cuestiones se vayan elaborando durante la lectura de cada libro y que sean de tipología variada.

5 Cada docente tiene que elegir las ocho preguntas mejores de la clase y las agrupará en colores distintos según cada libro. En cada partida, los participantes tendrán que contestar un total de 25 preguntas (cinco por cada título) y el resto se guardan por si hay empate o rebote. Cada respuesta acertada cuenta con dos puntos, si es incompleta vale un punto y si es incorrecta cero puntos. En cada grupo se nombra un portavoz, que es el único que puede responder con un tiempo máximo de 40 segundos. Se recomienda pedir la colaboración de estudiantes de ciclo superior para la presentación y lectura de las preguntas. La presencia de los adultos tiene que ser mínima, controlar el tiempo y puntuar las respuestas de las preguntas.

la motivación y animación a la lectura en el aula y la biblioteca escolar para acompañar a los discentes en los procesos de recepción y producción de textos escritos. Una de las tareas que las profesoras diseñamos consistía en la realización de un seminario de lectura que, por sus características, encajaba perfectamente con la animación a la lectura que podían realizar en las escuelas.

Hasta aquí hemos descrito cómo a partir de una iniciativa de un CRP se invita a la universidad y a sus estudiantes a colaborar en una actividad que combina aprendizaje de contenidos, competencias y valores. La acción consiste en presentar cinco libros a distintas escuelas vinculadas al CRP de Sant Andreu en Barcelona. La finalidad persigue un bien común, ofrecer un servicio a la comunidad que les proporciona la experiencia de ver cómo se aplica el conocimiento teórico que trabajamos en la universidad a la realidad de unas aulas en concreto para contribuir a mejorar la animación a la lectura (Puig, 2009).

De la universidad a las clases de cuarto de educación primaria de Barcelona

Emprender por primera vez una asignatura dentro de un nuevo plan formativo es un reto que, de forma inevitable, contagia ilusión e invita al docente a preparar y buscar las mejores lecturas, tareas y buenas prácticas para ofrecer la mejor formación posible a sus discentes. El curso 2009-2010 se iniciaban los estudios de Grado de Educación Primaria en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, un momento de satisfacción para con el reconocimiento social y profesional de la carrera de magisterio. Dos cursos más tarde, llegó el momento tan esperado de iniciar la formación de la asignatura de “Didáctica de la literatura infantil y juvenil”, nueva en los planes de estudio, y tan necesaria en la formación inicial de los futuros maestros. Anteriormente, existía la asignatura “Literatura Infantil”, que era de libre elección.

El estudio de campo realizado por Díaz-Plaja, Postigo y Prats (2003: 369)^[6] en la misma facultad, ponía de relieve la “necesidad de que la formación inicial del profesorado cuente con una planteamiento rigurosos acerca del

6 Estas autoras, profesoras del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la facultad de Formación del Profesorado de la UB, llevaron a cabo un estudio de campo para conocer la prospección entre el alumnado y el profesorado de la facultad acerca del uso, carencias y necesidades en el campo del libro infantil. Fueron encuestados 19 profesores universitarios de distintos departamentos, y 137 estudiantes de la diplomatura, de los cuales 116 pertenecían a Educación Primaria. Las conclusiones de la encuesta de los estudiantes pone de relieve que los libros infantiles los utilizaban especialmente en la preparación de actividades prácticas. Además, los estudiantes manifestaron que utilizaban la biblioteca infantil para su formación, pero con poco conocimiento de todas las posibilidades que ofrece.

aprendizaje de los diferentes tipos de lectura; un aprendizaje que ha de pasar por la coordinación del profesorado y un cierto cambio de mentalidad”. En este sentido, son numerosas las voces de expertos en Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y su didáctica que hacía tiempo que clamaban la urgencia de incluirla en los planes de estudio. Sirvan de ejemplo las palabras de Llorens García (2000):

La Literatura Infantil es fundamental en la formación, fundamental para la formación del profesorado y fundamental para la formación de los niños. La educación literaria comienza en los niveles en los que ha de desenvolverse el maestro. Debemos intentar que nuestros alumnos sean conscientes de la influencia que la literatura infantil ejerce en la creación de la competencia literaria de los niños. Sólo si existe una buena relación del niño con la literatura, el niño querrá continuar manteniendo una relación con ella.

El diseño de competencias, contenidos y objetivos del plan de estudio de la asignatura estaban totalmente encaminados a satisfacer la demanda de Llorens García. Para adquirirlos, diseñamos un conjunto de tareas competenciales que los estudiantes tenían que realizar, por ejemplo, una oralización, análisis de colecciones, libros y álbumes, una búsqueda de recursos para trabajar la LIJ, un seminario de lectura, etc. La tarea del **seminario de lectura**^[7] se realiza en parejas. Oralmente frente al grupo clase, tienen que explicar un libro de literatura pensado para niños y niñas entre seis y doce años. Previamente, han realizado un análisis literario y tienen que justificar la animación acorde al ciclo al cual pertenece el libro. Para facilitar la elección a los estudiantes, el grupo de profesores de la asignatura consensuamos un listado de libros^[8] para cada ciclo que se pueden consultar en la biblioteca del campus. Nuestra intención consiste en facilitar una selección de libros de LIJ que incluya los tres géneros literarios, autores y temáticas diversas y, sobre todo, que incluyan los contenidos clave para favorecer el desarrollo de la competencia lecto-literaria en los niños y niñas de educación primaria. El objetivo de la tarea se sustenta en la siguiente afirmación de Mendoza (2000):

7 En la dirección que facilitamos se puede consultar toda la tarea que está colgada en el campus virtual <https://campusvirtual2.ub.edu/mod/resource/view.php?id=282652>. Dicha tarea contribuye al desarrollo de las competencias transversales (1, 3 y 5) y específicas (4, 7, 10 y 12) que se hallan en el plan docente de la asignatura. Esta tarea fue la más bien valorada por los estudiantes del curso 2011-2012, en la que dijeron que el aprendizaje había sido más significativo.

8 El listado de libros de literatura consensuados para el seminario de lectura se puede consultar en la siguiente dirección del campus virtual de la asignatura: <https://campusvirtual2.ub.edu/mod/resource/view.php?id=282639>

La Literatura Infantil es una materia instructiva encaminada a una preparación para la labor futura del profesor de niños y jóvenes, pero al mismo tiempo una materia formativa para los propios alumnos de las Escuelas Universitarias.

La explicación del libro consta de dos momentos. El primero se llama “Presentación del libro para docentes” y los estudiantes tienen que resumir el análisis literario de la obra atendiendo a los datos bibliográficos y gráficos, el género, la autoría, si la obra es original o traducción, un análisis más detallado sobre el tema, los personajes, las ilustraciones, información sobre si la obra cuenta con algún premio o reconocimiento nacional o internacional, etc. Esta primera parte se cierra con una valoración personal argumentada de si recomendarían el libro o no. El segundo momento es lo que propiamente llamamos “Animación a la lectura”, que consiste en desvelar alguna de las características principales del libro para motivar su lectura. Pueden abordarlo desde dos puntos de vista: aprovechando las posibilidades que presenta el libro para llegar a los lectores (Colomer, 2010) -a partir del título, de la portada, de las guardas, de las ilustraciones, del título de los capítulos, etc.-, o viceversa, recurriendo al conocimiento que tengan los lectores para llegar al libro (sobre el tema, la colección, los intereses, etc.).

Las características de la tarea del seminario de lectura, que es obligatoria para todos los estudiantes, se ajusta, *per se*, con el *Rodallibres*. Una vez explicada la tarea, y después de mostrar videos de estudiantes de la facultad en las aulas de cuarto de educación primaria animando la lectura de los cinco libros del *Rodallibres*, cada pareja decide si quiere participar o no. A partir de ese momento, organizamos el calendario para que todos los estudiantes pongan en escena la actividad en clase y reciban comentarios de los compañeros y profesores. Para los que irán a las escuelas, es el ensayo general antes de la entrada en las aulas de cuarto.

El seminario de lectura concentra un 40% de la nota de la asignatura debido al hecho de que requiere manejar tanto los conceptos básicos (desarrollados a lo largo de los bloques primero y segundo), como la didáctica de diseñar el proyecto de animación a lectura y ejemplificarlo. Esta última parte se corresponde con el resto de bloques centrados en la Literatura Infantil y Juvenil en la escuela.

Si solo tuviéramos en cuenta el aprendizaje y la formación que los estudiantes reciben en la universidad, y más concretamente en las clases de Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil, para asistir directamente a las clases de cuarto de primaria, olvidariamos una parte importante de lo que recomiendan una de las posibles vías del aprendizaje servicio. Para realizar el

servicio, hay que formarse (Trilla, 2009: 51). Sensibles a ello, organizamos una reunión en la facultad la responsable del CRP Sant Andreu para que ponga en antecedentes a los estudiantes que van a participar en la animación lectora del *Rodallibres*. La sesión se abre a todos los estudiantes de la asignatura, pero es especialmente recomendable para los que irán a las escuelas. Asimismo, cuando los estudiantes llegan a las escuelas son acompañados por dos responsables del CRP, Montserrat Gabarró y Cati Caparrós, que les facilitan información sobre el centro, entran en clase con ellos y al final realizan una valoración crítica conjunta de los aspectos que mejor han funcionado y los que no. Valoramos muchísimo este acompañamiento puesto que las dos personas del CRP son docentes con reconocida experiencia profesional y les facilitan recursos y estrategias para la gestión del aula.

La tarea del seminario de lectura, junto con la implicación en el *Rodallibres*, favorece el desarrollo de “otros” contenidos, además de los trabajados en la facultad. Siguiendo a Rubio (2009:97-98), los “otros” aprendizajes que se ponen en juego giran en torno a las competencias personales (autoconocimiento, autonomía, compromiso y responsabilidad, esfuerzo, tolerancia, etc.), competencias interpersonales (comunicación y expresión, diálogo, resolución de conflictos, etc.), competencias para el pensamiento crítico (curiosidad y motivación ante una realidad compleja y cambiante, comprensión crítica y juicio reflexivo, apertura a otras ideas, etc.), competencias para la realización de proyectos (imaginación y creatividad para el diseño de proyectos, trabajo en equipo...), competencias para la ciudadanía y la transformación social, y competencias vocacionales y profesionales. En definitiva, desarrollo de competencias para la vida, y para el futuro inmediato de un docente de educación primaria.

Voces a cuatro bandas. Valoraciones del proyecto *Rodallibres*

Finalmente, el gran día llega. Los estudiantes de la facultad se dirigen a las clases de cuarto de educación primaria del barrio de Sant Andreu de Barcelona para motivar la lectura de los cinco libros del *Rodallibres*. Después de la preparación y ensayo previo en la universidad, todo está a punto, y los nervios a flor de piel.

–¿Funcionarán las actividades que hemos preparado? ¿Les gustarán a los niños y niñas? ¿Cómo será el grupo clase? ¿Podremos gestionar el aula?–

Al cabo de unas horas, la emoción nos sobrecoge. La experiencia ha sido fantástica. Vamos a analizarla cautelosamente para ver los puntos fuertes y los

que se pueden mejorar para las ediciones siguientes, la cuarta durante el curso 2013-2014.

En la segunda y tercera edición del *Rodallibres* han participado: maestros de las escuelas (45), responsables del CRP (2), profesorado universitario (2), estudiantes (36) y los niños y niñas (700). Las valoraciones de cada uno de los colectivos coinciden en que la experiencia ha sido muy positiva y ha funcionado. Sin embargo, profundizaremos un poco más en algunos de los aspectos que cada colectivo ha comentado.

Los maestros y maestras de las aulas en las que los estudiantes de la UB presentaron los libros destacan que estos se habían preparado muy bien la lectura y motivación de las lecturas mediante actividades creativas de índole diversa y entretenida (juegos, teatro, rompecabezas, etc.). Algunos manifestaron un poco de “envidia” al ver que los estudiantes habían dispuesto de tiempo para prepararlas. A pesar de ello, recomiendan introducir el uso de las TIC en algún caso, y adelantar la actividad a finales de octubre o inicios de noviembre. Esta observación no se pudo respetar durante la tercera edición y ocasionó algunos desajustes durante las presentaciones en las escuelas, porque algunos niños y niñas ya se habían leído los libros. Para la cuarta, se ha ajustado la presentación para finales de noviembre del 2013, asegurando el hecho de que todavía no se había comenzado el proyecto en las escuelas. Este colectivo pide a la facultad si los estudiantes universitarios pudieran implicarse más en la participación de las distintas fases del proyecto, por ejemplo, durante el encuentro final con todos los centros participantes en mayo, debido a la escasez de recursos y personal que están sufriendo. La figura del bibliotecario escolar que existía en algunos centros, quien lideraba el proyecto, ha desaparecido, recayendo más trabajo en todos los maestros. Asimismo, las editoriales de los libros del *Rodallibres* dejan de colaborar en la tercera edición sin la preparación de ninguna actividad para el gran evento. Cuando la petición se comunica a la facultad se ve que es inviable, debido al hecho de que los estudiantes de tercer curso realizan el prácticum durante todo el segundo semestre. Seguimos buscando alguna fórmula que seguir con la colaboración, pero es difícil cuadrar dos calendarios tan distintos.

Relacionado con los libros, los maestros proponen cambiar el título de *Lavi, el presumpte* para la cuarta edición debido a que es el que muestra más desagrado y dificultades de comprensión a los niños y niñas. Finalmente no es posible hacerlo porque se tienen que rentabilizar los libros otro curso. Veremos qué sucede en la próxima edición. El libro que más gusta a los discentes es *En el corazón del bosque*.

Los niños y niñas han estado entusiasmados al ver a los estudiantes universitarios que entraban en sus aulas para mostrarles libros. La gran mayoría se han motivado mucho con las actividades y han participado animosamente en todas ellas. Al mismo tiempo, se han percatado de que el proyecto va mucho más allá de las aulas de su centro, es una experiencia global compartida con otros niños de cuarto del barrio de otros centros, futuros maestros de la universidad, personal del CRP. Inevitablemente, también les hacían preguntas sobre lo que estudiaban, por qué querían ser maestros, etc.

Los futuros maestros de la facultad de formación del profesorado están encantados con la actividad. Mientras que al principio muestran inquietudes y dudas sobre el desarrollo del proyecto, al final se sienten orgullosos de haber participado. Antes de ir a las escuelas, presentan el seminario de lectura ante sus compañeros y las profesoras para comentarlo. Después de que hayan ido a la escuela, escriben una reflexión y realizamos una puesta en común en la facultad. Algunos de los comentarios que más se repiten es: -“Valoramos el hecho de poner en práctica contenidos que estamos estudiando en la facultad”; “Es una experiencia real, hacemos muchos trabajos teóricos y preparamos unidades didácticas, pero pocas veces tenemos la oportunidad de entrar en las aulas y ver si funcionan o si se adecúan a los objetivos previos”, - “Ver la ilusión de los niños y niñas a la hora de resolver las actividades que hemos preparado es impresionante, emocionante”. Durante la puesta en común de la tercera edición contamos con las dos personas responsables del CRP que habían entrado en el aula como observadoras con los estudiantes de la facultad.

Las **profesoras responsables del CRP** lideran todo el proyecto con una excelente organización, entusiasmo y convicción. En las múltiples conversaciones que hemos mantenido con ellas siempre están dispuestas a adaptarse para que la colaboración a diferentes bandas funcione lo mejor posible. Escriben actas de todas las reuniones que realizan con cada colectivo, y las comparten con nosotros para que tengamos una visión global del proyecto en cada una de sus fases. Gracias a ello, en cada edición podemos mejorar en algún aspecto.

En la tercera edición decidieron empezar a grabar en video algunas intervenciones para mostrar todo el proyecto en un audiovisual que están preparando. La intención es terminarlo durante la cuarta para tener documentada cada fase del proyecto, mostrarlo y poder reflexionar sobre ello. Desde la facultad, les agradecemos muy mucho el hecho de que cuenten con

nosotros para esta actividad de aprendizaje y servicio tan enriquecedora para todos los participantes.

A modo de síntesis

Por lo que concierne a los contenidos de la materia formativa de la asignatura, somos conscientes de que tenemos que seguir trabajando para incrementarlos desde las distintas materias que se imparten en el grado, tal y como sugería el resultado del estudio citado anteriormente (Díaz-Plaja, Postigo y Prats). Mientras que algunos estudiantes manejan los conceptos clave sobre la competencia literaria e identifican los referentes clásicos y universales de la tradición de la literatura infantil y juvenil, nos hemos percatado de que otros tienen un nivel tan mínimo de conocimientos que dificulta la recepción de los saberes intertextuales y metaliterarios. Dicha situación, a su vez, obstruye el despliegue de las funciones de la LIJ (Mendoza, 2000) en el desarrollo de la competencia literaria personal y profesional.

Las profesoras de la universidad estamos orgullosas de haber integrado el proyecto *Rodallibres* dentro de la asignatura como una propuesta de aprendizaje servicio e innovación docente. Una muestra del compromiso social que las universidades también deben ejercer (Martínez, 2008: 13) en un contexto próximo para favorecer la formación integral de sus titulados.

El modelo formativo que seguimos apuesta por combinar el aprendizaje académico y la práctica en aulas, en un tiempo concreto en el que hay de dar una respuesta satisfactoria. El trabajo colaborativo y cooperativo de los estudiantes es constante a lo largo del proceso. Todo ello contribuye a la adquisición y desarrollo de las competencias transversales y específicas detalladas en el plan docente, que adquieren un nuevo significado porque, citando a Trilla (2009:34) “El aprendizaje servicio es, en sí mismo e inevitablemente, una forma activa de aprender”. La ilusión con la que todos los participantes se implican en la rueda de libros es uno de los ingredientes clave para el éxito. En la misma rueda tenemos que añadir la colaboración, la predisposición y el entusiasmo; y como no, el gusto por la lectura.

Referencias bibliográficas:

- COLOMER, T. (2010): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Madrid, Síntesis.
- DÍAZ-PLAJA, A.; POSTIGO, R. M^a y PRATS, M. (2003): «Libros para niños en la formación de maestros», en Antonio Mendoza y Pedro Cerrillo (coords.): *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, Cuenca, Ed. Universidad de Castilla la Mancha, pp. 337-372.

- MARTÍNEZ, M. (ed.) (2008): «Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía a activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes» en Miquel Martínez (ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona, Octaedro-ICE, pp. 11-26.
- MENDOZA, A. (1999): «Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria», en Pedro C. Cerrillo y Jaime García Padrino (coord.): *Literatura Infantil y su didáctica*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 1999, págs. 11-53.
- MENDOZA, A. (2000): «La formación lectora en la etapa escolar» en Ramon Llorens (ed.): *La literatura infantil en la escuela*, Alicante, Universidad de Alicante. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-infantil-en-la-escuela--0/html/p0000001.htm>
- LLORENS GARCÍA, R. F. (2000): «La enseñanza de la Literatura Infantil en la Universidad: la iniciación a la literatura», en Ramon Llorens (ed.): *La literatura infantil en la escuela*, Alicante, Universidad de Alicante http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-infantil-en-la-escuela--0/html/ff2f6bf0-82b1-11df-acc7-002185ce6064_3.htm#46
- RUBIO, L. (2009): «El aprendizaje en el aprendizaje servicio», en Josep M. Puig (coord.): *Aprendizaje Servicio*, Barcelona, Graó, pp. 91-105.
- TRILLA, J. (2009): «El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea», en Josep M. Puig (coord.): *Aprendizaje Servicio*, Barcelona, Graó, pp. 33-52.

Anexo I

Cuadro1. Resumen de los participantes en las ediciones del *Rodallibres*

Participantes en el Rodallibres	Curso 2010-2011	Curso 2011-2012	Curso 2012-2013	Curso 2013-2014
Profesores seminario coordinación bibliotecas escolares CRP	21	21	13	
Centros de primaria del seminario de bibliotecas	17	17	12	
Centros de secundaria del seminario de bibliotecas	3	3	1	1
Escuelas públicas	2 ^[9]	10	8	7
Escuelas concertadas		1	1	
Maestros implicados de todos los centros	2 ^[9]	23	22	
Alumnos de 4º de primaria	74 para la muestra ^[9]	375	325	
Estudiantes de la facultad de formación del profesorado UB	3 estudiantes doctorado	20 estudiantes del grado EP	16 estudiantes del grado EP	14 estudiantes del grado EP

9 Durante el curso 2010-2011, tres estudiantes de doctorado siguieron el proceso del proyecto desde febrero hasta junio y realizaron el trabajo de una asignatura del doctorado de Didáctica de la Lengua y la Literatura sobre el desarrollo de *Rodallibres*. Los datos que aparecen en la tabla hacen referencia a la muestra elegida para la ocasión. Los resultados que obtuvieron contenían propuestas de mejoras que se compartieron con los promotores de la actividad y se incluyeron en la segunda edición, curso 2011-2012.

LOS PROYECTOS LINGÜÍSTICOS DE CENTRO Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL ÁREA DE LENGUA ESPAÑOLA

Alejandro Gómez Camacho

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA Y FILOLOGÍAS INTEGRADAS
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Resumen

El área de lengua española con frecuencia ha permanecido ajena a los nuevos enfoques curriculares y metodológicos que implican el aprendizaje integrado de las lenguas y los contenidos de las mal llamadas áreas no lingüísticas, y el currículo integrado de las lenguas; a pesar de que la generalización de los proyectos lingüísticos de centro como consecuencia de la implantación de los programas de educación bilingüe ha supuesto una auténtica revolución en la práctica docente de los centros de educación secundaria, sobre todo en los procesos de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Por su propia naturaleza, la implantación de los PLC trasciende el ámbito de la educación bilingüe y debe extenderse a todo el alumnado como medida de atención a la diversidad. En este sentido, desde el área de lengua española y literatura debe formularse una propuesta común y compartida en el ámbito de los proyectos educativos de los centros sobre aspectos esenciales de la competencia lingüística; por ejemplo, sobre la comprensión lectora, la expresión oral, o la expresión escrita y la ortografía. Nos encontramos por tanto en un marco idóneo para que la enseñanza de la lengua española actualice sus planteamientos didácticos y los comparta con el resto de la comunidad educativa.

El objetivo para el futuro es la generalización como medida de atención a la diversidad de la metodología característica de la enseñanza bilingüe en sus dos aspectos más significativos (el currículo integrado de las lenguas, y el aprendizaje integrado de contenidos no lingüísticos y lengua española) en los proyectos lingüísticos de todos los centros.

La asunción de los PLC por el área de lengua española y literatura, también como medida de atención a la diversidad, implica una renovación profunda de la práctica didáctica desde un enfoque comunicativo, superando planteamientos de tradición lingüística y filológica poco eficientes en el contexto actual.

Palabras clave: currículo integrado de las lenguas, didáctica del español, proyectos lingüísticos de centro, atención a la diversidad

Introducción

La inestabilidad del sistema educativo español y los cambios recurrentes en su marco legislativo provocan el desconcierto entre los docentes y no permiten el desarrollo adecuado de algunas iniciativas innovadoras que favorecen el aprendizaje en el contexto presente. Paradójicamente los continuos cambios perpetúan prácticas didácticas obsoletas y contraproducentes que perviven al amparo de un marco legislativo inestable y efímero.

En el caso de la enseñanza de lengua española y la literatura, esta circunstancia es muy evidente; en los sucesivos currículos ha pervivido un planteamiento filológico, descriptivo e historicista de las asignaturas, mientras que los profesores de lengua española hemos permanecido con frecuencia al margen de las principales novedades que facilitarían el aprendizaje de nuestros alumnos: los proyectos lingüísticos de centro, el currículo integrado de las lenguas y el aprendizaje de contenidos lingüísticos en áreas no lingüísticas (Ruiz, 1997). A pesar de la yuxtaposición de leyes educativas y de la multiplicación de normas, estos aspectos aún no se han recogido en normativa y están a expensas de la interpretación y la voluntariedad de los centros educativos.

La aparición de los proyectos lingüísticos de centro como consecuencia de la implantación de los programas de educación bilingüe ha supuesto una auténtica revolución en la práctica docente de los centros de educación secundaria, sobre todo en los procesos de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras. Sin embargo, la lengua de escolarización, la lengua española en nuestro caso, ha permanecido ajena a los nuevos enfoques metodológicos y curriculares que supone el currículo integrado de las lenguas, y el aprendizaje integrado de las lenguas y los contenidos de las mal llamadas áreas no lingüísticas. Es evidente que la lengua de escolarización o L1 no puede prescindir de una propuesta metodológica tan sugerente y con tantas posibilidades, como lo es también que estos proyectos no tienen sentido sin el concurso del área de lengua española y literatura (Gómez Camacho, 2013).

La ausencia de una normativa específica que sustente los proyectos lingüísticos de centro permite una concepción amplia de los mismos; en general podemos definirlos como un plan integral para el desarrollo de la competencia lingüística en los centros de enseñanza (AA.VV., 2011). Los proyectos educativos recogen los compromisos y las aspiraciones de los centros en las comunidades que les dan sentido (Junta de Andalucía, 2011); en consecuencia el desarrollo de las competencias básicas y las prioridades de actuación (junto con el enfoque metodológico general) varían en función de las características de los centros y del entorno en el que se insertan. Sería

un error la identificación de los proyectos lingüísticos de centro como una parte de los proyectos educativos de centros que tienen como objetivo que su alumnado adquiera una competencia significativa en lenguas extranjeras de reconocido prestigio como el inglés o el francés; el mismo sentido tendrían en centros con un porcentaje muy significativo de alumnado cuya lengua de escolarización no coincide con su lengua materna o en centros próximos a la educación compensatoria. Simplemente el centro de interés se desplazaría de la lengua extranjera a la lengua española.

En consecuencia, los proyectos lingüísticos de centro formarían parte de los proyectos educativos de los centros y condicionan la práctica totalidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Como indica Gómez Camacho (2013), los proyectos lingüísticos de centro son una apuesta muy ambiciosa de toda la comunidad educativa que compromete al profesorado en su conjunto. Su puesta en práctica afecta sustancialmente al menos a estos aspectos de los proyectos educativos de cada centro.

- Objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar
- Líneas de actuación pedagógica
- Coordinación y concreción de los contenidos curriculares
- Los procedimientos y criterios de evaluación
- La forma de atención a la diversidad del alumnado
- Los criterios para organizar y distribuir el tiempo escolar
- Los procedimientos de evaluación interna
- Los criterios para establecer los agrupamientos del alumnado

La asunción de un proyecto lingüístico de centro condiciona de forma sustancial las programaciones didácticas que los departamentos de coordinación de didáctica (por ejemplo, el de lengua española y literatura) o los equipos de ciclo, e incluso las programaciones de aula (Guillén, 2009). Las nuevas áreas de competencias de los centros de enseñanza secundaria, entre las que se cuenta la social-lingüística, también estarían directamente implicadas por la elaboración del proyecto lingüístico de centro pues nacen con la función de garantizar la coordinación de las actuaciones para que las programaciones didácticas proporcionen una visión integrada y multidisciplinar de sus contenidos, la utilización de métodos pedagógicos y proponer actividades que contribuyan a la adquisición por el alumnado de las competencias asignadas a cada área (en este caso, la lingüística). Algunos aspectos de estas programaciones se verían ineludiblemente afectados por los proyectos lingüísticos de centro (Gómez Camacho, 2013):

- Los objetivos, los contenidos y su distribución temporal, y los criterios de evaluación
- La contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas
- La metodología
- Los procedimientos de evaluación y los criterios de calificación
- Las medidas de atención a la diversidad
- Los materiales y recursos didácticos que se vayan a utilizar
- Las actividades complementarias y extraescolares relacionadas con el currículo

Y no son estos los únicos aspectos de la vida de los centros en los que un proyecto lingüístico de centro tendría repercusiones. Su desarrollo implica la colaboración efectiva del equipo directivo; del equipo técnico de coordinación pedagógica, entre cuyas funciones está el establecimiento de las líneas generales de actuación pedagógica; del departamento o equipo de orientación por su propia naturaleza, y por supuesto de los equipos docentes, a los que corresponden la asunción de las medidas para mejorar el aprendizaje de los alumnos y su seguimiento.

En general, podemos aceptar que los proyectos lingüísticos de centro tiene una repercusión directa en todos los ámbitos de organización de los centros (Junyent, 2007, Miret y Ruiz Bikandi, 1997).

La lengua y la literatura españolas en los proyectos lingüísticos de centro

Es evidente que todos los profesores que dan clase en español son de alguna manera profesores de lengua española; se constituyen en el modelo lingüístico que define por naturaleza a un hablante culto competente ante el alumnado y facilitan la adquisición de nuevo vocabulario expresivo que se utilizará en ejercicios reales de comunicación que satisfacen las necesidades de los hablantes a los que se dirigen. El aprendizaje de contenidos lingüísticos en las áreas mal llamadas no lingüísticas es un hecho incuestionable en nuestro contexto educativo; Vollmer (2007) señala que la dificultad de este planteamiento reside en cómo se consigue el desarrollo efectivo de las competencias lingüísticas en estas áreas.

Lorenzo, Trujillo y Vez (2011) nos ofrecen la clave para esta integración: se trata de aprender el lenguaje de las matemáticas, de las ciencias naturales, de las actividades deportivas, por supuesto en el caso de las secciones bilingües que dan estas asignaturas en lengua extranjera, pero también en la lengua española que es la lengua de escolarización de todo el alumnado y la lengua materna de

la mayoría del mismo. Como indica Pavón (2011), sería errónea la pretensión de que el profesorado de áreas no lingüísticas asumiese la enseñanza de contenidos gramaticales o literarios; el enfoque ha de ser inexcusablemente comunicativo facilitando la adquisición de la competencia en el desarrollo de nuevas tipologías textuales. Paralelamente se facilita también la adquisición del nuevo vocabulario específico y técnico con el fin último de la producción de los textos que cada área demanda.

Debemos superar la identificación de este enfoque con los programas de bilingüismo centrados en las lenguas extranjeras, Sierra y Lasagabaster (2008) insisten en que debe aplicarse a la lengua española el modelo de integración con los contenidos de las áreas no lingüísticas. Como señala Gómez Camacho (2013), el hecho de que se trabaje con éxito la competencia comunicativa en lenguas extranjeras en otras áreas solo puede llevarnos a la conclusión de que la lengua de escolarización debe aprovechar ese modelo.

En lo que se refiere al currículo integrado de las lenguas, Lorenzo (2010) analiza con detalle las implicaciones didácticas y metodológicas de los proyectos lingüísticos de centro en la enseñanza de las lenguas extranjeras y destaca que el texto sustituye inevitablemente a la oración como referente en el aula, en sus diferentes tipologías y modalidades. En el área de lengua española y literatura, como en el resto de las áreas lingüísticas, se superaría así la excesiva gramaticalización del currículo (Trujillo, 2007), subordinando las prácticas tradicionales como el análisis de oraciones o el comentario de textos al enfoque pragmático y comunicativo característico de las áreas de lengua extranjera.

El trabajo sobre competencias que recoge el currículo vigente invita a la superación del enfoque centrado en contenidos gramaticales e historia de la literatura (Bernárdez, 2008) para aproximarse al enfoque didáctico que subyace en los proyectos lingüísticos de centro (Navarro, 2010).

La propuesta que realiza Fernando Trujillo sobre una concepción amplia de los elementos constitutivos de los proyectos lingüísticos de centro (AA.VV., 2011) le lleva a proponer el currículo integrado de las lenguas, el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras, la atención a la diversidad y los planes de mejora como cuatro vías en las que los proyectos lingüísticos de centro pueden desarrollarse según las características específicas de los centros.

Precisamente la atención a la diversidad es una de las posibilidades menos exploradas de los proyectos lingüísticos de centro; pero sin duda una vía en la que el área de lengua española y literatura tiene un papel esencial. La integración de las diferentes materias y áreas en ámbitos es una de las medidas organizativas más eficaces en los programas de diversificación curricular y en

los programas de cualificación profesional inicial de la educación secundaria; además, la creación del área de competencias social lingüística favorece por su propia naturaleza la integración del currículo de las lenguas entre sí, y con las asignaturas del ámbito social.

Otra medida característica de las secciones bilingües y del aprendizaje de las lenguas extranjeras como es el uso del porfolio europeo de las lenguas implica una metodología comunicativa y un aprendizaje significativo que autores como Ganga (2011), y Cassany, Esteve y Pérez-Vidal (2009) relacionan expresamente con los alumnos con dificultades de aprendizaje y con la atención a la diversidad en un sentido amplio.

Es evidente por tanto que el desarrollo de los proyectos lingüísticos de centro desde una perspectiva de atención a la diversidad, como instrumento para una escuela inclusiva e integradora, debe centrarse en el trabajo sobre la lengua de escolarización, la lengua española en nuestro contexto. Las inevitables connotaciones excluyentes y segregadoras de las secciones bilingües tal y como están concebidas en la actualidad se resuelven porque es el propio proyecto lingüístico de centro el que aporta la herramienta más efectiva para la integración y la atención a la diversidad. El propio Fernando Trujillo (2007) señala la contradicción de la práctica mayoritaria en la didáctica de la lengua española que se aleja del aprendizaje por tareas y de la práctica de la expresión oral y escrita como objeto de creación y estudio; hemos de destacar que la dificultad de una parte sustancial de nuestro alumnado para convertirse en hablantes competentes de español nace de una práctica pedagógica obsoleta e inadecuada centrada en la tradición filológica. Ya no se trata solo de la atención a la diversidad, sino de un enfoque adecuado a la naturaleza misma de la materia.

Pérez y Zayas (2007) insiste en esta idea relacionándola con el aprendizaje integrado de la lengua española y contenidos de las mal llamadas áreas no lingüísticas; un enfoque de indudable éxito en la práctica didáctica de las lenguas extranjeras del currículo como describen Gómez Vidal (2007), Pavón (2011), Madrid y Hughes (2011), y Lorenzo, Trujillo y Vez (2011); pero que se aprovecha muy poco en el contexto de la lengua española y la literatura a pesar de la estrecha relación entre los programas bilingües y la competencia en la lengua materna (Madrid y Hughes, 2011).

La enseñanza de la ortografía y los proyectos lingüísticos de centro

Las aportaciones del área de lengua castellana y literatura en el ámbito de los proyectos lingüísticos de centro están aún por determinar; no obstante, la

nueva organización de los centros de secundaria por áreas de competencias reguladas por un proyecto educativo de centro permite la asunción de prácticas didácticas innovadoras, estén recogidas o no en un proyecto lingüístico de centro (Trujillo, 2010). Gómez Camacho (2013) formula propuestas concretas para el desarrollo de contenidos del área de lengua castellana y literatura en este ámbito; quizá la más sugerente tenga que ver con una competencia básica de la expresión escrita que afecta a todas las áreas no lingüísticas: la competencia ortográfica.

Es evidente que a todas las áreas del currículo corresponde el objetivo general de la escritura correcta según la norma culta del español consagrada por la Real Academia Española y por el resto de las academias de la lengua en la *Ortografía de la lengua española* (2010), así como en otras fuentes académicas como el *Diccionario Panhispánico de dudas* (2005), la *Nueva gramática española* (2009), y el *Diccionario de la lengua española* (2001) cuya vigésima tercera edición está a punto de publicarse.

En la enseñanza de la ortografía se ha perpetuado un planteamiento didáctico contraproducente que identifica la ortografía como un conjunto de reglas gramaticales que el hablante puede aprender y aplicar, y que implicaría escribir sin faltas. Como indica Gómez Camacho (2009), es el propio currículo el que identifica la ortografía con el área de lengua castellana y literatura, y por extensión con la gramática española; esta práctica asocia al aprendizaje de reglas ortográficas la realización de ejercicios descontextualizados indirectamente relacionados con la expresión escrita. Con demasiada frecuencia se yuxtaponen al aprendizaje de reglas ejercicios de aplicación de las mismas, ejercicios de compleción de palabras, de oraciones, de derivación, flexión y composición, etc.; limitados en exclusiva a las clases de lengua española como parte de los contenidos gramaticales que se imparten. Esta práctica didáctica es con frecuencia ineficaz y se perpetúa por tradición, a pesar de que en muchos hablantes competentes carece de resultados significativos.

Gómez Camacho (2007 y 2008) propone limitar el aprendizaje de reglas a las dificultades concretas de cada hablante, y vincula a la expresión escrita prácticas como la ejercitación directa del vocabulario ortográfico, ejercicios de atención, de pronunciación ortológica, memorización, evocación y aplicación de reglas, compleción de textos, etc. La adquisición de la competencia ortográfica en hablantes que cursan la educación secundaria se ve muy favorecida con un planteamiento compartido en las producciones textuales escritas que se generan en las áreas de contenidos no lingüísticos.

La elaboración de inventarios cacográficos puede ser una aportación muy significativa del área de lengua española y literatura a cualquier proyecto

lingüístico de centro (Gómez Camacho, 2006 y 2013). Se trataría de listas de palabras con el vocabulario que genera dudas o errores con más frecuencia en ejercicios reales de comunicación: los inventarios cacográficos individuales, de aula, de curso o de centro. Se trata de un recurso compartido en todas las asignaturas en el que el propio hablante se convierte en protagonista de su aprendizaje; a partir de su experiencia y de los textos que ha generado en las diferentes situaciones de comunicación que abarcan desde los textos escolares formales hasta los textos disortográficos característicos de las redes sociales y de la comunicación mediada por ordenador, se define el vocabulario expresivo de cada hablante (las palabras que necesita escribir) y dentro del mismo las palabras que presentan la dificultad ortográfica. Una vez elaborado el inventario cacográfico inicial, es necesaria la reflexión sobre el origen del error; en los hablantes a los que nos referimos, los orígenes más frecuentes de las faltas de ortografía serían, por orden de frecuencia, la desatención, los rasgos dialectales en la pronunciación, las analogías incorrectas con otras palabras del español o con la misma palabra en otros idiomas, las reglas mal aprendidas o mal aplicadas, el desconocimiento del vocabulario, las novedades en las norma ortográficas y las cuestiones semánticas o gramaticales.

Los recursos didácticos (ejercitación directa del vocabulario ortográfico, ejercicios de atención, de pronunciación ortológica, memorización, evocación y aplicación de reglas, completión de textos, etc.) se seleccionarán en función de las características lingüísticas del hablante y del origen del error, entendiendo que el objetivo es la automatización de la norma ortográfica; el objetivo es escribir correctamente, no saber ortografía.

Los inventarios cacográficos son por su propia naturaleza un recurso didáctico ideal para su articulación a través del proyecto lingüístico de centro. Todos los profesores de todas las áreas que constituyen el equipo educativo del curso comparten el mismo instrumento para la adquisición de la competencia ortográfica, lo que permite que el objetivo vinculado a la expresión escrita sea un verdadero objetivo de general de la etapa. Además no es necesaria una formación lingüística o filológica, sino que se trata de un recurso accesible a cualquier hablante competente, como son los profesores y las profesoras de nuestro sistema educativo. Como indican Cassany, Luna y Sanz (1994), el aprendizaje de una materia es sobre todo la adquisición de un vocabulario específico y su utilización en los textos que cada hablante necesita generar sobre el tema; una parte sustancial de esos textos serán escritos, por lo que la ortografía del nuevo vocabulario activo o de expresión que se adquiere compete a todas las áreas, empezando por las mal llamadas áreas no lingüísticas (Ruiz, 2008).

Conclusiones

La lengua española, como lengua de escolarización, no puede permanecer ajena a la renovación didáctica y metodológica que subyace en el gran acuerdo educativo que supone la elaboración de un proyecto lingüístico de centro. Estos proyectos no deben restringirse a las secciones bilingües de los centros que incluyen el bilingüismo como seña de identidad de su proyecto educativo; por el contrario, constituyen un excelente instrumento para la adquisición de la competencia lingüística en la lengua de escolarización, la lengua española, en centros que se caracterizan por las dificultades de aprendizaje de un porcentaje sustancial de sus alumnos e incluso como medida de atención a la diversidad.

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas, como parte del proyecto lingüístico de centro, no tiene por qué limitarse a las lenguas extranjeras. Se trata de una práctica habitual como medida de atención a la diversidad con excelentes resultados en el área de lengua española y literatura en los programas de diversificación curricular en educación secundaria y en la integración de áreas en educación primaria.

Los proyectos lingüísticos de centro condicionan todo el proceso de enseñanza aprendizaje; son por tanto el marco adecuado para que la enseñanza de la lengua española como lengua de escolarización actualice sus planteamientos didácticos y los comparta con toda la comunidad educativa (Gómez Camacho, 2013). Además, la competencia básica en comunicación lingüística recogida expresamente en el currículo de la enseñanza obligatoria en España requiere que algunos contenidos, que tradicionalmente aparecen asociados exclusivamente a materias de lengua castellana y literatura, se incorporen a las áreas no lingüísticas.

Se proponen en consecuencia los inventarios cacográficos como un ejemplo paradigmático del papel que el área de lengua castellana y literatura puede desempeñar desde los proyectos lingüísticos de centro; ya que ofrecen a la comunidad educativa un recurso muy eficaz para la adquisición de la competencia ortográfica. Por su propia naturaleza rompen con la tradición didáctica del área de lengua y literatura y necesitan el concurso del resto de las áreas; solo pueden desarrollarse plenamente en el contexto de los proyectos lingüísticos de centro.

La generalización de los proyectos lingüísticos de centro dentro del marco de las nuevas áreas de competencias favorecerá sin duda la renovación de la práctica didáctica en el área de lengua española y literatura. El currículo integrado de las lenguas y el aprendizaje integrado de contenidos no lingüísticos y lenguas son los aspectos más contrastados por su generalización

en los programas de bilingüismo de nuestro entorno. Queda por desarrollar el enorme potencial de los proyectos lingüísticos de centro como instrumentos de atención a la diversidad y de adecuación del currículo al alumnado que presenta mayores dificultades de aprendizaje en el contexto de la enseñanza obligatoria, tanto en lengua española como en las otras áreas instrumentales. Es precisamente en este aspecto aún poco explorado de los proyectos lingüísticos de centro donde el área de lengua española y literatura puede aportar nuevas dinámicas que contribuyan a la modernización definitiva de nuestro sistema educativo, al tiempo que se libera de la excesiva vinculación a la tradición lingüística y filológica obsoleta en el siglo XXI.

Referencias Bibliográficas

- AA.VV. (2011): *Orientaciones metodológicas para la elaboración y puesta en marcha de un proyecto lingüístico en los centros de la comunidad autónoma de Andalucía*, Sevilla: Consejería de Educación [en línea], disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/documents/21823/de81278d-a9f1-4d94-9608-6db222143b08>, acceso el 25 de septiembre de 2013.
- BERNÁRDEZ, E. (2008): *El lenguaje como cultura*, Madrid, Ariel.
- CASSANY, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- CASSANY, D., Esteve, O. y PÉREZ-VIDAL, C. (2009): “El Porfolio Europeo de las lenguas en España (PEL)”, *Lenguaje y Textos*, nº 29, pp. 63-74.
- GANGA, A. (2011): “El Portafolio como recurso para la reflexión y la autoevaluación en alumnos con dificultades de aprendizaje”, *Porta Linguarum*, nº 16, pp. 137-153.
- GÓMEZ CAMACHO, A. (2006): “Los inventarios cacográficos en la enseñanza de la ortografía”, *Escuela Abierta*, nº 9, pp. 63-74.
- GÓMEZ CAMACHO, A. (2007): *Maldita tilde (Nuevos enfoques para la enseñanza de la ortografía en la educación secundaria y superior)*, Córdoba, Ediciones Toro Mítico.
- GÓMEZ CAMACHO, A. (2008): “La educación secundaria de Andalucía y la ortografía del español”, *Perspectiva CEP*, nº 13, pp. 109-132.
- GÓMEZ CAMACHO, A. (2009): “La ortografía en la educación secundaria de Andalucía: vocabulario y enfoque didáctico” en *Actas de las I jornadas de innovación e investigación educativa*, Granada: Consejería de Educación, Junta de Andalucía [cd-rom].
- GÓMEZ CAMACHO, A. (2013): “El aprendizaje integrado de la lengua española y los contenidos de áreas no lingüísticas en los proyectos lingüísticos de centro”, *Porta linguarum*, nº 20, PP. 103-115.

- GÓMEZ VIDAL, A. y Arcos, D. (2007): "Plan de mejora de la competencia lingüística. Elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro", en *Avances en Supervisión Educativa*, 7 [en línea], disponible en: http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=224&Itemid=49, acceso el 30 de septiembre de 2013.
- GUILLÉN, C. (2009): "La concepción y la organización del currículo de lenguas en el sistema educativo español y el plurilingüismo como competencia", *Lenguaje y textos*, nº 29, pp. 47-62.
- Junta de Andalucía (2011): *El proyecto lingüístico de centro*. Sevilla: Consejería de Educación [en línea], disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro/>, acceso el 23 de septiembre de 2013.
- JUNYENT, C. (coord.) (2007): *Conclusions de la comissió Projecte lingüístic de centre. Per un projecte lingüístic per a l'escola catalana del segle XXI*, [en línea], disponible en: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/consell-comissio_projecte.pdf, acceso el 21 de septiembre de 2013.
- LORENZO, F., Trujillo, F. y Vez, J. (2011): *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid, Síntesis.
- LORENZO, F. (2010): "Lingüística de la comunicación: El currículo multilingüe de géneros textuales", *Signos*, nº 43(74), pp. 391-410.
- MADRID, D. y Hughes, S. (eds.) (2011): *Studies in Bilingual Education*, Bern, Peter Lang.
- MIRET, I. y Ruiz Bikandi, U. (1997): "El proyecto lingüístico de centro", *Textos*, nº 13, pp. 5-7.
- NAVARRO, M. (2010): "Competencias en el marco de didáctica de la lengua y la literatura", *Lenguaje y Textos*, nº 32, pp. 81-90.
- PAVÓN, V. (2011): "Principios teóricos y prácticos para la implantación de un modelo AICLE", en *e-CO Revista digital de educación y formación del profesorado* [en línea], disponible en http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=95:principios-teoricos-y-practicos-para-la-implantacion-de-un-modelo-aicle&catid=12:monografico&Itemid=58, acceso el 23 de septiembre de 2013.
- PÉREZ ESTEVE, P. y ZAYAS, F. (2007): *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid, Alianza Editorial.
- RUIZ, T. (2008): "El tratamiento integrado de las lenguas. Construir una programación conjunta", *Textos*, nº 47, pp. 46-58.
- RUIZ, U. (1997): "Decisiones necesarias para la elaboración del proyecto lingüístico de centro", *Textos*, nº 13, 9-24.
- SIERRA, J. M. y LASAGABASTER, D. (2008): "Los programas AICLE en aulas diversas: ¿una alternativa para todos?", *Lenguaje y textos*, nº 28, pp. 131-142.
- TRUJILLO, F. (2010): "La competencia en comunicación lingüística como Proyecto de Centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones", *Lenguaje y textos*, nº 32, pp. 35-40.
- TRUJILLO, F. (2007): "Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL", *Revista de Educación*, nº 343, pp. 71-91.

VOLLMER, H. J. (2007): *Language and communication in the learning and teaching of science in secondary schools*. Language Policy Division, Council of Europe, [en línea], disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Prague07_LangCom_VollmerEd_EN.doc, acceso el 10 de septiembre de 2013.

EL TALLER DE ESCRITURA POÉTICA Y LA EDUCACIÓN LITERARIA^[1]

Alexandre Bataller Català

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Resumen

Explicamos el funcionamiento de un taller de escritura poética dirigido tanto a estudiantes del Grado de Maestro/a en Primaria como a estudiantes del Máster de Profesor/a de Secundaria, de la Universitat de València, con el objeto de conocer y experimentar las posibilidades de la creación poética y los mecanismos de su trasposición didáctica. El taller de escritura poética –en el contexto de las materias relacionadas con la educación literaria se enmarca dentro de una distribución de contenidos relacionada con la división en géneros literarios, que podrá llevar asociado un proyecto de trabajo basado en el comentario de textos, la lectura y la producción de uno o varios textos literarios o de algún producto audiovisual. La secuencia en la cual se incluye la experiencia parte de la lectura y comentario de textos poéticos y tiene su desarrollo con la escritura a partir de consignas, que dará como resultado la elaboración de un poemario. Como eje transversal, proponemos un conjunto de actividades complementarias, como es el encuentro personal con creadores o con el territorio vinculado a las obras literarias, a partir de rutas literarias. Los textos son leídos en clase y publicados en un foro del aula virtual vinculado a la asignatura correspondiente. En algún caso los resultados pueden ser publicados en un blog externo que incluye una antología de poemas escritos por los propios alumnos. Puntualmente, algún estudiante se ha presentado, con éxito, a algún certamen literario de ámbito universitario. Conseguimos acceder al taller literario como una fuente de motivación, que vincula la lengua y la literatura con las propias vivencias. La pérdida del miedo ante el papel en blanco es fundamental para conocer las posibilidades expresivas de quienes serán los encargados de transmitir y potenciar la creatividad en el ámbito escolar. Escribir y reescribir textos poéticos en

1 Este trabajo se enmarca dentro del proyecto UV-INV-PRECOMP13-115502 financiado por la Universidad de València.

las aulas, entendidas como un espacio para el juego con el lenguaje, recitar en público y compartir textos, son algunas posibilidades y enseñanzas que nos ofrece el género poético.

Palabras clave: taller de escritura, escritura poética, educación literaria

1. El contexto de aplicación de la propuesta

Hemos introducido la experiencia del taller de escritura poética en dos ámbitos de la Educación Superior relacionados con la formación del profesorado, dentro de la Universitat de València: el grado de Primaria de Magisterio y el Master de Profesor/a de Secundaria, en la especialidad de Lengua y Literatura Catalanas (Valenciano). De la aplicación y resultados de esta experiencia, iniciada el curso 2009-13, trataremos en este trabajo.

En relación a los cursos de los grados de magisterio de la Universitat de València, analizamos la experiencia centrada en la asignatura “Formación literaria para maestros” de los cursos siguientes: 2010-11 (dos grupos de 45 estudiantes), 2011-12 (42 estudiantes) y 2012-13 (45 estudiantes). También en el Máster de Profesor/a de Secundaria se ha llevado a cabo el taller poético –con una reducción significativa de las actividades extraescolares o complementarias – vinculado a la asignatura “Enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura catalanas” en los cursos siguientes: 2009-10 (17 estudiantes), 2010-11 (20 estudiantes), 2011-12 (32 estudiantes) y 2012-2013 (17 estudiantes). En el grado de primaria las actividades se ha completado con la lectura poética de la obra de Vicent Andrés Estellés, *Llibre de meravelles* (1971), que ha sido comentada y vivenciada sobre el territorio de Valencia y Burjassot.

En ambos casos, las asignaturas tienen como referente la didáctica de la lengua y literatura catalanas y, en consecuencia, han sido impartidas en catalán. Por tanto, el trabajo literario ha partido de la explotación de las posibilidades expresivas de un instrumento lingüístico que no siempre se corresponde con la L1 de los alumnos.

Tiempo atrás habíamos experimentado las posibilidades didácticas del taller literario con alumnos de secundaria entendido como eje vertebrador del curso de literatura (Bataller, 2003; Bataller, 2010). En este caso, hemos querido trasladar a la enseñanza superior esta práctica creativa.^[2] Hemos convertido las aulas, siguiendo la acertada expresión de Finkel (2008) en una “comunidad de

2 En esta línea de difusión de la poesía en el ámbito escolar destaca el trabajo del grupo Magisteri Teatre-Mag Poesia (<http://www.mallorcaweb.com/magpoesia>) dirigida por Antoni Artigues y los trabajos como del grupo POCIÓ (Poesia i Educació), coordinado por Glòria Bordons, impulsan

escritores”, para que puedan aprender entre sí escribiendo juntos: escribiendo y leyendo los trabajos de los otros. Y hemos utilizado la poesía como género literario para ser trabajado de forma extensiva:

Solamente si se trabaja en profundidad un género literario y se da el tiempo necesario para lograr que los aprendizajes planteados se consoliden significativamente, se favorece el desarrollo de las competencias inherentes a la competencia literaria. (Ramos, 2003: 152)

2. Los principios metodológicos de nuestra propuesta

2.1. La escritura creativa y la educación literaria

Podemos considerar que la escritura creativa apareció en la enseñanza primaria de la mano de la pedagogía del texto libre de Freinet y de la gramática de la fantasía de Rodari. En la década de los ochenta del siglo pasado se introdujo en secundaria gracias al trabajo previo de autores como Queneau, grupos como Oulipo, Grafein y los talleres didácticos en torno a los géneros literarios de profesores como Sánchez-Enciso y otros. La imitación y manipulación de un texto y la invención “original” son las tres posibilidades sobre las cuales puede basarse una propuesta de taller de escritura poética (Della Casa, 1989: 88-91). Según Colomer (1996: 134) existen tres líneas básicas: la manipulación de obras, la creación de textos originales a partir de algún estímulo o consigna y la creación textual a partir de modelos retóricos determinados. Estas nuevas prácticas educativas han tenido efectos beneficiosos en la enseñanza de la literatura, como ha puesto de manifiesto Teresa Colomer:

1. La aceptación generalizada de la necesidad de que los alumnos y alumnas experimenten y disfruten personalmente con las posibilidades creativas y subversivas del lenguaje.
2. La consiguiente apertura producida en el corpus literario tradicional que ha tenido que incluir textos poco frecuentes hasta estos años –tales como la poesía vanguardista o los contemporáneos relatos de género, ha potenciado el uso de textos pertenecientes a distintas literaturas y ha multiplicado el número de textos leídos.
3. La sustitución de los limitados y rutinarios ejercicios sobre el texto literario –el cuestionario de evaluación de la comprensión, la persecución de metáforas y otras

el uso del género poético a las aulas y son responsables de la web “Viu la poesia” (<http://www.viulapoesia.com>) (Bordons- Artigues- Costa- Ferrer- Manuel, 2009).

figuras estilísticas o la aplicación mecánica de los criterios histórico-estilísticos descritos anteriormente por el profesor y el libro de texto por una amplia gama de operaciones de lectura, escritura y oralización que, a través de montajes, exposiciones, etc. ha facilitado tanto la relación con otras formas artísticas como el uso comunicativo de los textos literarios. (Colomer, 1996: 135)

2.2. El marco del taller de escritura y las consignas

La argentina S. A. Kohan (1991: 2) define el taller escritura como una “fábrica del texto”, un “lugar de juego”, un “territorio para la libertad” y un “laboratorio”. La escritura nace de las llamadas “consignas de escritura”, aquellas fórmulas que incitan a la producción de un poema:

El punto de partida del trabajo es la consigna (de consignar, escribir). Una consigna es un ejercicio concreto que puede realizarse en clase, durante un lapso determinado. Es ‘una fórmula breve que incita a la producción de un texto’. A veces se presenta como un juego, otras como una ecuación. Tiene algo de trampolín y algo de valla. Pero es especialmente un pretexto, tanto una coartada como un texto previo capaz, como cualquiera, de producir otro. (Kohan-Rivadeneira, 1991: 2)

El grupo Grafein define este proceso con una metáfora: toda consigna tiene “alguna cosa de valla y alguna de trampolín”. No hay consigna sin obstáculo o una restricción que desafíe a la invención para ser superada. No se escribe desde la nada ni espontáneamente, sino a partir de la particular trama que inicia el texto de la consigna, que abre ciertas posibilidades de escritura y cierra otras, conjurando el temor a “la página en blanco” o a perderse en el “todo vale”. Justamente para Grafein, la consigna podía “incitar” a la producción de un texto porque su formulación era semejante a la de un juego de ingenio, una adivinanza o un enigma matemático (Tolebem, 1994).

La llegada de la reforma educativa que supuso la LOGSE coincidió con su implantación en el sistema educativo, donde fueron valorados especialmente por su capacidad de motivación extraordinaria:

El treball de tallers és una font de motivació extraordinària: ens permet relacionar la lectura i l'escriptura amb l'experiència lectora, cultural i vital particular, permet la creació d'un ambient que afavoreixi el llegir i l'escriure, i ajuda a integrar la necessitat de tot un seguit de tasques per a la consecució dels objectius plantejats. (Alcoverro, 1998: 52-53)

El taller, con sus connotaciones de trabajo práctico, cambia el punto de referencia: quiere hacer de los estudiantes unos “aprendices de escritores”. Leer para tener modelos de referencia y formas de hacer, no para hacer unas críticas o juicios que, en todo caso, vendrán como consecuencia:

El taller cambia el punto de referencia. El modelo es el creador, pero no en si mismo, ni siquiera en su labor, sino en su obra. Hace de los muchachos aprendices de novelistas, de poetas, de dramaturgos... Leen para tener modelos de referencia y formas de hacer, no para criticar o enjuiciar. Eso vendrá como consecuencia. Y sobre todo escriben. Escriben de continuo. Novela, poesía, teatro, ensayo... (Rincón – Sánchez-Enciso, 1985: 52)

Un divulgador de los talleres literarios en la enseñanza secundaria, Benigno Delmiro (2002) destaca como reto de futuro la nueva tarea del profesor, que habrá de adaptarse a una gran cantidad de circunstancias:

1. Configurar el aula como escenario adecuado a los propósitos creativos.
2. Conseguir que tomen conciencia de lo que pueden llegar a escribir juntos como grupo de aprendizaje.
3. Potenciar actitudes positivas ante el código escrito, la lectura literaria y el manejo y lectura de textos.
4. Medir muy bien los pasos en la primera fase, (...) elegir la consigna adecuada.
5. Ocupado tanto del proceso como del producto final obtenido por cada alumno y alumna.
6. Tener previstas estrategias de corrección y revisión incluidas en el mismo proceso.
7. Asistir y asesorar en la clase de forma individualizada.
8. Concebir su acción pedagógica como susceptible de ser modificada a instancias de la práctica diaria.

2.3. La poesía entendida como juego

Georges Jean (1996) sugiere que el estudio de la poesía tiene que ir paralelo al del lenguaje. Así desde los juegos fonéticos y semánticos y el aprendizaje de retahílas, hay que pasar a la lectura en voz alta, para percibir la sintaxis, el sentido y el ritmo del texto. Y de aquí hay que hacer un salto a la creación, la cual implica un dominio de todos los planes de la lengua. Ahora bien, a pesar de la claridad del proceso, Jean es consciente de la principal dificultad: la formación de los maestros para poder llevar a cabo esta tarea y la selección de

unos textos adecuados. Su propuesta se basa, en primer lugar, en el concepto de libertad: para escoger entre varias alternativas, para interpretar los textos y, sobre todo, para crear. Todo ello ha de partir de la implicación personal del alumno en las actividades educativas. Por ello el docente tiene la misión de ofrecer una selección de textos basada en la diversidad, con estilos que motiven y atraigan. Una diversidad que debe traducirse tanto en la manera de presentar los poemas como en la variedad de las actividades y consignas propuestas.

Desde planteamientos didácticos en relación al uso de la poesía en la escuela, juego y poesía son dos conceptos que van de la mano, la poesía procede del juego y el juego es “libertad, invención, fantasía y disciplina al mismo tiempo” (Janer Manila, 1986: 23). El juego poético aplicado en la escuela –en correspondencia con aquel “juego de hacer versos” propuesto por Gil de Biedma define una situación de escritura escolar que podrá partir de situaciones diversas y que ofrecerá una diversidad de propuestas y técnicas de escritura poética:

Le jeu poétique est une situation d'écriture où l'enfant est invité à utiliser un ou plusieurs aspects du langage poétique pour composer ce que nous appelons, abusivement sans doute, un poème. Les situations de départ sont diverses: musique, peinture, sensations..., mais le plus souvent il s'agit d'un poème où nous mettons en évidence une des techniques d'écriture pour servir de modèle l'enfant. (Christophe, 1985: 11)

Finalmente, como actividad de aplicación escolar, la creatividad poética se sustenta en unas bases donde el juego tiene un protagonismo esencial, como ha sido señalado (Mendoza-López, 1997):

1. Considerar la creatividad poética como un juego con el lenguaje.
2. Que ese juego consiste en la búsqueda de ritmos, caprichos de rima, asociaciones de palabras y conceptos, de sonoridades atractivas y sugerentes, como ocurre en las canciones de juego del folklore infantil.
3. Estos textos creativos son la expresión de la transformación y posesión de la realidad a través del juego expresivo del lenguaje.
4. Igualmente son la expresión de la fantasía a través del lenguaje figurado.
5. Considerar la creación literaria en general, y la poética en particular como una necesidad expresiva del espíritu humano, mediante el lenguaje vivo y la creación personal.
6. Las actividades que utilizemos habrán de desarrollar la sensibilidad estética del niño, su imaginación, su intuición y su expresión.
7. Y que despierten los valores ocultos en el individuo de forma que le ayuden a su propia perfección y educación integral.

Concluimos asumiendo los principios de Ribeiro (2010) para una adecuada educación poética, que tiene en cuenta la idea de la exploración creativa de la poesía en diversas vertientes, al la do del contacto regular y continuo con la poesía, de la motivación para leer poesía y lectura de textos poéticos de cualidad comprobada.

3. Caracterización del taller literario de escritura poética

3.1. Fases y principios organizadores

La producción de textos se trabaja en talleres literarios que son organizados alrededor de dos ítems: por una parte, las «actividades de inicio y desarrollo» que miran de motivar al alumnado proponiendo producciones breves y rápidas –instantáneas, si se nos permite la expresión– que tienen las sesiones diarias como trasfondo; de la otra, los «trabajos creativos» que sustentan estas u otras prácticas. En las sesiones diarias establecemos una dinámica basada en la escritura y recitación inmediata al resto de compañeros de los textos escritos. Estos textos serán después compartidos, en su versión escrita, por medio del aula virtual, que organiza la clase en una especie de comunidad de escritores. La motivación del alumnado es también extrínseca, la finalidad ya no será únicamente hacer un buen trabajo para la asignatura, sino producir textos que leerán los compañeros, y hasta incluso lectores desconocidos. Mientras dura el proceso, el profesor se diluye entre los alumnos, para guiar y compartir el proceso creativo, leyendo e incluso compartiendo textos. Cuando el profesor conduce un taller de escritura, su trabajo como animador consiste en subrayar o suscitar puntos de vista. Así lo ha visto el experto francés Ducom (2010), que remarca la importancia de la confrontación de escritos y de ideas y la exigencia de no quedar solo ante los propios escritos y, sobretodo, la desmitificación de la figura del autor. Recordemos que entre las funciones básicas del profesor de literatura se encuentran la de mediador, la de intérprete y crítico y la de formador o estimulador de lectores, todas ellas relacionadas (Mendoza, 2002). Proponer, guiar, hacer de puente entre los textos y el lector, ayudar a valorar las obras, transmitir el placer de la lectura y la función lúdica y estética de ésta.

La primera fase se inicia con la lectura y el comentario de textos poéticos. En los cursos del Grado de Primaria hemos realizado el comentario de los poemas del *Llibre de Meravelles*, de Vicent Andrés Estellés. En la segunda se propone al alumnado «consignas poéticas» para que elaboren poemas propios; consignas que, por otro lado, siguen un hilo conductor que lleva el alumnado hacia la sensibilización progresiva sobre el hecho poético, a través de

producciones poéticas, sobre todo, individuales. Las consignas o disparadores para la producción de un texto poético se suceden con una determinada secuencia, desde la sensibilización inicial a la síntesis final. Las primeras consignas son actividades de sensibilización, como por ejemplo la escritura de un primer poema a partir de versos de diferentes poemas. Esto nos permite familiarizarnos con los diferentes libros de poesía con que cuenta la biblioteca del centro, o con el corpus de poemas que emplearemos durante las sesiones de escritura. El taller avanza con consignas de inicio, relacionadas con el yo y con consignas que muestran la interrelación de la poesía con las diferentes artes y géneros (a partir de una pintura, de una música, de un recorte de prensa) y tiene como núcleo central una serie de consignas poéticas que incitan la escritura a partir de otros estímulos, de transformaciones de otros poemas o textos, o a partir de temas que funcionan como disparadores de la escritura: consignas a partir de otros poemas (empleando versos, sustantivos, rimas, estructuras, ensanchando o alargando los poemas), consignas para hacer poemas en pareja (haikús y tankas), consignas para hacer poemas en grupo (cadáveres exquisitos), consignas a partir de elementos varios (adjetivos, comparaciones, metáforas, rimas, etc.). Una estructura previa puede dar lugar a un poema nuevo. En la tercera fase se emprende la composición de un poemario en que el alumnado deberá compilar y actualizar las producciones propias; esta fase se puede subdividir, a su vez, en tres subfases: una compilación concatenada de las producciones propias que es publicada y compartida en la aplicación “foro” de la asignatura, una compilación intencionada (en que los alumnos proponen al lector un guía personal a través de los textos) y, en alguna ocasión, una antología poética del grupo-clase.^[3]

3.2 Resultados: los poemas de los estudiantes

Mostramos, a continuación, algunas de las consignas acompañadas de poemas escritos por los estudiantes.

3 Un ejemplo de libro y compilación poética del grupo nos lo ofrece la página “Mestres de Versos” (<http://mestresdeversos.wordpress.com/>), que contiene una antología de veinticinco consignas poéticas, escritas por 47 estudiantes de Magisterio del curso 2007-2008. Las consignas son las siguientes: 1. A partir d'un mot central. 2. A partir d'una cita. 3. A partir d'una música. 4. Acròstic. 5. Al·literacions. 6. Allargar un poema. 7. Cadàver exquisit. 8. Cal·ligràma. 9. Canviar els mots-rima d'un poema. 10. Eixamplar un poema. 11. El mètode S+7. 12. Els versos de la prosa. 13. Esporgar i rebrotar. 14. Haikús. 15. L'espai com a tema. 16. Metàfores i autoimatge del jo. 17. Poema “Et dic”. 18. Poema lladre. 19. Poema-entrepà. 20. Seguir una estructura I (poema “Jo”). 21. Seguir una estructura II (poema “Sóc”). 22. Sextina. 23. Sinestèsia. 24. Tankes. 25. Traducció imaginària.

A partir de la audició de un corte (“The hunt”) de la banda sonora de la pel·lícula *Planet of the apes* (1968) composta por Jerry Goldsmith, con sus ritmos atonales y percusiones extrañas podemos obtener poemas escritos en clase, durante los cinco minutos que dura la pieza, como los que siguen:

Tensió, incertesa, desconcert.
 Gents que venen i van,
 Tothom està alerta.
 Situació d'abisme.
 Trobar un amagatall,
 difícil elecció.
 Tot és cruel, la vida penja d'un fil.
 Sense pensar, sense sentir,
 quedar-se o fugir.
 (Mireia Serra Ripoll – Primària, 2012-13)

Gratacels s'elevan a les altures.
 Cotxes que recorren carrers
 amb la velocitat adherida a les rodes.
 Xicotets cossos que semblen humans
 es mouen al ritme dels xiulits de les fàbriques.
 Temps de velocitat i automatisme;
 temps de producció en cadena;
 temps d'oblidar l'alegria de viure;
 temps de pensar en diners.
 El nostre temps.
 (Saray Collado Almarcha – Primària, 2012-13)

Una estructura tomada de un poema previo nos da el pie para la escritura de uno nuevo:

<p>Et dic i dic amor i dic bellesa i dic poema i mar i dic misteri i abisme i compassió i dic silenci i dic llavi i jardí i dic saviesa. (Granel, 1998)</p>	<p>Et dic i dic contes i dic vesprades i dic ulleres i cabells blancs i dic fàbrica i treball i responsabilitat i dic viure i dic malaltia i adéu i dic enyore. (Sofia Fornés i Serra – Màster, 2012-13)</p>
--	---

Otra operación de transformación es la siguiente, que parte de un poema inicial, a continuación del cual escribimos una nueva versión, con versos propios, como hacemos con “Tenebres” de Juan Kruz, traducido por Miquel Desclot:

Que fosc que es veu el mar
sota el meu llit.
No obriré les parpelles
fins el matí.

Que el somni em cuide
tota la nit.
Que al despertar i veure el dia
em senta viu.

(Cristian Navas – Primària 2012-13)

En este caso, escribimos un poema, que empieza y acaba con los mismos versos de un poema conocido, en este caso “Gerra perduda” del libro *Edat roja* (1989) de Joan Margarit:

L'alba fa sòrdida aquesta ciutat
que només gosàvem de trepitjar de nit
quan les mirades no ens jutgen
i podem arribar junts a aquells llocs
on, en perdre l'amor, es perd la vida

(David Monzó – Màster 2012-13)

Construimos un poema a partir de una palabra central, a la cual hemos añadido adjetivos, comparaciones, metáforas y rimas obtenidas de modo cooperativo entre todo el grupo. Como es el caso de este poema que toma como motivo la palabra central “màster”:

El màster. El màster...
Com garbellar aigua: absurd.
Com el sistema educatiu: caòtic.
Com una correguda de bous: cruel.
El màster. El màster...
Rectors sense fe, alumnes torejats,
ferits d'ira, ferits de desconcert:

futurs cadàvers.
El màster. El màster?
Com nàixer: forçat.
Com l'atac algmogàver: descoordinat.
Nociu, com la inseguretad
El màster. El màster?
Marató ofegant, fotut càncer,
alé podrit, café aigualit:
sense delit.
Ai, el màster!
Un matrimoni amb el dimoni.
com el tren de mitjanit:
estabornit.

(Jordi Borràs – Màster, 2009-10)

Otras consignas de escritura se escriben en parejas, com es el caso de una escritura inicial de haikús que, en da paso, a la escritura de tankas en pareja:

Dolça nuesa
amarga insistència
ara el sucre serà llima.
(Sandra Peiró Beltran– Primària, 2012-13)

Amants entristits
fi de passions i somnis
l'alba es despulla;

tornarà de nou la nit
i amb ella vindrà el desig.

(Humildad Hernandez, a partir del haikú
de Saray Collado – Primària, 2012-13)

Acabamos esta muestra, con un último ejemplo que indica como de la lectura de unos poemas pueden construirse otros. Es el caso del poema de Estellés descubierto en un archivo y inédito hasta el año 2010, “Educadament, Misser Mascó, 17”, que llevó a la escritura de textos paralelos que seguían una estructura similar a partir de la descripción de la mirada y la propia casa de los alumnos.

3.3. La función de las actividades complementarias

Durante el período de escritura poética, aprovechamos para poner en práctica una serie de actividades complementarias que tienen como finalidad básica la configuración de actitudes positivas hacia la lectura y escritura poéticas, que puedan hacer vivir al alumnado en primera persona experiencias leídas en los versos.

Entre ellas destacamos el contacto directo con los creadores, con los poetas en activo y la confección y participación en rutas literarias relacionadas con las lecturas poéticas que han servido como referentes en el taller de escritura. La “ruta literaria” forma parte del conjunto de actividades escolares donde se construye conocimiento y se comunican actitudes, valores, sentimientos, creencias y maneras de percibir y entender situaciones. Las actividades escolares suponen un trabajo fuera del aula y constituyen un recurso que facilita el aprendizaje de conceptos y procedimientos, favorece el desarrollo de actitudes y el crecimiento afectivo del alumnado (Bataller, 2011; Bataller, 2013). Durante la ruta los alumnos preparan recitaciones –y, en ocasiones, dramatizaciones a partir de los textos poéticos que dan sentido a la ruta, que serán leídos en los lugares literarios que conforman el itinerario. Como ejemplo, aportaremos la experiencia desarrollada en diversas rutas literarias a partir de la poesía de Vicent Andrés Estellés (Burjassot, 1924 - Valencia, 1993). Del *Llibre de Meravelles* han surgido diversas propuestas que nos han llevado a recorrer las ciudades de València, de Burjassot y, incluso, algunos lugares de l’Horta de València (Vinalesa, Paterna, etc.). También hemos viajado a Xàtiva para efectuar un itinerario poético a partir del libro *Xàtiva*. Otros poetas que nos han servido para elaborar rutas literarias han sido Carles Salvador (para un itinerario a pie a la cercana población Benimaclet) o Joan Fuster (para una ruta poética a la ciudad de Sueca).

En general, los alumnos indican que la ruta literaria es una actividad universitaria diferente, donde se genera un ambiente próximo, en un clima muchas veces emotivo: “realizar esta ruta nos llevó a sentir la literatura, a emocionarnos con ella” (Carmen Ivars). En la llamada “ruta estellesiana” se leen poemas y se visitan los lugares de la historia personal Vicent Andrés Estellés, tanto en Valencia (las Torres de Serranos, las calles de Samaniego, Ruzafa y Ribera, el café del Siglo, etc.) como en su ciudad natal, Burjassot (la acequia de Moncada, el paisaje de la huerta, la diferentes casas donde vivió, los hornos familiares, la calle donde nació, el patio de los Silos, la calle Mendizábal, etc.). A lo largo de la jornada, los alumnos recitan y musican poemas. Uno de los momentos álgidos de la jornada lo constituye la comida, con la elaboración,

por parte de los alumnos, de cazuelas de arroz al horno, en clara vinculación a los orígenes familiares del poeta. Algunos lugares resultan especialmente emotivos, como fue el caso del cementerio de Paterna, donde fueron fusilados miles de ciudadanos en los años posteriores a la guerra civil:

Quando María leyó el poema como homenaje a su bisabuelo que estaba allí, fue muy emotivo y se me pusieron los pelos de punta, puesto que estaba ante un memorial en el cual ella y todas las familias de los muertos en la represión, dejaban claro que siempre los han recordado y que lucharán para que se haga justicia con todas las víctimas. (Anna Cortés)

En estas rutas participan guías y escritores –que ejercen la función de mediadores literarios, como ha sido el caso del poeta y arquitecto de Elche, Gaspar Jaén Urbán que nos leyó los poemas de su libro dedicado el poeta de Burjassot, *Estellesiana* (Jaén, 2008) o de la alumna del máster Isabel García Canet, poeta que recitó versos de su última obra publicada (García Canet, 2011). Una fuente de motivación última la constituye la participación en certámenes literarios dirigidos especialmente a alumnos universitarios. Los premios “La rosa de papel” (La Florida Universitaria), Sambori (Federació Escola Valenciana) y los de la “UV-Fundació Bancaixa” han recibido las mayores participaciones. De esta manera explica las virtudes del taller de escritura el alumno Héctor Serra, que declara haber adquirido con esta práctica la confianza en las propias posibilidades. Hasta el punto de haber considerado la participación en el premio literario de la Fudació Bancaixa, que le valió el galardón y la publicación de la obra (Serra, 2010):

Yo ya llevaba un tiempo escribiendo prosa poética y, de hecho, ya tenía algunos poemas bastante trabajados. Pero el taller me abrió los ojos: me permitía compartir mis escritos con el resto de compañeros en una especie de retroalimentación creativa. Y yo también me mojaba de las ideas que compartían conmigo mis compañeros. Así pues, aquella experiencia me reafirmó en mi acometida: seguí escribiendo poemas y, incluso, di el paso para presentarlos a un certamen universitario. En mi caso, no me habría presentado al certamen literario de la Universitat de València sin la experiencia previa que viví en el taller literario del máster. Aquella aventura en forma de taller me sirvió para tomar impulso, confiar en aquello que ya llevaba cultivando desde hacía un tiempo, adquirir autoestima. La cereza del pastel vino en forma de premio. Primer certamen al cual me presento, primer premio. Fue un año redondo. La *plaque* que me publicó la Universitat de València fue el inicio de todo el que ha venido después. Debo de mucho al taller poético. (Héctor Serra –Máster)

4. La valoración de los estudiantes

Hemos pedido a alumnos de distintas promociones que nos valoren la experiencia de la práctica del taller de escritura poética. De sus opiniones y comentarios, extraemos algunas ideas que nos sirven para conocer la recepción en los futuros docentes. Una idea inicial tiene que ver con la valoración positiva de la experimentación en primera persona de la creatividad:

Encuentro los talleres de escritura literaria (no sólo los de escritura poética) como unas herramientas imprescindibles para que los alumnos puedan entender y hacer suya la literatura. Hasta este año, nunca había experimentado uno de estos trabajos, y los he encontrado amenos, creativos y alentadores. Además, una vez se aprende a valorar la producción propia, se valora mucho más la producción ajena. (Rubén Ortega –Máster 2011-12)

La importancia de la experimentación y motivación en las consignas son también destacadas:

Me gusta mucho la idea de las consignas porque estas hacen muy más sencillo perder el miedo a la hoja en blanco, hay que seguir una indicación, es un camino para aprender a componer o permitirse escribir. Si estas consignas están diseñadas con unos objetivos pedagógicos concretos, se aprenden estrategias y recursos para escribir, se puede sacar mucho de jugo. Y estoy segura que sí que resulta muy satisfactorio para el docente (y para los alumnos) observar como nacen y se cultivan capacidades y sentimientos positivos en los alumnos. Me ha gustado mucho la idea de los talleres de escritura. (Claudia García Enrique-Tarancón – Máster 2011-12)

En los compases iniciales, los alumnos pueden sentir como obstáculo la restricción expresiva que supone la consigna, y también el trabajo con la lengua poética:

Pero, no fue un trabajo fácil ni divertido al comienzo puesto que planteaba la fijación de límites mediante las consignas. No se podía crear simplemente un poema (...) Además, planteaba una serie de dificultades añadidas por el hecho del no dominio adecuado, por parte de muchas personas de la clase, de vocabulario suficiente en catalán como lengua vehicular. (Alejandro Caro-Primaria 2012-13)

Escribir ante los compañeros en un tiempo delimitado y mostrar las propias producciones es un hecho valorado positivamente:

Escribir textos poéticos a clase supuso reengancharme en la creación poética y vivir el hecho literario no como desde la perspectiva de un ser pasivo sino como una oportunidad de interacción continua. (Joan Castellano –Máster 2011-12)

Otra cuestión esencial, tiene que ver con la función que el profesor desempeña en estos talleres:

El profesor tiene que convertirse en un agente más del proceso creativo. Evidentemente, tiene que ser quién espolee al alumno a crear, pero implicándose también, con una actitud que muestre que no está por encima del alumno, sino que interactúa con él, participa activamente en las consignas literarias. Además, considero que es muy importante que el profesor refuerce positivamente cada una de las creaciones que nacen de cada alumno. Sólo así el educando adquirirá una cierta confianza en él mismo y valorará el taller como una herramienta fructífera y provechosa. (Hèctor Serra – Máster 2010-11)

Algunos comentarios nos describen con agudeza la distinción entre las fases de preparación y la fase de puesta en marcha del taller, que ha de llevar a cabo el docente:

Lo más conveniente es que el profesor intervenga lo mínimo posible. Tendría que ejercer un tipo de guía guardando las distancias, puesto que lo más importante es que el alumno cree y pierda el miedo a escribir y a mostrar sus trabajos. La tarea previa de selección de textos y ejercicios también es clave, dado que de ella depende en buena parte el éxito o el fracaso del taller. (...) Estos talleres exigen mucho al profesor, puesto que tiene que hacer un trabajo previo de preparación del grupo y de selección de actividades y poemas, así como mantener una llama continua durante el desarrollo del taller para que el interés del grupo no se pierda. (Borja Català – Máster 2010-11)

Pasado el tiempo, alguno de los alumnos del máster de secundaria ha conseguido aprobar las oposiciones y, fruto de su experiencia como docente, nos comenta su experiencia en la aplicación del taller poético:

Fue la primera vez que escribía. Le perdí el miedo a un género que hasta entonces encontraba muy lejano. Y, además, comprobé que funcionaba. De hecho, desde un primer momento ya tenía claro que este tipo de herramienta la usaría siempre que me fuera posible. Hasta ahora he comprobado que todo es cuestión de nuestra voluntad, por muchas que sean las dificultades que nos ponen (¡y son una buena

pila!) por el camino. He conseguido, con una propuesta con cara y ojos, hacer, en tres cursos, dos materias optativas centradas en la creación literaria. Y, en estos tres cursos, he podido introducir actividades de escritura creativa en todos los niveles en que he impartido Lengua y Literatura Catalana. De todo he recibido una retroalimentación positiva. El alumnado está muy contento, y además consideran que aprenden a escribir y que encuentran mucho más interesante la educación literaria cuando son conscientes que ellos también pueden formar parte de ese mundo que, en muchos casos, les es absolutamente ajeno. (Jordi Borràs Talens – Máster 2009-10)

4. Conclusiones

Una vez expuesta la experiencia de introducción de la escritura poética en el ámbito de la Educación Superior, concretamente en la formación de docentes, concluimos remarcando la utilidad y necesidad de una práctica que en los últimos años se ha desarrollado con éxito especialmente en los niveles de primaria y secundaria. Consideramos, con otras voces autorizadas, que la vía de la escritura es el medio más seguro de acceso a la lectura:

El maestro que persiga despertar en los niños el sueño, el nervio, la gana de escribir, por narrar, por contar, tenga por buen seguro que conseguirá excelentes lectores. El mejor método para hacer lectores es hacer escritores. (Moreno, 1995: 19)

Consideramos que el modelo de taller poético que hemos presentado tiene como misión ofrecer al alumnado un acercamiento a al conocimiento de la metodología y la exploración de su viabilidad y, sobre todo, saber qué puede llegar a experimentar el alumnado a la hora de trabajar estos talleres.^[4] Conseguimos acceder al taller literario como una fuente de motivación, que vincula la lengua y la literatura con las propias vivencias. La pérdida del miedo ante el papel en blanco, objetivo primero de la propuesta, es fundamental para conocer las propias posibilidades expresivas de quienes serán los encargados de

4 Encontramos experiencias de escritura asociadas a estudiantes de Magisterio, y por lo tanto futuros enseñantes, descritas por profesores universitarios que marcan unos propósitos de aproximación creativa al texto literario: “No se trata, como es de suponer, de formar utópicamente escritores-artistas; la finalidad de las prácticas de escritura, aparte de las ventajas de cualquier propuesta lúdica, es adquirir conciencia lingüística de los sutiles mecanismos que teje el escritor, interiorizar sus recursos expresivos y, en cualquier caso, procurarles a los alumnos de Magisterio un abanico de estrategias para que, en el ejercicio de su profesión, ofrezcan a los alumnos de Educación Primaria, por una parte, las posibilidades de jugar con el lenguaje y, por otra, las posibilidades de expresar de una forma abierta, original y desautomatizada, los afectos y las necesidades más íntimas del niño”. (Sánchez Corral, 1995: 210)

transmitir y potenciar la creatividad en el ámbito escolar. Escribir y reescribir textos poéticos en las aulas, entendidas como un espacio para el juego con el lenguaje, recitar en público y compartir textos, son algunas posibilidades y enseñanzas que nos ofrece el género poético, que hemos explorado con los que serán futuros docentes, algunos de los cuales ya han puesto en marcha experiencias similares.

Referencias bibliográficas

- ALCOVERRO, Carme (1998): «Talleres literarios y actividades culturales al enseñanza secundario», en *Artículos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 16, Barcelona: Graó, pp. 52-53.
- ANDRÉS ESTELLÉS, Vicent (1971): *Llibre de meravelles*, València, Ed. 3 i 4.
- BATALLER, Alexandre (2010): “Del poema al poemari: un model de seqüència didàctica basat en l'escriptura poètica”, en García, M. *et alii* (eds.) (2010): *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*, València, Universitat de València, pp. 327-338.
- BATALLER, Alexandre (2003): “El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica”, en MARTINES, Vicent (coord.) ALBEROLA, Patrícia *et alii* (2003) *Llengua, societat i ensenyament*, Alacant, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, vol. 1, pp. 269-293.
- BATALLER, Alexandre (2011): “Las geografías literarias como proyecto de innovación en educación literaria”, en M^a Pilar Núñez y José Rienda (coords.) *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro*, Madrid, SEDLL, pp. 1965-1976.
- BATALLER, Alexandre (2013): “Rutes literàries i formació literària per a futurs docents”, *Anejos de @tic*, vol. 3, *Propostes d'Innovació Educativa de la Universitat de València*, pp.16-25.
- BORDONS, Glòria (coord.) – ARTIGUES, Antoni – COSTA, Lis – FERRER, Júlia – MANUEL, Joan (2009): *La poesia contemporània. Una eina per canviar actituds en els futurs mestres i per millorar la llengua*, Barcelona, Ed. Graó.
- CHRISTOPHE, Suzanne (1985): *Jeux poétiques et langue écrite*, París, Armand Colin, Bourrelier.
- COLOMER, Teresa (1996): “La didáctica de la Literatura: temas y líneas de investigación e innovación”, LOMAS, Carlos (coord.) (1996) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona, Horsori. Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, pp. 123-142.
- DELLA CASA, Maurizio (1989): *Leggere e scrivere poesia nella scuola. Con un'appendice sull'uso del computer*, Brescia, La Scuola.

- DELMIRO, Benigno (2002): *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*, Barcelona, Graó.
- DUCOM, Michel (2010): “L'animateur d'atelier d'écriture doit s'assumer créateur”, en BORDONS, Glòria (ed.) (2010) *Poesia contemporània, tecnologies i educació*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, pp. 121-126.
- FINKEL, Dan (2008): *Enseñar con la boca cerrada*, València, Publicacions de la Universitat de València.
- GARCIA CANET, Isabel (2011): *Lòs de la música*, Alzira, Bromera.
- GRANELL, Marc (1998): *Versos per a Anna*, Alzira, Bromera.
- JAÉN, Gaspar (2008): *Estellesiana*, Tarragona, Arola.
- JANER MANILA, Gabriel (1986): *Pedagogia de la imaginació poètica*, Barcelona, Fundació de Serveis de Cultura Popular / Alta Fulla.
- JEAN, Georges (1996): *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*, Madrid, Ed. de la Torre.
- KOHAN, Silvia Adela - RIVADENEIRA, Ariel Lucas (1991): *Taller de escritura*, Madrid, Diseño editorial.
- MENDOZA, Antonio – AMANDO LÓPEZ (1997): *La creación poética en la escuela: aspectos y orientaciones*, Almería, Instituto de Estudios Almerienses, Diputación de Almería.
- MENDOZA, Antonio (2002): “Las funciones del profesor de Literatura: bases para la innovación”, *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 12, pp. 109-140.
- MORENO, Víctor (1989): *El juego poético en la escuela*, Pamplona, Pamiela.
- RAMOS, Joan Marc (2003): “La formación del intertexto teatral en alumnos de educación secundaria”, MENDOZA, Antonio – CERRILLO, Pedro C. (coord.) (2003) *Intertextos. Aspectos sobre la recepción del discurso literario*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 147-180.
- RIBEIRO, João Manuel (2010): “O papel da poesia na formação da pessoa”, en BORDONS, Glòria (ed.) (2010) *Poesia contemporània, tecnologies i educació*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, pp. 113-120.
- RINCÓN, Francisco - SÁNCHEZ-ENCISO, Juan (1985): *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*, Montesinos, Barcelona.
- SÁNCHEZ CORRAL, Luis (1995): *Literatura infantil y lenguaje literario*, Barcelona: Paidós.
- SERRA, Hèctor (2010): *Terrabastall Suburbial*, en Alfaro, G. G, *Vendiendo Europa a los americanos*, València, Universitat de València-Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació, pp. 11-19.
- TOLEBEM, Mario (1994): *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*, Buenos Aires, Santillana.

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: OBSTÁCULOS SOCIAIS E EDUCATIVOS

Alexia Dotras Bravo / Elisabete Mendes Silva

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA – ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Resumo

Neste breve artigo pretende-se apresentar e problematizar algumas questões decorrentes da aplicação da Prática de Ensino Supervisionada (PES) nas escolas que acolhem os alunos estagiários do curso de Mestrado em Ensino do Inglês e do Espanhol da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Tendo em conta que o Ministério da Educação, nos programas de ensino de língua estrangeira, não contempla um programa específico para o espanhol no primeiro ciclo do ensino básico e, mesmo no segundo ciclo, existindo programa, o espanhol LE pode surgir como oferta formativa em algumas escolas se for esse o desejo dos alunos e dos pais e da direção do agrupamento, o diálogo entre a comunidade escolar, os docentes e a própria instituição formadora resulta em alguns atritos e desencontros que advêm igualmente da forma como os próprios pais encaram a aprendizagem do espanhol. Neste contexto, avaliaremos a pertinência da criação do clube de espanhol que visa precisamente colmatar as lacunas existentes e poderá ajudar a resolver os problemas da carreira laboral dos futuros docentes.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada, ensino-aprendizagem do espanhol LE, obstáculos sociais e educativos

Introdução

Neste artigo, que resulta da comunicação apresentada no XIV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura organizado pela Universidade do Minho, pretende-se discutir e problematizar algumas questões decorrentes da aplicação da Prática de Ensino Supervisionada (PES) nas várias escolas de Ensino Básico que acolhem os alunos, futuros professores estagiários, do curso de Mestrado em Ensino do Inglês e do Espanhol (MEIE) no Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Em Portugal, existem outros mestrados

com estrutura curricular similar, nomeadamente nos Institutos Politécnicos do Porto e de Castelo Branco que apresentam constrangimentos parecidos. Por isso, trata-se de uma iniciativa que visa mostrar os obstáculos locais, de uma realidade social que é também nacional.

Como o espanhol representa o principal polo de atração dos alunos, que viram no grupo de recrutamento para o espanhol, grupo 350, uma esperança para futura colocação e, conseqüentemente, maior segurança no trabalho, dedicamos aqui maior destaque ao ensino desta língua. Ainda que o grupo 350 exista há algum tempo, necessita até então de docentes no sentido de o completar. Contudo, ressalvando o facto de não ser nosso objetivo debruçarmo-nos sobre esta questão aqui, a falta de vontade política em proceder à regulamentação exigida pelo novo quadro normativo tem impedido os alunos de concorrerem para este grupo, uma vez que lhes é reconhecida habilitação apenas para a docência no 3.º ciclo do ensino básico e não no secundário, como estabelecem os artigos 2.º e 22.º do Decreto-lei n.º 7/2013.

O facto de não haver um plano curricular específico para o espanhol no primeiro ciclo do ensino básico e, mesmo no segundo ciclo, existindo programa, o espanhol LE pode surgir como oferta formativa em algumas escolas se for esse o desejo dos alunos, a aprendizagem do espanhol nem sempre é bem vista por alguns pais que não encaram a aprendizagem desta língua de uma forma séria. Tal atitude impossibilita, por vezes, o diálogo entre a comunidade escolar, os docentes e a própria instituição formadora e provoca alguns atritos e desencontros entre todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem do espanhol LE.

Neste contexto, no ponto dois, refletiremos sobre as dificuldades com que a Direção do curso do mestrado e a própria direção da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB) se deparam para conseguir turmas para a realização do estágio, principalmente em relação ao espanhol dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Não obstante estes problemas, avaliaremos no ponto três a pertinência da criação do clube de espanhol que visa precisamente colmatar as lacunas existentes e poderá ajudar a resolver os problemas da carreira laboral dos futuros docentes, se os agrupamentos fizerem igualmente esta apreciação.

1. Contextualização

A PES constitui uma unidade curricular obrigatória dos Mestrados via Ensino e visa articular as principais correntes didáticas das línguas estrangeiras com as práticas pedagógicas do ensino básico, mobilizando conhecimentos científicos relativos aos processos de desenvolvimento da linguagem e de realização da

comunicação interpessoal. Neste ponto, propugnamos no nosso mestrado o conceito abrangente da PEs e da supervisão em geral baseada não só na formação inicial do professor estagiário e no contexto de aula, mas também na escola, no aluno protagonista e na formação contínua, como salienta Isabel de Alarcão (2009: 119-128). Trabalhamos com os alunos de maneira colaborativa para que concebam, realizem e avaliem uma programação completa e fundamentada para cinco semanas que se concretiza em atividades de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras no âmbito de projetos curriculares integrados. Além disso, os alunos devem também dominar conceitos, metodologias e práticas de forma a desenvolver trabalho de investigação-ação no âmbito do ensino/aprendizagem de inglês e de espanhol no ensino básico, que partem das aulas teóricas, juntamente com a orientação investigadora que se fomenta desde o MEIE e com a vinculação com a prática. Portanto, teoria, prática e investigação estão unidas, num processo reflexivo, não isento de polémica, que significa um caminho cíclico teoria-prática-teoria (Chacón Corzo e Suárez Durán, 2006: 303-304):

La teoría es importante por cuanto permite comprender la complejidad del proceso formativo en el que está inmerso, proporcionando al profesor/a fundamentos que guían su práctica y estructuran sistemáticamente la enseñanza en procura del desarrollo del currículo y la gestión educativa (Chacón Corzo e Suárez Durán 2006: 307).

Uma vez que o ensino básico abarca três ciclos de ensino, os alunos devem então realizar um estágio de cinco semanas em cada ciclo e em cada língua em estudo deste mestrado, a não ser que obtenham creditação a alguns estágios. Isto deve-se precisamente ao facto de a maioria dos mestrados na ESEB já possuir uma licenciatura em ensino do inglês no ensino básico (2.º e 3.º ciclos) e secundário. Fruto de pelo menos 5 anos de experiência devidamente certificada no ensino do inglês do primeiro ciclo, também alguns alunos estão dispensados da realização deste estágio. Assim sendo, o público-alvo do MEIE no ensino básico é constituído essencialmente por professores de inglês e de outra língua que não o espanhol, com alguma experiência no ensino, mas sem vínculo ao ensino estatal. Embora a falta de estudos superiores em espanhol, identificamos um conhecimento alto do idioma em pelo menos metade dos alunos, quer pela proximidade com Espanha, normal numa região transfronteiriça, quer por uma motivação pessoal de aprendizagem da língua. Em qualquer caso os alunos das zonas raianas demostrem ter uma capacidade maior para a fonética e o cultivo do idioma do que outros alunos portugueses.

Como a ESEB tem também em oferta o curso de Licenciatura em Línguas Estrangeiras: Inglês e Espanhol (LEIE), pretende-se igualmente que o mestrado possa complementar os estudos dos futuros licenciados em LEIE, mas com algum insucesso, provavelmente devido à falta de consolidação dos cursos, com apenas quatro ou cinco anos de vida. Mas o principal desencanto dos alunos, da Licenciatura na ESEB e os angariados entre os profissionais em atividade, deve-se à situação político-laboral. Os alunos, não tendo tido qualquer contacto com o ensino, também não pretendem tornar-se profissionais do ensino por reconhecerem as dificuldades de colocação nas escolas, vislumbrando de uma forma muito ténue uma carreira sólida nesta área.

O trabalho das docentes da PES visa facilitar a relação da comunidade escolar na cidade com os professores em práticas, tendo em conta uma hetero-super-visão não hierárquica, usando os termos de Alarcão (2003, 2009), do professor facilitador que colabora e entretém os alunos, que também são docentes. Por isso, se o aluno mora na zona de Bragança a ESEB responsabiliza-se em encontrar estágio no sentido de colocar os alunos da PES nas escolas, articulando com os vários agrupamentos da cidade as necessidades de estágio. Se os alunos moram numa outra localidade que não Bragança, criamos mecanismos de autossupervisão, para que os alunos possam ser autónomos e assumam a responsabilidade de contactar informalmente as direções dos agrupamentos e os professores cooperantes. A ESEB assumirá posteriormente a formalização da PES junto das respetivas direções dos agrupamentos colaboradores, seguindo com o espírito de trabalho coletivo e a assunção da nossa liderança.

2. PES: obstáculos sociais e educativos

Como já referido, o Ministério da Educação não contempla um programa específico para o espanhol no primeiro ciclo do ensino básico e, mesmo no segundo ciclo, existindo programa, o espanhol LE pode surgir como oferta formativa em algumas escolas. De acordo com as últimas diretrizes do Ministério de Educação, o inglês passa a constituir a única língua obrigatória no segundo ciclo (Decreto-lei n.º 139/2012, artigo 9.º), estipulando que “A aprendizagem de uma segunda língua inicia-se obrigatoriamente no 3.º ciclo”. Tanto o espanhol como o francês podem ser oferecidos pelas escolas como disciplinas extracurriculares, mas com frequência obrigatória para os alunos, desde que criada pela escola, em função da gestão do crédito letivo disponível (artigo 12.º do Decreto-lei 139/2012 e reforçado nos artigos 9.º e 12.º do Decreto-lei n.º 91/2013). Contudo, sabemos que estas componentes extracurriculares são geralmente atribuídas ao ensino complementar da matemática e do português.

A esta situação, acresce agora o alarmante problema profissional e, consequentemente, social da não colocação de professores de quadro, que ficam com horário zero e, caso a situação se repita por mais de dois anos, correm o risco de mobilidade, realizando outras tarefas que não a de lecionação e com conseqüente redução de vencimento. Também muitos professores de francês se têm visto nesta circunstância nos últimos anos. Alguns optam por continuar a formação completando licenciaturas em espanhol ou mestrados de ensino nessa área se demonstrarem competências e diplomas superiores de língua espanhola. Ainda que o interesse pelo espanhol seja maior do que pelo francês, infelizmente, existe grande pressão destes professores e das próprias direções dos agrupamentos que, no sentido de rentabilizar recursos humanos, têm em oferta o francês como disciplina extracurricular obrigatória. Portanto, encontramos-nos perante um problema de carência de docentes numa área específica e, além da quantidade, nem sempre com a qualidade profissional necessária, apesar das afirmações que asseguram ter ultrapassado este problema com “a formação e o recrutamento intensivo de professores nos últimos anos e o declínio da taxa de natalidade,” como reflete o documento assinado pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP).^[1]

A realidade portuguesa, e não só nas regiões transfronteiriças, mostra que o perfil do aluno de mestrado de alta formação, mas com trabalho precário, de uma certa idade e maturidade, é maioritário em todo o país e assim se espelha nos trabalhos dos colegas Paulo Costa e Ângela Balça:

Este perfil de aluno dominante prende-se com a realidade do ensino das línguas estrangeiras em Portugal. Nas nossas escolas do ensino básico e do ensino secundário, o declínio da escolha, por parte dos jovens estudantes, da língua francesa é uma realidade, sendo substituída por uma preferência pela língua castelhana. Se há alguns anos a esta parte, esta opção pela língua castelhana nas escolas se confinava à denominada zona raiana, onde os contactos com o estado vizinho foram desde sempre bastante intensos, mais recentemente temos assistido a este fenómeno em todo o nosso país, que se reflecte numa procura elevada deste mestrado, desde a sua abertura (Costa e Balça, 2012: 54).

Os professores efetivos de francês tentam igualmente justificar a escolha desta língua perante os pais e os alunos sustentando que o francês representa uma mais-valia para o futuro dos alunos pois o mercado de trabalho em França ainda se revela

1 [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gnoRdnNJ8H0J:www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gnoRdnNJ8H0J:www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es) (consultado em 29 de outubro de 2013)

muito promissor numa Europa em crise, mais especificamente em Portugal e em Espanha. Por conseguinte, a pressão tanto dos professores de francês, como dos pais e das próprias direções dos agrupamentos, tem inviabilizado a realização da PES do espanhol no segundo ciclo. Este obstáculo de tipo logístico, administrativo, que surge de dentro do sistema, está completamente contra o que entendemos ser a prática docente e numa profissão onde o compromisso, a melhoria educativa, a resposta à demanda e a permanente busca da competitividade constituem os pilares fulcrais, tal como António Nóvoa igualmente defende:

El trabajo en equipo. Los nuevos modos de profesionalidad docente implican un refuerzo de las dimensiones colectivas y de colaboración, del trabajo en equipo, de la intervención conjunta en los proyectos educativos de la escuela. El ejercicio profesional se organiza, cada vez más, en torno a *comunidades de práctica*, en el interior de cada escuela, pero también en el contexto de movimientos pedagógicos que nos conectan a dinámicas que van más allá de las fronteras organizativas. (Nóvoa, 2009: 207)

Felizmente, alguns colégios privados e escolas básicas públicas, estas igualmente com o aval das Câmaras Municipais, têm-se mostrado muito recetivos à criação do clube de espanhol no primeiro ciclo pois complementam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) implementadas há mais de 6 anos.

No entanto, a falta de seriedade de alguns pais perante estas atividades extracurriculares dos filhos fazem com que nem a assistência regular, nem a permanência da aula sejam consideradas normas irrevogáveis. Como supervisoras, já vivemos situações onde os pais desrespeitam horários, impedindo a intervenção profissional dos professores estagiários ou simplesmente interrompendo a aula para levar os filhos. De novo, a comunidade escolar, o líder erigido nos múltiplos supervisores dos diferentes níveis de assistência ao estágio, não se encontra à altura das circunstâncias como é de esperar nas escolas do século XXI que sustenta o “professor coletivo”: “Estamos hablando de la necesidad de un tejido profesional enriquecido, de la necesidad de integrar en la cultura docente un conjunto de modos colectivos de producción y de regulación del trabajo” (Nóvoa, 2006: 214).

3. A pertinência do clube de espanhol (nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico)

Perante as dificuldades de implementar um clube de espanhol nalgumas escolas pelas razões acima apontadas, há outras onde o clube de espanhol

revelou ter algum sucesso na motivação da aprendizagem do espanhol como língua estrangeira e no seguimento do estudo do espanhol no terceiro ciclo e secundário. As ideias que queremos transmitir às escolas sustentam-se em benefícios para os alunos, além da posição estratégica no contexto territorial: a mais-valia de aprender uma nova língua, o facto de fazê-lo sem a obrigatoriedade das outras disciplinas, a aplicação de metodologias inovadoras e lúdicas, muitas vezes ausentes no ensino regular, a empatia clara e secular com o espanhol, idioma a que todos os portugueses se aproximam de forma positiva.

Desde um ponto de vista da área específica da didática das línguas, é nossa convicção de que o Clube de Espanhol envolve imensas vantagens no contexto de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras uma vez que representa uma mais-valia para as escolas onde é implementado, potenciando a aprendizagem do espanhol de uma forma motivadora e descontraída. A estas vantagens acresce ainda a não obrigatoriedade do ensino do espanhol, uma vez que apenas quem está realmente interessado em aprender esta língua escolhe ser membro do clube. Tenta-se ainda sensibilizar os pais para a importância da aprendizagem desta língua, que é a segunda língua mais falada no mundo, e para as possibilidades de trabalho decorrentes dessa aprendizagem e domínio da língua, por exemplo na América do Sul, que agora apresenta uma economia emergente nalguns países.

Existe também um cuidado enorme na planificação das atividades do clube, tendo em conta a idade e interesses dos alunos. Enquanto professoras supervisoras, inculcamos aos professores estagiários a necessidade de criar um ambiente descontraído e propício para a aprendizagem das línguas estrangeiras, além da criação e implementação de atividades diversificadas e apelativas. Mas o clube de espanhol consiste numa iniciativa que não é exclusiva de Bragança porque, de uma maneira informal, temos conhecimento da existência de outros clubes. Fazendo uma pesquisa mais pormenorizada na Internet, encontramos algumas escolas secundárias que criaram um clube de espanhol, reforçando assim o ensino da língua que já contempla obrigatoriedade de frequência, como é o caso da Escola Secundária de Luís de Freitas Branco em Oeiras e do Agrupamento de Escolas Tortosendo, na Covilhã, e do Agrupamento de Escolas da Lousã, só para referir alguns exemplos.^[2] Numa primeira análise, os preceitos defendidos pelo clube desta escola vão ao encontro daquilo que

2 <http://clubedeespanhol.no.sapo.pt/>; <http://agtortosendo.ccems.pt/index.php/entrada/clube-de-espanhol.html>; <http://www.eb23-lousa.rcts.pt/index.php/clubes/espanhol> (consultado em 30 de outubro de 2013)

consideramos que deve ser uma visão lúdica do ensino da língua, valorizando a socialização e a partilha cultural dos dois países vizinhos.

O nosso contributo à PES vincula-se com o uso do moderno álbum ilustrado, de recetor adulto ou infantil, na aproximação mais artística ao espanhol LE. A literatura já faz parte dos conteúdos nas disciplinas de língua estrangeira, como elemento comunicativo eficaz (Jouini, 2008) e produto cultural que contribui para a educação literária do aluno (Mendoza, 1993, 2003), sobretudo o relato breve de autores canónicos. A nossa proposta para os professores estagiários é usar textos autênticos, curtos e completos, de carga simbólica, metafórica e plurisignificativa, destinado à infância. O álbum infantil em espanhol revela-se no contexto de aula como um sucesso para a ligação com a língua estrangeira e a comunhão linguística entre duas línguas tão próximas.

Conclusão

Concluindo, defendemos o clube de espanhol como a única alternativa válida para a aprendizagem de uma língua nos primeiro e segundo ciclos do ensino básico, apesar de todos os constrangimentos da própria comunidade escolar: direção, professores, pais e alunos. Ao denunciar esta situação, pretendemos realçar a ideia de que a escola deve reger-se por um espírito de trabalho coletivo e colaborativo em contraposição com o individualismo e o oportunismo, muitas vezes decorrentes da própria gestão de recursos humanos, de tantas escolas no país. Perante esta incapacidade para dar a volta à situação, muitas vezes imposta legalmente, as escolas tornam-se mais egocêntricas, colocando os interesses particulares de professores específicos e de grupos de pais concretos à frente dos interesses dos alunos. Cremos igualmente que se as escolas se tornassem mais recetivas à proposta da criação de um clube de espanhol, haveria professores de espanhol que poderiam encontrar aqui uma oportunidade de trabalho.

Bibliografia

- ALARCÃO, Isabel e TAVARES, J. (2003): *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª edição, revista e desenvolvida. Coimbra, Almedina.
- ALARCÃO, Isabel (2009): “Fomação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência”, *Sísifo. Revista das ciências da educação*, n. 8, Lisboa, Universidade de Lisboa, pp. 119-128.

- CHACÓN Corzo, María Auxiliadora e SUÁREZ Durán, Martín Eduardo (2006): “La valoración del saber pedagógico desde la relación teoría-práctica: una consideración necesaria en la formación de docentes”, *Revista de Ciències de l'Educació*, XXX, III época, Tarragona, pp. 301-312.
- COSTA, Paulo e BALÇA, Ângela (2012): “O Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Évora”, *Tejuelo*, n. 14, pp. 51-57.
- 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*, vol. 13, nº 20, pp. 121-159.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1993): “Literatura, cultura, intercultura. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera”, *Lenguaje y textos*, núm. 3. A Coruña, Universidade da Coruña/ Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. pp. 19-42. Edición consultada: (2008) Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- , (coord.) (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid: Prentice Hall.
- NÓVOA, António (2009): “Para una formación de profesores construida dentro de la profesión”, *Revista de Educación*, 350, pp. 203-218.

EL DIARIO DE APRENDIZAJE COMO MEDIO DE REFLEXIÓN Y HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN EN CLASE DE ELE

Ana María Cea Álvarez

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

UNIVERSIDADE DO MINHO (BRAGA, PORTUGAL)

Resumen

El diario de aprendizaje, uno de los elementos de reflexión por antonomasia, ha sido utilizado en un contexto de investigación doctoral para medir el impacto de un entrenamiento estratégico en el proceso de aprendizaje de los alumnos. El público meta estuvo constituido por alumnos universitarios del grado de Lenguas e Literaturas Europeas de la Universidade do Minho (Braga, Portugal). Este instrumento de investigación contribuyó a identificar información relacionada con algunos de los objetivos que perseguía la investigación, como, por ejemplo, los tipos de estrategias que llegaron a poner en práctica los estudiantes durante el entrenamiento, las formas de regular su metacognición a lo largo del proceso de aprendizaje, cuál era su concepción sobre el error o qué repercusiones tuvo este recurso de aprendizaje en el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Palabras clave: autonomía, metacognición, expresión oral, diario de aprendizaje.

Introducción

(...) El creciente interés por aspectos cognitivos ha promovido la focalización de las últimas tendencias en el alumno, atendiendo a sus capacidades, el uso de estrategias de aprendizaje o sus motivaciones y expectativas. Desde este punto de vista, se entiende que es el alumno quien mayor información puede suministrar respecto a cómo tiene lugar el aprendizaje, sin perder de vista que no todos los estudiantes son iguales, (Galindo, 2007: 1703).

A pesar del carácter subjetivo de este documento, el diario de aprendizaje se ha consolidado como una pieza clave en las investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas, no solo para comprender los procesos cognitivos que desarrollan los alumnos durante el aprendizaje, sino también, como veremos más adelante, para mejorar la comunicación entre docente – alumno a lo largo de las prácticas educativas. Podemos definir el diario de aprendizaje como:

una forma de autobiografía de un sujeto como aprendiz que le permite registrar sus pensamientos, logros, problemas, sentimientos y actitudes, además de sus impresiones sobre los diferentes elementos que forman parte del aprendizaje en el aula y fuera de ella, tales como metodología, materiales, profesor, etc. (...) Es básicamente un instrumento de reflexión sobre el aprendizaje que presenta una visión globalizadora sobre el aprendiz., (Jiménez, 1994: 123-24).

En nuestro caso, este documento perseguía tres objetivos diferentes: a) desde el punto de vista del discente se pretendía: “(...) facilitar la reflexión del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje, para que éste sea más autónomo y, en consecuencia, más eficaz”^[1]; b) en lo que respecta al docente, la intención era que las reflexiones de los alumnos sirviesen para regular la práctica educativa en función de las necesidades que fuesen surgiendo y enriquecer la comunicación entre docente-alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje; c) por último, desde la perspectiva investigativa, la finalidad era recoger evidencias sobre el impacto que la investigación tuvo en el proceso de aprendizaje de los alumnos para fundamentar la actuación docente.

Este trabajo está dividido en tres partes, en la primera describiremos el contexto de la investigación en el cual se implementaron los diarios de aprendizaje (objetivos, metodología de elaboración y amplitud y profundidad del proyecto de investigación). A continuación dedicaremos un espacio para la descripción del proceso de elaboración de los diarios, cómo se conformó el corpus y cuál fue la metodología de análisis llevada a cabo. En último lugar, daremos paso a la discusión de resultados y finalmente presentaremos las principales conclusiones alcanzadas tras el análisis.

1 Como se indica más adelante en el texto con las instrucciones de elaboración de los diarios.

1. Descripción del contexto de la investigación

“El desarrollo de la subcompetencia estratégica aplicada a la expresión oral en alumnos lusófonos de E/LE” es el título de un proyecto de investigación doctoral que se enmarca en el área de la Didáctica de las lenguas extranjeras. La parte práctica de la investigación se desarrolló a lo largo de dos semestres y los grupos meta fueron alumnos portugueses del grado de Línguas e Literaturas Europeas de la Universidade do Minho. Los diarios de aprendizaje se recogieron en esas dos fases, la primera a través de la asignatura de Língua II. 4 - Español B1.2^[2] (en el segundo semestre del curso 2011-12) y la segunda en la asignatura de Língua II. 3 - Español B1.1 (correspondiente al primer semestre del curso 2012-13).

2. Objetivos de la investigación

Nos propusimos alcanzar los siguientes objetivos de aprendizaje e investigación:

- Desarrollar la capacidad de los alumnos para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, identificando por un lado, sus objetivos y necesidades, y, por el otro, autoevaluando sus habilidades, principalmente en la destreza de expresión oral;
- Que los alumnos desarrollasen su capacidad de monitorización de las destrezas de expresión, sobre todo su discurso oral;
- Que los alumnos fuesen conscientes de las estrategias de aprendizaje que ya utilizaban;
- Que los alumnos ensayasen y dominasen nuevas estrategias para poder escoger la que mejor se adecuaba a su estilo de aprendizaje y mejorar así su competencia comunicativa;
- Evaluar el impacto de un entrenamiento estratégico dirigido al desarrollo de la expresión oral en la variante de monólogo sostenido.

3. Metodología de investigación

La investigación en didáctica de la lengua intenta comprender e interpretar la realidad de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Pero esta comprensión no es un fin en ella misma, sino que orienta a la transformación de la práctica. La didáctica

2 Nótese que en la propia denominación de cada unidad curricular (B1.2 y B1.1) se percibe también el nivel del grupo meta según el MCER, 2001 y la ligera diferencia existente entre ellos.

de la lengua es una disciplina de intervención: sus resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos, (Camps, 2001: 10).

Para alcanzar los objetivos mencionados se puso en práctica una metodología de investigación mixta o evaluativa^[3] condicionada por el área de la adquisición y didáctica de lenguas extranjeras, que permitiese en simultáneo valorar y comprender la realidad del aula para fundamentar la actuación en la práctica y poder así transformarla. Así pues recurrimos, por un lado, a metodologías sociocríticas (basándonos en instrumentos de investigación como cuestionarios para descubrir las percepciones, actitudes y conductas de los alumnos sobre su proceso de aprendizaje de ELE) y, por el otro, a una metodología constructivista (investigación – acción), que procuraba optimizar y transformar la realidad educativa a lo largo de varios ciclos investigativos^[4]. Estas dos metodologías se basaron en técnicas de obtención de datos cualitativos (análisis de varios documentos de reflexión desde el punto de vista del profesor y del alumno, como los respectivos diarios). A su vez, para poder evaluar y medir el impacto del entrenamiento estratégico desarrollado en las clases, recurrimos a un tipo de investigación empírica cuasi-experimental basado en técnicas cuantitativas^[5] complementarias a las anteriores.

4. Amplitud y profundidad del entrenamiento estratégico: breve descripción

La programación del entrenamiento estratégico contempló el desarrollo de las principales destrezas lingüísticas de manera integrada, aunque se dio prioridad al desarrollo de tareas de producción dirigidas a mejorar la expresión oral en la faceta de monólogo sostenido. En los tres ciclos en los que se llevó a cabo el entrenamiento se trabajaron los siguientes grupos de estrategias^[6] de aprendizaje y comunicación: memorísticas, compensatorias, cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas.

3 Basándonos en Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995).

4 Según Latorre (2010: 27-32) la investigación-acción fue descrita por el psicólogo social Lewin (1946) como una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. Así pues, estructuramos nuestro proceso de investigación en tres ciclos, a través de los cuales fuimos analizando los cambios producidos en relación a dos aspectos concretos: el desarrollo de la competencia estratégica de los alumnos y el de su expresión oral.

5 Como los cuestionarios generales o los cuestionarios sobre la competencia estratégica que se realizaron antes y después del proceso de experimentación en un solo grupo experimental predeterminado.

6 Hemos seguido principalmente la taxonomía de R. Oxford (1990).

5. Proceso de elaboración del diario de aprendizaje

El proceso de elaboración de los diarios fue similar en ambas fases, aunque entre una fase y otra hubo algunas diferencias en las instrucciones de elaboración dadas a los alumnos y, por consiguiente, en el tipo de información recogida. El diario se disponibilizó a través del campus virtual Blackboard de la Universidade do Minho, medio que resultó muy eficaz, pues, a parte de sus varias opciones de configuración, permitió, por un lado, que los estudiantes tuviesen acceso permanente al documento con las instrucciones de participación y, por otro, que el docente pudiese introducir comentarios a cada una de las entradas a modo de feedback. Además, la configuración de la plataforma también resultó adecuada para realizar la posterior evaluación y comprobar si se habían cumplido con los requisitos de elaboración (nº de entradas previstas, calificación por entrada, etc).

El paso inicial para el funcionamiento del diario fue incluir en la programación del curso una breve secuencia didáctica^[7] que pretendía, primero, que los alumnos identificasen los objetivos de un diario de aprendizaje, segundo, que conociesen modos y modelos de participación y, tercero, divulgar opiniones de expertos lingüistas en la materia para que los estudiantes pudiesen reflexionar sobre los beneficios que esa participación podría traerles. Esta preparación ayudó también a promover, por un lado, la motivación intrínseca de los alumnos (pues se les presentó como una posibilidad para desarrollar una escritura creativa y garantizar cierta heterogeneidad dentro de los modelos de diarios establecidos) y, por otro, su motivación extrínseca. Esto último se consiguió con la siguiente propuesta: cada una de las ocho entradas obligatorias se valoraría con 0,2 puntos sobre la nota final de la asignatura (siempre que estas cumpliesen con los requisitos concertados), lo cual constituiría un incremento de 1,6 puntos sobre la nota final de la UC. A continuación, se estipuló un número máximo de participantes y se dio paso en clase a la selección de los nueve primeros voluntarios en participar. Se acordó igualmente que a lo largo del semestre cada estudiante alojaría en la plataforma sus ocho entradas eligiendo el momento más adecuado para ellas.

La participación de los alumnos en el diario fue significativa, pues en la primera fase de la investigación, de los 28 alumnos que conformaban el grupo, tomaron parte 9 de ellos y se recogieron un total de 68 entradas ese semestre. En la segunda fase el grupo meta estaba compuesto por 19 estudiantes y 7 de ellos participaron en el diario, lo que nos proporcionó un total de 45 entradas

7 Basada en el manual *Procesos y recursos* de López López, E., M. Rodríguez Castilla y M. Topolevsky Bleger (1999: 82-83).

ese semestre. Por consiguiente, entre las dos fases de la investigación recogimos en total de 16 diarios y 113 entradas. Sin embargo, como se puede apreciar por la cifra anterior, no todos los alumnos participantes llegaron a concluir las entradas estipuladas (8), por lo que el número de entradas recogidas es algo inferior a lo que se preveía inicialmente (113 en vez de 128).

5.1. Instrucciones de participación en el diario

En ambas fases de investigación el texto de presentación del diario describe, en primer lugar, los objetivos, a continuación establece el número de entradas totales que los estudiantes tenían que enviar (8) y especifica la información que debería estar presente en cada una de las entradas. Además, para garantizar la claridad del documento, se incluyeron ejemplos ilustrativos de cada ítem pedido y también se llamó la atención de los alumnos sobre el proceso de elaboración de los textos escritos, recomendándoles que realizasen una planificación, reformulación y supervisión antes de colgarlos en la plataforma. En relación a la lengua utilizada, en las dos fases de la investigación la totalidad de los participantes decidió expresarse en español, aunque también se les dio la oportunidad de hacerlo en portugués.

Sin embargo, como hemos señalado anteriormente, entre cada fase existieron algunas diferencias significativas a este respecto. Haremos ahora una descripción más exhaustiva de las especificidades que se proponían en los documentos de cada una de las fases de la investigación. En el curso 2011-12 se pedían los siguientes temas para introducir en el diario: a) análisis de actividades generales realizadas en clase relevantes para el aprendizaje; b) análisis de actividades dirigidas al desarrollo de la autonomía del alumno y al desarrollo de su competencia estratégica (como reflexiones específicas, cuestionarios, etc); c) comentarios sobre su proceso de aprendizaje y su estado de ánimo en relación al mismo. Después de realizar el análisis de los diarios de la primera fase, y a pesar de constatar la validez del instrumento, nos dimos cuenta de que las instrucciones podrían ser aún más precisas en lo que respecta a las fases de preparación de las presentaciones orales y resultados posteriores. De esta forma, y como se puede ver en la tabla 1 que viene a continuación, establecimos cuatro entradas semi-libres y cuatro entradas obligatorias, para poder reunir información más específica sobre los siguientes aspectos: las estrategias y procedimientos de preparación de la exposición oral, el estado de ánimo de los alumnos antes y después de las presentaciones orales y reflexiones sobre los resultados de dos últimas presentaciones orales.

Tabla1. Instrucciones para la elaboración de los diarios de aprendizaje en la segunda fase de la investigación (curso 2012-13).

INSTRUCCIONES DE PARTICIPACIÓN EN LOS DIARIOS

“El objetivo del diario es facilitar la reflexión del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje, para que éste sea más autónomo y, en consecuencia, más eficaz.”

TIPOS DE ENTRADAS: Así pues, os propongo que recojáis en el diario cuatro entradas obligatorias y cuatro libres. Las **libres** pueden reflexionar sobre los siguientes aspectos:

a) Actividades generales realizadas en clase que han resultado relevantes para vuestro aprendizaje.

Ej. “La actividad sobre la utilización de recursos en internet me ha servido de ayuda para (...)”.

b) Reflexionad sobre aquellas actividades dirigidas específicamente al desarrollo de la autonomía del alumno y al desarrollo de su competencia estratégica, (actividades, cuestionarios, etc).

c) Comentarios sobre vuestro propio proceso de aprendizaje y sobre vuestro estado de ánimo en relación al mismo:

Ej. “Hoy he participado en clase y la profesora me ha corregido el uso de una palabra. No he entendido muy bien su corrección, voy a buscarlo en una gramática/diccionario. / Voy a apuntar esta palabra para no volver a cometer ese error...”;
“Hoy en la presentación oral me he puesto muy nerviosa y por eso creo que he cometido más errores de lo habitual. Tendré que intentar controlar mis nervios gradualmente”.

Las cuatro entradas **obligatorias** versarán sobre los siguientes aspectos:

a) Dos entradas que recojan la preparación de las dos presentaciones orales que haréis a lo largo del semestre. Describid con detalle el proceso de preparación, recursos y estrategias que habéis utilizado, ensayos, etc.

b) Dos entradas que recojan vuestras reflexiones sobre el resultado de vuestras presentaciones: cómo os habéis sentido durante la presentación, si os sentís satisfechos/insatisfechos, qué aspectos podríais mejorar para la próxima vez, qué estrategias habéis utilizado durante la presentación, etc.

(...)

Gracias por vuestra colaboración y espero que os sea una herramienta útil para vuestra evolución en esta asignatura y en general en vuestra forma de estudiar.

Si tenéis alguna duda, contactadme vía e-mail o en clase.

(...)

Metodología de análisis de los diarios y organización del corpus

Siguiendo un procedimiento de análisis cualitativo, seleccionamos y agrupamos los fragmentos de los diarios con la información más relevante en función de la siguiente estructura de categorización primaria:

1. Aspectos generales relacionados con las clases;
2. Percepciones sobre el entrenamiento estratégico;
3. Consideraciones sobre los propios instrumentos de investigación.

A continuación mostraremos un esquema del siguiente nivel de análisis, correspondiente a las subcategorías, seguido en ambas fases de investigación. Debemos señalar que en la segunda edición de los diarios, con la intención de dar respuesta al nuevo corpus encontrado (que aunque menor en cantidad, 45 entradas, divergía sensiblemente en su amplitud temática) y con el objetivo de obtener información más fiable, válida y concisa sobre el proceso de aprendizaje y los resultados del entrenamiento estratégico llevado a cabo, alteramos ligeramente la estructura de la primera fase de análisis, modificación que consistió concretamente en añadir un ítem en el segundo apartado dedicado al entrenamiento estratégico: b) “Identificación de objetivos para mejorar la expresión oral” (como se puede comprobar en la tabla 2 con el esquema de categorización final).

Tabla 2. Estructura de la categorización temática del diario de aprendizaje (2ª fase de investigación).

SISTEMA DE CATEGORIZACIÓN DE DATOS EN EL ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE APRENDIZAJE (2012-13)	
1. Aspectos generales relacionados con las clases:	
a.	Reflexión sobre contenidos, actividades y recursos de clase para el aprendizaje
b.	Reflexiones sobre el examen escrito
c.	Aceptación de las tareas propuestas
d.	Valoración de la asignatura
2. Entrenamiento estratégico	
a.	Reflexión sobre el entrenamiento estratégico
b.	Identificación de objetivos para mejorar la expresión oral

<ul style="list-style-type: none"> c. Descripción de estrategias que los alumnos ya utilizan d. Reflexión sobre la presentación oral: estado de ánimo y estrategias afectivas. d. Reflexión sobre la presentación oral: estado de ánimo y estrategias afectivas. e. Reflexión sobre la presentación oral: procedimientos y recursos de preparación f. Valoraciones después de la presentación oral g. Propuestas de mejora h. Reflexión sobre el error <p>3. Instrumentos de investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Percepciones sobre la utilidad y objetivos de los cuestionarios b. Utilidad del diario de aprendizaje c. Feedback dado por la docente sobre el diario de aprendizaje

Por último, en la tabla siguiente se puede observar cómo se organizó el segundo corpus de análisis de los diarios (muy similar al anterior) compuesto por los siguientes ítems: categorías, subcategorías, nombre del alumno y fecha de entrada y ejemplos de las reflexiones sobre cada uno de los temas anteriores. En la segunda fase incluimos también un breve resumen de cada fragmento seleccionado con el objeto de facilitar posteriormente el análisis de los datos.

Tabla 3. Modelo de organización del corpus correspondiente a los diarios de aprendizaje de la segunda fase de la investigación (2012-13).

ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LOS DIARIOS 2012-13 (2ª Fase del Estudio)			
CATEGORÍAS	SUBCATEG.	ALUMNO FECHA	EJEMPLOS
1. Aspectos generales relacionados con las clases:	a) Reflexión sobre contenidos, actividades y recursos de clase para el aprendizaje	B13 – 22/I/13 a)	Resumen: identifica y valora positivamente los procedimientos trazados por la docente para estructurar los contenidos programáticos. Relaciona desarrollo autonomía del aprendizaje y competencia estratégica. “(…) nuestras clases en este semestre fueron bien aplicadas y aprovechadas. La profesora supo dividir bien los objetivos y resultó que a los lunes dimos materias como los tiempos verbales, la puntuación, estilo directo o indirecto etc., y a los miércoles hicimos actividades dirigidas a la autonomía del alumno y al desarrollo de su competencia estratégica”.

7. Discusión de resultados

En este apartado resumiremos la información más relevante recogida en las dos fases de la investigación estructurada según los siguientes ítems: utilidad del diario de aprendizaje según la perspectiva de los alumnos, integración del entrenamiento estratégico en la programación del curso, reflexión sobre el error en el proceso de aprendizaje, el papel del docente, tipos de estrategias aplicadas durante el entrenamiento, procedimientos de preparación de las presentaciones orales y, por último, referiremos el nivel de metacognición alcanzado por los alumnos.

7.1. Utilidad del diario de aprendizaje según la perspectiva de los alumnos

Los alumnos afirmaron que su participación en el diario les había ayudado a ser más conscientes de las dificultades en el aprendizaje de la lengua extranjera y a desarrollar la destreza de expresión escrita, como se puede ver por la cita que viene a continuación [E12 - 26/VI/12] ^[8]:

el diario de aprendizaje me permitió reflexionar y escribir sobre mi proceso de aprendizaje como por ejemplo los conocimientos que alcancé, los aspectos que quiero mejorar, los sentimientos y actitudes que experimenté durante mi aprendizaje, los procesos mentales que utilicé para obtener el aprendizaje y así tornarme en una alumna aún más autónoma.

7.2. Integración del entrenamiento estratégico en la programación del curso

Por otro lado, a través del diario constatamos que los alumnos se mostraron satisfechos con la programación desarrollada durante el curso (incluyendo el entrenamiento estratégico), pues, según ellos, contribuyó a desarrollar las destrezas de producción (expresión oral y escrita) y aspectos más amplios del aprendizaje relacionados con el desarrollo de su competencia estratégica. Presentamos a continuación un fragmento del diario en que una de las alumnas analiza los principales logros obtenidos en la asignatura, sobre todo en la expresión oral, y destaca el carácter transversal del entrenamiento estratégico [B13 - 22/I/13 b):

8 Los nombres auténticos de los alumnos fueron encriptados para garantizar la privacidad y anonimato de los estudiantes. Para la codificación utilizamos la letra inicial del nombre del alumno y alguna otra en caso de coincidencia, a continuación el año en que cursó la asignatura y luego la fecha en la que introdujo la entrada en el diario de la plataforma. Por ejemplo: María del curso 2011-12 introdujo su entrada el 14/I/13 da lugar al código siguiente: "M12 - 14/I/13".

(...) En este semestre la profe insistió bastante en la pronunciación y eso me resultó más difícil porque ya estaba acostumbrada a hablar sin ese cuidado. (...) También creo que mejoré bastante en las presentaciones orales. Antes lo que hacía era hablar del contenido de mi trabajo y acabar la presentación abruptamente. Ahora llevo en atención las cuestiones formales, como la introducción, frisar bien los contenidos y concluir de una forma más dinámica. Estos consejos que la profe se ha preocupado en enseñar nos han sido útiles para otras asignaturas porque tenemos presentaciones orales en casi todas. Por lo tanto la conclusión a que llego es positiva y enriquecedora. (...).

7.3. Reflexión sobre el error en el proceso de aprendizaje

La reflexión sobre el error fue otro de los aspectos mencionados por los estudiantes en los diarios y valoraron positivamente que en clase se les ayudase a identificar errores en diferentes trabajos y exámenes y a concebir planes de mejora (como sistematizar conocimientos gramaticales o aumentar las situaciones de contacto real con la lengua meta). Sin embargo, no es frecuente que los alumnos se refieran a la concepción que tienen sobre el error dentro del proceso de aprendizaje. En este sentido, encontramos un ejemplo en el que el alumno reflexiona sobre cómo se pueden corregir errores en una exposición oral y destaca el carácter procesual del aprendizaje [H13 – 17/I/13]:

(...) La profesora nos ha reforzado la gramática, pero ha insistido mucho en nuestra oralidad transmitiéndonos un mensaje de que se puede hablar con errores, corrigiéndonos a nosotros en nuestras presentaciones orales. Me he sentido estimulado cuando he fallado mi segunda presentación, porque en vez de me sentir juzgado, la profesora ha insistido conmigo (y con mis compañeros). Me ha ayudado con todo el tipo de técnicas para encontrar la mejor manera de prepararme para una presentación (...).

7.4. El papel del docente

El papel de la docente se refleja en varias de sus vertientes a través del diario de aprendizaje. Por un lado, percibimos, que los alumnos valoraron positivamente los comentarios realizados en clase a modo de evaluación formativa (relacionados, por ejemplo, con las correcciones de las composiciones o de las primeras presentaciones orales), sugerencias que tomaron en cuenta para seguir progresando. Por otro lado, la intervención directa de la docente en el diario sirvió para moderar la participación, regular el proceso de enseñanza

aprendizaje y también el propio entrenamiento estratégico. En unos casos la docente presenta sugerencias para optimizar los procedimientos de aprendizaje y para que los alumnos utilicen instrumentos o estrategias más adecuadas a cada estilo cognitivo. Además, ese feedback ayudó a identificar y corregir concepciones equivocadas que algunos alumnos mantenían, por ejemplo, sobre el uso de estrategias durante el aprendizaje, pues se referían a ellas como “trucos” [J12 - 4/V/12] o “ingenios” [J12 - 23/V/12]: “Sobre el ítem *estrategias de compensación* tengo que decir que me sentí un poco culpada, es que utilizo muchos de estos ingenios para compensar mis faltas de vocabulario y fluidez de discurso”. La docente le envió un comentario que pretendía subsanar este sentimiento de culpabilidad en relación al uso de estrategias y que creemos pertinente reproducir aquí en parte:

Tus comentarios me han resultado muy útiles. No te sientas culpable por utilizar estrategias de compensación y corrección, es el camino que hay que seguir para hablar bien una lengua. Pero ahora que eres consciente de ello, puedes elegir entre las diferentes posibilidades, arriesgarte o evitar decir una palabra, por ejemplo, [Ana Cea - 9/VI/12].

Por otro lado, la docente agradece y valora positivamente la utilidad de las reflexiones de los alumnos haciéndoles ver que los diarios les ayudarán a ser más conscientes de su proceso de aprendizaje y, en consecuencia, a desarrollar su autonomía. Lo expuesto anteriormente queda patente en varios comentarios de la docente a diferentes alumnos [R12 -30/VI/12 a) y b), D12 - 10/IV/12, etc.], además de este último que incluimos [E12 - 27/VI/12]:

Te agradezco, una vez más, la paciencia y constancia que has tenido en la elaboración de los diarios de aprendizaje. (...). En este se nota la clara percepción que tienes de tu proceso de aprendizaje, no solo has comprendido a la perfección la finalidad de este tipo de reflexiones, sino que las has puesto en práctica y eres capaz de analizar tu progresión según la categorización de estrategias planteada por la autora del cuestionario. ¡Es fantástico! Sin duda, esa toma de consciencia te ha ayudado a mejorar en tu aprendizaje, lo ha hecho a corto plazo e imagino que lo hará a largo plazo.

Por otro lado, algunos de los alumnos mostraron una gran originalidad y motivación a través de sus diarios, lo cual motivó también comentarios de reconocimiento y agradecimiento por parte de la docente, como es el caso siguiente [M12 - 10/IV/12]:

He leído tus entradas y la verdad es que me parece muy original que hayas escogido el formato carta para redactarlas, además me ha encantado que hayas incluido un destinatario imaginario, que te anima a redactar de forma más amena e introduciendo el estilo directo en tus entradas.

La docente fue comentando de esta manera la participación de los alumnos en el diario de aprendizaje (84 de las 113 entradas totales), con el objetivo de que los estudiantes realizaran una autorregulación más eficaz de su aprendizaje, de reforzar su confianza y motivación y, sobre todo, de que sintiesen que sus reflexiones tenían un destinatario real y que se estrechaba la comunicación entre docente-discente.

7.5. Tipos de estrategias aplicadas durante el entrenamiento

Teniendo en cuenta una vez más la información encontrada en los diarios de aprendizaje, identificaremos a continuación los tipos de estrategias que los alumnos ponen en práctica en cada una de las fases del entrenamiento con el objetivo de constatar el impacto del entrenamiento estratégico. Se observa que los estudiantes fueron ampliando su repertorio de estrategias a lo largo de las tres fases en las que se organizó el entrenamiento (marcadas en el tiempo por la realización de las tres presentaciones orales a lo largo del semestre). En la primera fase (en torno a la primera presentación oral que sirvió como prueba de diagnóstico), se elicitaban estrategias compensatorias relacionadas con la destreza de comprensión lectora (como la deducción por contexto, el recurso al diccionario y, en general, la búsqueda de información en recursos digitales para dar solución a sus dudas). En esta fase se notó también una falta de control sobre las estrategias afectivas, palpable a través del estado de nervios de los alumnos y la falta de monitorización adecuada de su producción en la prueba de diagnóstico de oralidad. En relación a las estrategias metacognitivas evidenciamos que en esta fase los alumnos toman conciencia sobre el proceso de aprendizaje y su organización (al referir la utilidad del test sobre estilos de aprendizaje o al identificar los objetivos del entrenamiento estratégico) y señalan su pertinencia en el caso de la oralidad (pues esta opción responde a sus necesidades de aprendizaje). Además, insisten en su valor transversal y destacan el éxito palpable del entrenamiento, como se puede apreciar a través del siguiente fragmento [B13 –19/XII/12]:

(...) De verdad fue una experiencia nueva y muy buena pues (...) siempre tuvimos clases en las que se enseña materia pero enseñar cómo hacer buenas presentaciones,

como estar posicionado mientras hablamos o, también, como recurrir a técnicas de memorización cuando nos olvidamos de algo nunca habíamos estudiado. Solo después de las presentaciones orales pude mirar y entender el cambio y la evolución que todos acabamos por “sufrir”. A lo mejor ahora hay una mayor preocupación con los saludos y las despedidas, por otro lado nuestra postura mejoró y todo debido a los consejos y al ppt que la profesora nos ha enseñado.

La metacognición es en esencia reflexión sobre uno mismo como organismo cognitivo (Jiménez, 1994: 130). En la fase intermedia del entrenamiento el recurso a estrategias metacognitivas se hizo más evidente a través de dos dimensiones, por un lado, en la organización y preparación de tareas (los alumnos refieren las fichas de reflexión sobre el proceso de preparación y realización de la presentación oral y se observa que modificaron sus procedimientos para realizar presentaciones orales, como se referirá más adelante) y, por el otro, en el mayor grado de consciencia de los alumnos sobre el proceso de evaluación (identificación de necesidades de aprendizaje antes y después del examen, realización de la prueba y expectativas sobre los resultados). Asimismo, en relación a la preparación de las presentaciones orales, queda patente el recurso a estrategias cognitivas como la práctica repetida. Finalmente, en lo que respecta al dominio de estrategias afectivas, aunque en esta fase ya se notan algunas mejoras en el estado de ánimo y confianza, algunos estudiantes siguen manifestando nerviosismo y frustración por no haber podido alcanzar sus objetivos plenamente [H13 – 29/XI/12]:

(...) No me salió nada bien. Estuvo siempre nervioso, no conseguí decir y transmitir la información como la había estructurado a lo largo de mi preparación. Empecé sin seguridad. (...) Y he escrito/sentido: “No he conseguido decir mitad de las cosas que preparé. Me siento frustrado, desapuntado y siento que he pasado la impresión de que no me preparé para la exposición.” (...) “No he conseguido mantener el contacto visual con la audiencia de tanto que eran los nervios, pero pienso que era más miedo que nervios. Estaba inseguro aunque hubiese sido yo que escogió el tema. Me gustó y me gusta el tema, por lo tanto no entiendo el miedo. Lo siento.

Creemos que la cita anterior ilustra una de las funciones del diario a través de un proceso que, según describe Jiménez (1994: 127), va desde la “reflexión inconsciente” (el alumno no entiende el porqué de sus reacciones), hasta la reflexión consciente y permite “traer nuestras ideas a un nivel de conciencia que nos es posible evaluarlas y empezar a tomar decisiones sobre lo que haremos y no haremos”. En esta fase intermedia del entrenamiento, comprobamos que ya

hay mejorías en relación al estado de ánimo y confianza, como veremos en el siguiente ejemplo, aunque la alumna afirma que todavía necesita practicar más en voz alta antes de la presentación oral, [T13 – 29/XI/12]:

(...) No me he sentido tan nerviosa como la última vez pero a pesar de todo tengo que trabajar en aumentar mi confianza. Creo que los ensayos en voz alta son fundamentales para conseguir mantener la calma y tener confianza durante la presentación.

En la última fase del entrenamiento encontramos diferentes situaciones. En cuanto al uso de estrategias, los alumnos acuden de nuevo a estrategias cognitivas, como la práctica repetida, lo cual les confiere mayor seguridad en su trabajo. Pero lo más comentado en esta fase se centra en el éxito o fracaso del desarrollo de estrategias afectivas y sociales. En unos casos, todavía hay quien dice sentirse presionado por la evaluación oral, mientras el estado de tranquilidad y motivación alterna con la pérdida de control y la consecuente frustración ante los resultados finales. En otros, observamos que los resultados de la tercera presentación son muy positivos, mejora el estado de nervios de los alumnos y se sienten más confiados. Notamos también que esos resultados más prósperos están relacionados con algunos cambios introducidos en su comportamiento estratégico, puesto que esos alumnos ensayan diferentes estrategias afectivas (como entrenar previamente ante algunos de sus compañeros o procedimientos colaborativos como ensayar con otro compañero para reducir la ansiedad). Por otro lado, como se puede apreciar en el siguiente fragmento, la alumna hace extensiva esa mejoría al resto de los alumnos de la clase y valora positivamente el entrenamiento estratégico, por haber incidido en aspectos formales y también en el control emocional que juega un papel importante [B13 – 21/I/13]:

(...) Cuando llegué a la clase pensaba que de pronto me iba a poner nerviosa pero eso no ha pasado. (...) Creo que el secreto fue tener entrenado bastantes veces, beber mucha agua y, además tener presentado antes para mis compañeras F. y CA13. (...). Me parece que dije todo, logré mi capacidad de mantener contacto visual pues conseguí mirar bien a las personas y además tuve más cuidado con la pronunciación. Al final creo que mi taller fue didáctico y atractivo, (...) logré mis objetivos y me quedé con la sensación de que por la primera vez me ha salido bien y de acuerdo con mis expectativas. En conclusión solo quiero subrayar que las clases prácticas en las que la profesora ha hablado acerca de presentaciones orales fueron muy importantes porque desde el punto de vista formal me parece que ha

salido mucho mejor a toda la gente. Nuestra evolución es algo que se ve claramente y tenemos que dar gracias a la profesora por tenernos enseñado todas las cuestiones más formales y principalmente por habernos ayudado con la cuestión de los nervios.

En el siguiente ejemplo se aprecia una mayor complacencia con los resultados obtenidos en la última presentación oral, pues, como la mayoría de los alumnos, el que presentamos a continuación consigue monitorizar su producción adecuadamente y controlar los nervios, aunque sigue identificando aspectos a mejorar [H13 - 16/I/13]: “(...) Seguí los consejos que mi profesora que me ha dicho para entrenar con mi familia y con mis amigos, y la verdad es que me ha salido bien. Por lo menos en los nervios estuve casi perfecto”.

7.6. Procedimientos de preparación de las presentaciones orales

Nos centraremos ahora en describir cómo fueron evolucionando los procedimientos de preparación de las exposiciones orales a lo largo del entrenamiento estratégico. Sobre todo en la segunda edición de los diarios el análisis de la información recogida nos permitió detectar algunos cambios en el procedimiento entre una fase y otra. En la primera fase, el alumno elige un tema motivador que conoce o domina; luego planifica la actividad, busca el léxico desconocido y organiza la información normalmente en un ppt; a continuación, ensaya la producción, memorizando la información de cada filmina, primero de forma individual, luego ante familiares o amigos y, por último, procede a la revisión.

En la segunda fase, como práctica habitual, percibimos que los alumnos integran los consejos dados en las clases para realizar presentaciones orales, pues todos ellos siguen procedimientos similares. Continúan manifestando satisfacción y motivación por poder escoger un tema de su interés personal. Como en la fase anterior, uno de los primeros pasos es identificar el vocabulario desconocido y luego recurrir a los diccionarios, pero en esta fase intermedia detectamos que los alumnos se preocupan también de dar cohesión a sus textos, cuidando los conectores discursivos. El paso siguiente es igualmente organizar la documentación en un powerpoint y, algunos alumnos, incluyen la elaboración de un texto de apoyo. A continuación, memorizan lo que deben decir en cada filmina. Por otro lado, aunque muchos se sienten preocupados por mejorar su pronunciación, comprobamos que solo algunos utilizan recursos para perfeccionar su dicción y acento. Después los alumnos recurren a la práctica reiterada de la presentación y algunos de ellos dicen grabar su producción a través de los recursos digitales sugeridos. Por último, tenemos

constancia de que algunos ensayan ante el espejo, cronometran el tiempo o visualizan modelos de presentaciones orales (como también se indicó durante el entrenamiento).

En la tercera fase, algunos de los estudiantes introducen cambios significativos en su comportamiento estratégico, sobre todo en relación a las estrategias afectiva pues intentan no ser tan exigentes consigo mismos, relajarse y/o practicar ante familiares o amigos antes de la presentación. Todo lo cual hace que se muestren satisfechos con los resultados alcanzados al final del entrenamiento.

7.7. Nivel de metacognición alcanzado por los alumnos

En nuestro análisis hemos relacionado la información que nos aportan los procedimientos seguidos por los estudiantes y sus propuestas de mejora. En ese tipo de comentarios nos encontramos algunos en los que los participantes en el diario manifiestan su desilusión por no haber alcanzado los objetivos previstos. Esto puede indicarnos dos causas, por un lado, que los procedimientos seguidos por algunos de los estudiantes no hayan sido los más adecuados para dar respuesta a sus necesidades específicas y, por el otro, que esos estudiantes poseen todavía un grado de metacognición poco desarrollado sobre su proceso de aprendizaje. A raíz de estas y otras reflexiones encontradas en los diarios queda patente que existen niveles de metacognición heterogéneos entre los estudiantes, pues unos realizan observaciones demasiado generales e imprecisas sobre los procedimientos y factores a tener en cuenta, mientras que otros ostentan un elevado nivel de consciencia sobre todos los factores que están en juego en el aprendizaje de una lengua extranjera: identifican claramente los objetivos, fases del aprendizaje y ámbitos de aplicación del entrenamiento estratégico y diseñan precisos planes para alcanzar sus objetivos, como se puede ver en el siguiente fragmento [E12 - 9/IV/12, b)]:

Tengo que considerar todos los factores (motivación, aptitudes, cuestiones personales, entre otros) que restringen el éxito de mi aprendizaje e intentar mejorar los aspectos que son mis puntos débiles y perfeccionar los otros.

En este sentido, observamos que algunos alumnos realizan una completa y objetiva autoevaluación, lo cual le ayuda a (re)formular con precisión sus objetivos de aprendizaje para la segunda y tercera presentación oral [CD13 - 4/XII/12 y 9/I/13]:

(...) Mis objetivos personales para esta presentación: “Corregir los aspectos indicados por la profesora en la evaluación de la presentación anterior (pronunciación, acento y fluidez); Evitar la influencia de la lengua materna en mi acento; No exceder el tiempo asignado para la presentación; Mejorar la fluidez de la presentación; Presentar un discurso coherente, sin interrupciones importantes; (...).

El diario nos ha permitido una vez más constatar que existen amplias diferencias en la clase en cuanto al grado de competencia estratégica de los alumnos, en este caso, en la forma de identificar objetivos, necesidades de aprendizaje y procedimientos de mejora. La causa es que no todos los alumnos están habituados a reflexionar sobre su aprendizaje debido probablemente a la propia tradición académica y metodológica de profesores (es evidente la baja frecuencia con que este tipo de reflexiones se insertan en las programaciones generales de lenguas extranjeras) y, por lo tanto, dejamos aquí un apelo a que se estas se trabajen de forma más explícita durante el proceso de aprendizaje. En contrapartida, también creemos que la participación de los alumnos en el diario de aprendizaje habrá contribuido de alguna manera para que desarrollasen lo que Jiménez (1994: 128) denomina “sensibilidad cognitiva” y vean su competencia metacognitiva ampliada.

8. Conclusiones

La información recabada nos permite concluir que el diario de aprendizaje sirvió como agente orientador de todo el proceso de aprendizaje de los alumnos, pues les ayudó a conocerse mejor como estudiantes, a explicitar metas, procedimientos y procesos de autoevaluación de su aprendizaje, todo lo cual confirma que hemos alcanzado los principales objetivos de nuestra investigación. Más específicamente, en relación al entrenamiento estratégico, el diario también nos ha permitido concluir que los estudiantes: 1) interiorizaron gran parte de las estrategias trabajadas en clase, siendo capaces incluso, de realizar una categorización de las mismas según su tipología; 2) por lo tanto, ampliaron su repertorio de estrategias y aprendieron a usarlo en función de cada situación de aprendizaje. Finalmente, en ambas fases de la investigación, los alumnos admiten en sus diarios que sufrieron una evolución a lo largo del semestre y reconocen el éxito del entrenamiento estratégico para alcanzar los resultados obtenidos. Por último, los estudiantes destacaron el valor transversal de dicha formación, aplicable a otras asignaturas de la carrera y en aprendizajes futuros.

Bibliografía

- CAMPS, Anna (coord.) (2001): *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en Didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó.
- DEL RINCÓN, D., J. Arnal, A. Latorre y A. Sans, (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Dykinson.
- JIMÉNEZ Raya, Manuel (1994): “El papel del diario en el aprendizaje de lenguas extranjeras”, en RESLA, 10, Madrid (pp. 121-135).
- LATORRE Antonio (2003): *LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó.
- LÓPEZ LÓPEZ, Estrella, María Rodríguez Castilla y Marta Topolevsky Bleger (1999): *Procesos y recursos*, Madrid, Edinumen.
- GALINDO MERINO, M^a del Mar (2007): “Aplicaciones didácticas del diario de aprendizaje en la enseñanza de segundas lenguas”, Consultada el 10/XI/13 y disponible en: http://www.academia.edu/767382/Aplicaciones_didacticas_del_diario_de_aprendizaje_en_la_ensenanza_de_segundas_lenguas
- OXFORD, Rebecca (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston, Massachusetts, Heinle & Heinle Publishers.

A EXPRESSÃO ESCRITA NA AULA DE ESPANHOL LE: PROPOSTAS DIDÁTICAS

Ana Oliveira Dias

UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA

Resumo

A competência da expressão escrita é um dos principais fatores de (in)sucesso escolar, transversal a todas as disciplinas e fator de sucesso pessoal e profissional. Assume um papel de grande importância no ensino da língua materna, mas também da língua estrangeira. É no âmbito da segunda que apresentamos uma série de propostas de como se pode trabalhar a expressão escrita no contexto específico de uma turma de Espanhol LE, cuja LM é o português, do ensino secundário. Segundo documentos oficiais^[1], a escrita é uma dimensão transversal a todo o currículo que pode beneficiar de um trabalho assente em modelos processuais, com explicitação das características das tipologias textuais. Autores como Marcuschi (2005) ou Cassany (2000) apontam a relevância pedagógica da abertura da aula de língua à diversidade de textos. Com o objetivo de promover competências de expressão escrita em contexto de sala de aula passíveis de serem transferidas para contextos reais, apresentamos uma série de atividades de uso e produção de textos variados, tendo por base uma perspectiva da escrita como processo, desde o simples favorecimento de geração de ideias, até à reflexão e revisão do texto produzido. Neste trabalho, partiu-se sempre da análise de textos-modelo para se proporcionar aos alunos o contacto e a reflexão sobre a estrutura e funções dos diferentes géneros textuais. Com esta experiência, comprovou-se como, pela incorporação de novos procedimentos de escrita (estratégias de planificação, redação e revisão), foi possível promover alterações do comportamento dos alunos quando perante uma tarefa de expressão escrita. Verificou-se, também, que o facto de ter sido dada a possibilidade aos alunos de ler e produzir diferentes textos ativou e desenvolveu neles uma maior consciência dos aspetos formais/estruturais dos diferentes géneros.

Palavras-chave: expressão escrita, Espanhol/Língua Estrangeira, a escrita como processo, géneros textuais.

1 Cf. Relatório dos Exames Nacionais 2010.

1. Contextualização

A proposta que aqui vimos apresentar é fruto de uma experiência^[2] levada a cabo com duas turmas de alunos, ambas do 11º ano, uma na disciplina de português, a LM, e outra na disciplina de espanhol, a LE. Neste trabalho apenas nos centraremos na experiência realizada com o grupo de espanhol LE. Este tratou-se de um trabalho centrado no desenvolvimento da expressão escrita, no sentido de levar os alunos a conhecer, manipular e produzir textos variados. Foi objetivo deste exercício de uso e produção dos diferentes géneros textuais o desenvolvimento nos alunos da capacidade de se expressarem eficazmente, por escrito, assegurando um crescente domínio das competências que tal processo implica.

Nesta apresentação, primeiramente, far-se-á um breve enquadramento teórico, explicitando-se a relevância do trabalho com a expressão escrita no contexto pedagógico e a metodologia privilegiada no trabalho com a mesma. De seguida, apresentar-se-ão algumas propostas didáticas para o trabalho com a expressão escrita em contexto de sala de aula e respetivos materiais utilizados. Finalmente, far-se-á uma breve avaliação das atividades apresentadas e uma apreciação global do trabalho realizado.

2. Enquadramento teórico

“A competência de escrita é, hoje mais do que nunca, um fator indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos e, a par da leitura e da oralidade, condiciona o êxito na aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares” (Coelho, 2002: 20).

Sendo a escrita um dos principais fatores de (in)sucesso no contexto escolar e estando esta implicada na maioria das situações de avaliação, “seria lícito questionarmo-nos sobre até que ponto o insucesso escolar resulta da falta de conhecimento nas diferentes disciplinas escolares ou da incapacidade de verbalizar, por escrito, esse mesmo conhecimento” (Carvalho, 2003: 12).

Daí a relevância de se desenvolver um trabalho centrado na superação das dificuldades a nível da expressão escrita. E, grosso modo, quais são essas dificuldades?

2 Projeto desenvolvido no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, no ano letivo 2011/2012, Universidade do Minho.

Primeiro, para os nossos alunos, muitas vezes, o ato de escrever, pela sua complexidade, é uma tarefa pesada e desmotivante; segundo, o “peso” vinculado pelos métodos tradicionais, nos quais a escrita é mais “veículo de comunicação do que objeto de ensino-aprendizagem” (*id.*, p. 111), vista como um exercício auxiliar das outras destrezas ou como uma forma de avaliar conteúdos gramaticais (Sáinz & Guillén, 1995); e, terceiro, o carácter artificial da escrita, salientado em palavras de Amor (1993: 114), pela “ausência de destinatário e objetivos concretos condutores, bem como mecanismos de circulação de textos”.

Para levar a cabo um trabalho centrado no desenvolvimento da competência escrita, algumas questões foram previamente levantadas, tendo sido a primeira delas *O que sabemos sobre a forma como os alunos escrevem?*

Relativamente a esta, sucintamente e recorrendo à expressão de Flower e Hayes (1980), foi-nos, ao longo da experiência levada a cabo, possível comprovar que os alunos seguem um modelo “*think-it-say-it*”. Observámos, com efeito, uma série de limitações com as quais os alunos se enfrentam quer pela complexidade que as tarefas de escrita envolvem quer pela ausência de estratégias de planificação do *a dizer* e de revisão do *dito*. Urge então que lhes seja proporcionado o desenvolvimento e rotinização de estratégias que lhes permitam lidar com o número de exigências que, na realização de uma tarefa de expressão escrita, surgem em simultâneo: gerar ideias, passá-las para o papel, lidar com preocupações de correção gramatical, fluência, coerência, correção, estilo, se vai ou não agradar ao professor, etc.

Foi possível observar também que, ultrapassada a primeira grande dificuldade de romper o vazio da folha de papel com as primeiras palavras, devido à ausência de tais estratégias de planificação e estruturação prévia do pensamento, a segunda grande dificuldade, motivada pela ausência de mecanismos de revisão por parte dos alunos, é o facto de não existir uma coerente articulação entre as ideias.

O segundo ponto de reflexão consistiu na seguinte questão: *O que precisamos de saber para os ajudar a melhorar?*

Como será demonstrado, considerou-se o trabalho da expressão escrita, centrado num processo composto por três fases – pré-escrita; escrita; pós-escrita. Como sustentado por Barbeiro (2003), é na fase da pré-escrita que se definem os objetivos, que se geram e selecionam os conteúdos e o plano orientador da fase seguinte – a escrita –; sendo que a fase da pós-escrita tem como objetivo alcançar a versão final. Harris (1993) aponta que a planificação e organização de ideias exigem mais tempo do que a criação do texto (sendo importante que assim o seja). Na segunda fase será necessário acompanhar os

alunos no seu processo de textualização, questionando-os, incentivando-os a reler e a refletir sobre as suas produções. Por fim, na fase da revisão (ou pós-escrita), é objetivo primordial desta detetar inadequações ou insuficiências do texto, determinando-se as estratégias a adotar para o aperfeiçoar.

Finalmente, a última questão levantada veio justificar o trabalho com a expressão escrita em torno dos géneros textuais: *O que significa aprender a escrever?*

Podemos ler em Cassany (2000: 35) que “aprender a escrever significa aprender a dominar cada um dos géneros verbais para conseguir os objetivos desejados”. Segundo este autor, em vez de falarmos em ensinar a escrever, deveríamos falar em ensinar a escrever narrativas, ensinar a escrever descrições, ensinar a escrever cartas, etc. (Cassany, 2000). Efetivamente, nada do que fazemos linguisticamente está fora de algum género. “(...) No ensino da língua, o tratamento dos géneros textuais é relevante, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos (...)” (Marcuschi, 2005: 35).

Diz-nos ainda o *Plan Curricular do Instituto Cervantes* (2006) que o trabalho com os géneros adquire relevância no contexto da didática das línguas pois parte-se de um conceito familiar aos alunos, uma vez que estes já possuem os seus próprios esquemas de géneros, adquiridos pela interação com o contexto social em que se inserem.

Em suma, por um lado, foi objetivo das atividades propostas³ promover uma aprendizagem da produção escrita vinculada a práticas reais e verossímeis de comunicação, sendo isto conseguido através do trabalho com os géneros textuais. Por outro lado, foi pauta da intervenção pedagógica a promoção de um processo de trabalho estruturado, de forma a rotinizar estratégias e mecanismos facilitadores do processo de escrita.

3. Metodologia

Relativamente às orientações didáticas, todas as atividades realizadas tiveram como base um modelo de ensino centrado no processo e considerando as três fases mencionadas anteriormente – pré-escrita, escrita e pós-escrita ou também planificação, redação e revisão, segundo, por exemplo, Carvalho (2003). Escrever é um processo recursivo, em que todas as fases interagem entre si em todo o decorrer do processo de redação de um texto e não podem ser consideradas de forma totalmente independente (Flower & Hayes, 1980).

3 Apresentadas na secção 4.

Com efeito, não é apenas na fase da planificação (ou pré-escrita) que se ativam os conhecimentos prévios e se vão estabelecendo as ideias a ser exploradas, estas irão surgir, serão alteradas, cortadas, etc., ao longo de todo o processo de escrita. Por outro lado, a revisão não é feita apenas num momento único e determinado – após a redação do texto – mas sim ao longo de todo o processo, pois, à medida que vamos escrevendo, vamos lendo e revendo o que escrevemos anteriormente.

No entanto, apesar de as diferentes fases se entrecruzarem ao longo do processo de escrita, serão, nesta apresentação, tidas em conta separadamente para facilitar a sua descrição. Assim sendo, e partindo da adaptação de um modelo de tarefa escrita de Cassany (2000):

1. *Motivação e introdução ao tema*: através das atividades propostas, pela máxima variação dos recursos utilizados (*imagens, músicas, vídeos curtos*), pretende-se motivar os alunos para o tema a ser tratado, mobilizando, igualmente, conhecimentos prévios sobre o mesmo.

2. *Leitura compreensiva e analítica*: nesta, a leitura surge como principal fonte de *input*, através da qual o aluno entrará em contacto com textos-modelo, constituindo este um contacto essencial à construção do universo de referência dos textos a produzir. Este *input* funcionará também como estratégia de geração de ideias e de ampliação lexical, pois, através dele, os alunos acedem a informação nova, assim como mobilizam conhecimentos prévios.

3. *Planificação*: relativamente a esta fase, ela não pode ser apresentada como pertencente a uma parte única e exclusiva do processo. Dela fazem parte as estratégias de mobilização de conhecimentos prévios e o estabelecimento de um conjunto de objetivos a serem cumpridos, através dos quais poder-se-á ajudar os alunos no sentido de reduzir o número de entraves que encontram. Desta forma, a planificação do texto a ser produzido começa nas atividades de introdução ao tema, passando pelas atividades de leitura e exploração dos textos-modelo, a partir das quais se propõe a geração e partilha de ideias através da interação com os colegas. Importa realçar que o fornecimento de instruções claras favorece a capacidade de realização da tarefa e, mesmo parecendo uma incoerência, favorece a criatividade do aluno. Sem pautas pelas quais se orientar, o aluno – principalmente o aluno que não se sinta à vontade com as tarefas de escrita – irá certamente bloquear e desistir da tarefa. Como estratégias fundamentais à fase de planificação, destacamos a interação com os colegas (interação escrita-oralidade) e o contacto com textos-modelo (interação escrita-leitura). Com o uso de materiais de apoio à leitura e planificação do texto, permite-se aos alunos uma maior assimilação dos conteúdos linguísticos, através da realização de esquemas, listagens e resumos.

4. *Textualização*: nesta fase, as ideias são transcritas para a forma escrita. Ao longo de todo o processo de redação, é fundamental o papel do professor que o deve ir monitorizando, questionando os alunos, incentivando-os a reler as suas produções e ajudando a escrever na L2, oferecendo os elementos linguísticos necessários. Segundo Sáinz e Guillén (1995: 171), “dar instrucciones demasiado vagas, enfrentar al alumno ante la hoja en blanco para que demuestre su competencia lingüística y su creatividad conducen al bloqueo y a la falta de motivación”.

5. *Revisão e avaliação*: a revisão é transversal a todo o processo de escrita (revisão dos apontamentos, reformulações com base na partilha de opiniões, etc.). Nesta fase, sugere-se a criação de materiais específicos de apoio à revisão dos textos e estratégias de circulação dos mesmos, de forma a auxiliar os alunos nessa tarefa de reflexão e revisão textual (cf. secção 4.3.).

Seguindo a proposta de Cassany (2000), o próximo passo ou etapa seria a *retextualização*, em que os alunos iriam reescrever o texto produzido, fazendo as alterações e melhorias necessárias, de acordo com a reflexão proporcionada pela etapa anterior – *revisão*. No entanto, na experiência por nós realizada, nem sempre foi possível, pelas limitações de tempo, levar a cabo esta fase.

4. Propostas didáticas e materiais

Seguidamente apresentamos as atividades desenvolvidas no âmbito do trabalho com dois géneros textuais - *artigo de opinião* e *notícia* -, e respetivos materiais utilizados, enquadrados no contexto de duas unidades temáticas distintas e, como já mencionado, de acordo com o modelo apresentado anteriormente (Cassany, 2000), seguindo cada uma das suas fases.

4.1. Género textual *Artigo de opinião*: unidade temática “*Gastar y gastar*”, subtema “*La publicidad en nuestras vidas*”.

1. Motivação e introdução ao tema:

1.1. Audição de músicas utilizadas em anúncios publicitários^[4]. A partir desta, os alunos identificam o tema a tratar (*a publicidade*).

1.2. Atividade de chuva de ideias sobre os destinatários, estratégias e linguagem que caracterizam o mundo da publicidade.

1.3. Atividade em pequenos grupos, ao longo da qual os alunos questionam a sua própria relação com a publicidade, entrando em contacto com léxico

4 Anúncios publicitários da *Calzedonia*, *Axe* e *Pingo Doce*, por serem conhecidos pelos alunos.

específico da área, através de uma série de perguntas: *¿Cuál es tu anuncio publicitario favorito en el momento; ¿Alguna vez has comprado algo porque lo has visto en la tele?; ¿Crees que hay demasiada publicidad en la tele?; ¿Te acuerdas de alguna publicidad que te aburra mucho siempre que la ves? ¿Y por qué?; ¿Crees que los jóvenes son muy influenciados por la publicidad?; Piensa en las cosas que te gusta o sueles comprar o pedir a tus padres para comprar. Qué influencia más tus preferencias, ¿el precio del producto, su aspecto o la publicidad que lo promueve?*

1.4. Discutidas estas questões em pequenos grupos, os alunos partilham algumas das conclusões a que chegaram com toda a turma. Desta forma, pretende-se promover, interativamente, a ampliação da disponibilidade lexical dos alunos sobre o tema “*La publicidad*”.

2. Leitura compreensiva e analítica:

Leitura e exploração de dois artigos de opinião, um realçando os aspetos positivos da publicidade e o outro explorando os seus aspetos negativos: *Texto 1: Estereotipos en la Publicidad*^[5]; *Texto 2: Los anuncios, lo mejor de la televisión*^[6].

2.1. Formam-se grupos de dois alunos. Cada um dos alunos dos grupos será responsável pela leitura e tomada de notas sobre um dos artigos, para de seguida apresentar ao respetivo colega um resumo (oral) do texto lido.

2.2. Partilhados e conhecidos os diferentes pontos de vista defendidos, cada aluno, redige, individualmente, um texto curto expressando a sua opinião sobre os textos agora conhecidos. Para a realização desta atividade, os alunos dispõem de uma pequena tabela com exemplos dos articuladores discursivos que podem utilizar para organizar o seu discurso (ver Material 1: Ficha 1). Através desta atividade pretende-se dotar o aluno de estratégias discursivas para a elaboração do artigo de opinião.

3. Planificação:

3.1. Planificação do texto a produzir, de acordo com as seguintes instruções: *En pequeños grupos, tenéis que producir un artículo de opinión para la revista del cole acerca del tema: La publicidad y los jóvenes. Recuerda que debes: 1. ... hacer una selección de las ideas principales; 2. ...realizar un esquema sobre las informaciones que vas a incluir en; 3. ...construir un texto cohesionado, a través mecanismos varios.*

3.2. Exploração de um documento com indicações para o cumprimento de cada um dos pontos anteriores e com um espaço destinado ao registo das ideias

5 Adaptado de <http://leticia-nuevastecnologias.blogspot.pt/2010/05/articulo-de-opinion-sobre-la-publicidad.html>

6 Adaptado de http://elpais.com/diario/2009/05/03/domingo/1241321437_850215.html

a serem exploradas, de forma a facilitar e incentivar a uma melhor planificação do texto a produzir (ver Material 1: Ficha 2).

4. Textualização:

Redação do artigo de opinião em pequenos grupos.

5. Revisão e avaliação:

Fazem-se circular os textos pelos diferentes grupos, com o objetivo de permitir que os restantes alunos os leiam e registem observações e valorizações pertinentes, de acordo com a (não) adequação do texto aos critérios explorados a partir dos textos-modelo (ver Material 1: Ficha 3).

6. Reescrita

Após a revisão partilhada dos textos, dá-se espaço à reescrita dos mesmos, de acordo com as observações registadas pelos diferentes grupos.

4.2. Género textual *Notícia*: unidade temática “*Relaciones Personales y las redes sociales*”.

1. Motivação e introdução ao tema:

1.1. Entrega-se a cada aluno uma imagem sugestiva sobre as novas tecnologias e as redes sociais para que a analise e partilhe com toda a turma as ideias que essa imagem lhe possa sugerir. A partir desta exploração, motivam-se os alunos para o tema a ser abordado e ativam-se os seus conhecimentos prévios sobre o mesmo.

1.2. Para dotar os alunos de uma maior disponibilidade lexical sobre o tema “*Relaciones Personales y las redes sociales*”, propõe-se a visualização e exploração de dois vídeos curtos, levando à discussão sobre o papel que as novas tecnologias desempenham nas nossas vidas (ver Material 2: Ficha 1): *Vídeo 1: “Redes Sociales”, da reportagem Nacimiento y evolución de las Redes Sociales en España*^[7]; *Vídeo 2: “Debates: Las redes sociales” do programa Para todos La 2*^[8].

2. Leitura compreensiva e analítica / Planificação:

Reconstrução de uma notícia (“*Fábula de amor creada en Facebook por un niño termina en caso policial*”, da página web da *Fundación de la Lengua Española*^[9]), que, previamente, foi recortada em várias partes, sendo cada uma dessas partes entregue a cada grupo de alunos. Estes devem fazer uma

7 Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=eRgUDEpjall>

8 Disponível em <http://www.rtve.es/alcarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-debates-redes-sociales/991996/>

9 Disponível em <http://www.practicaespanol.com/pt/fabula-amor-creada-facebook-nino-termina-caso-policial/art/1809/>

leitura atenta da parte correspondente e propor uma ordem para a notícia final, contando com o apoio de um documento explicativo das características e organização do género textual *notícia* (ver Material 2: Ficha 2).

Esta atividade tem como objetivo levar os alunos a determinar e a refletir sobre aspetos como a estrutura, o registo, o léxico, as formas verbais, etc., que caracterizam este género textual.

3. Textualização:

Explorado e ordenado o texto-modelo, passa-se à redação de uma notícia de acordo com o título sugerido e seguindo as instruções dadas (ver Material 2: Ficha 3). Os títulos sugeridos são os seguintes: 1. *Matrimonio roto por agregar a ex novio en facebook*; 2. *Joven gana una fortuna con “Likes” en facebook*; 3. *Una boda especial: Una pareja se casa a mil km de distancia*”.

4. Revisão e avaliação:

Circulação das notícias produzidas pelos diferentes grupos, que deverão fazer sugestões de melhoria/alteração (ver Material 2: Ficha 4).

4.3. Materiais utilizados

Material 1: Género textual *artigo de opinião*

[Ficha 1]

A. Utiliza este espacio para tomar notas del texto que has leído y enseguida haz, oralmente, un resumen a tu compañero. Cuéntale cuales son las ideas principales del texto y cuál es el punto de vista del autor.

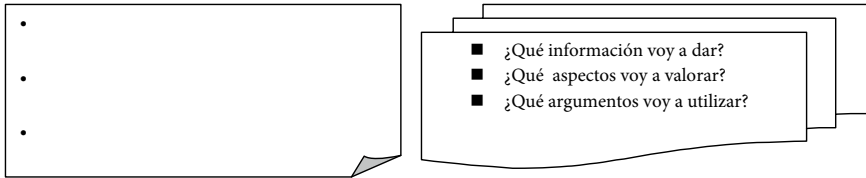
B. ¿Cuál es tu opinión sobre las ideas del texto?

Iniciar la exposición	El texto que he analizado...
Presentar tu opinión	En mi opinión / Creo que / A mi modo de ver
Añadir argumentos	Además / Por otra parte / Por otro lado
Aclarar opiniones	Es decir / O sea
Llegar a conclusiones	En conclusión / En resumen / En pocas palabras / Por último

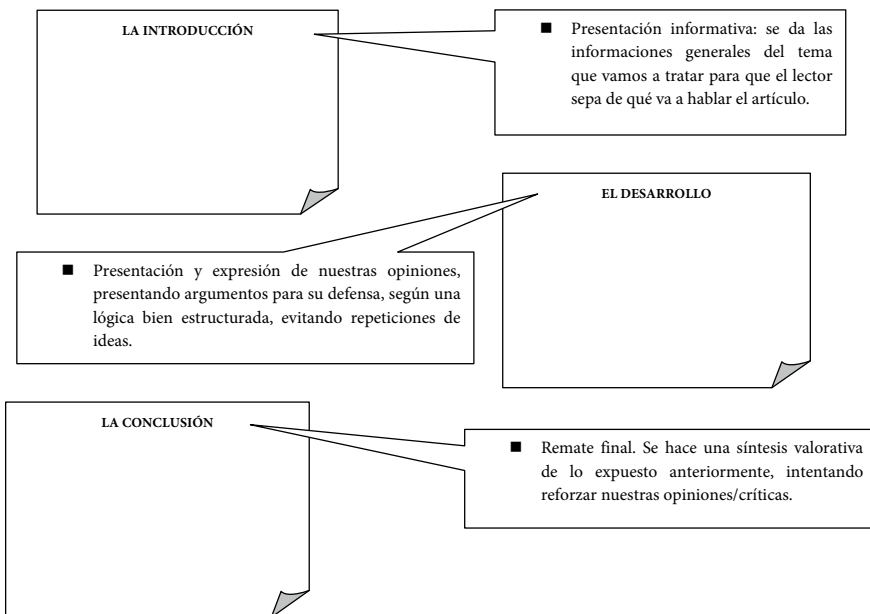
[Ficha 2]

A. En pequeños grupos, tenéis que producir un artículo de opinión para la revista del cole acerca del tema: **La publicidad y los jóvenes**. Recuerda que debes...

1. ...hacer una selección de las ideas principales:

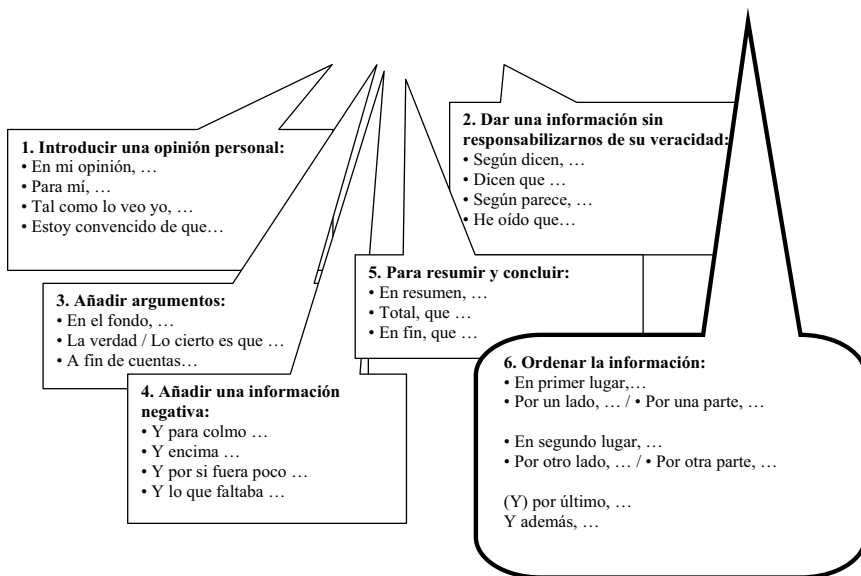


2. ...realizar un esquema sobre las informaciones que vas a incluir en:



3. ...construir un texto cohesionado, a través mecanismos varios:

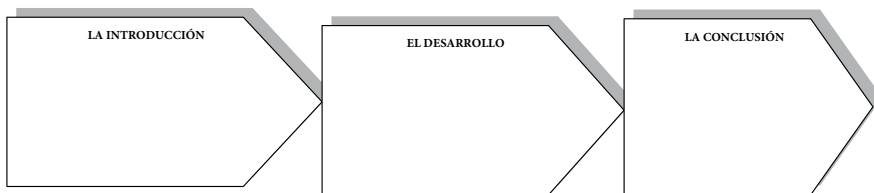
- Uso de sinónimos;
- Uso de palabras pertenecientes al mismo campo semántico;
- Pronominalización;
- **Uso de conectores para mostrar la conexión entre las ideas.**



[Ficha 3]

A. Lee el texto producido por tus compañeros y haz un resumen de lo que has leído, valorando su trabajo. Puedes utilizar este espacio para tomar algunas notas que te sean útiles: **La publicidad y los jóvenes**

1. Ideas principales:



Material 2: Género textual noticia

[Ficha 1]

1. Exploración del video “Redes Sociales” [in <http://www.youtube.com/watch?v=eRgUDEpjall>]

A. Visualiza el vídeo y toma nota de la(s) principal(es) ventaja(s) expresada(s) por cada joven que participa de la entrevista:

1º entrevistado	
2º entrevistado	
3º entrevistado	
4º entrevistado	
5º entrevistado	
6º entrevistado	
7º entrevistado	

B. Habla con tu compañero sobre vuestra opinión y utilización del internet y de las redes sociales y juntos haced un resumen de vuestras opiniones:

• Para nosotros la(s) principal(es) ventaja(s) de las redes sociales _____

Normalmente accedemos al Internet para _____

y (*¿con qué frecuencia lo hacemos?*) _____

C. Tras visualizar una vez más el video, discute con tu compañero las siguientes cuestiones que son tratadas:

¿Qué es una red social? ¿Cómo funciona? ¿Quiénes las suelen utilizar?



¿Cómo han evolucionado? ¿Qué cambios han aportado a nuestras vidas?

¿Cómo crecen las redes?

2. Exploración del video “Debates: Las redes sociales” del programa Para todos La 2 [in <http://www.rtve.es/alcarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-debates-redes-sociales/991996/>]

A. Visualiza la primera parte del vídeo y toma nota de ventajas y desventajas que están asociadas a las redes sociales.

¡Atención!, vamos a dividir tareas: tú tomas nota de las ventajas y tú compañero toma notas de las desventajas. Al final, compartid lo que habéis escrito.

Ventajas 	Desventajas 

B. Explora las siguientes cuestiones con tu compañero:

- ¿Qué cuestiones son levantadas en esta introducción al video sobre las amistades que hacemos en la red?

1. _____

2. _____

- ¿Cuál es vuestra opinión sobre esas cuestiones? ¿Coincidís en vuestra manera de pensar?

[Ficha 2]

Género periodístico – La Noticia

A. Partes y organización de la noticia:

Título: hay que ser apelativo para despertar la curiosidad del lector. También podrá incluir un subtítulo.

Lead: primer párrafo de la noticia que debe responder a cuatro preguntas fundamentales:

- ¿Qué?
- ¿Quién?
- ¿Cuándo?
- ¿Dónde?

[Otras dos preguntas - **¿Por qué?** y **¿Cómo?** podrán incluirse en el Lead]

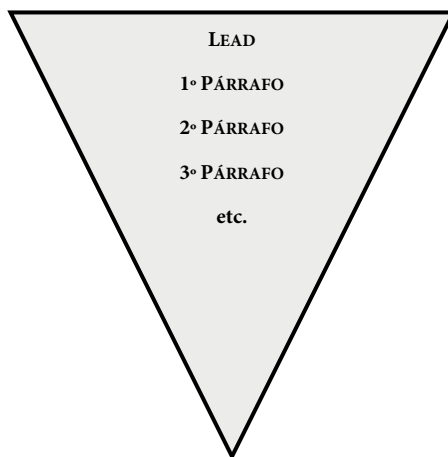
Reglas para un **buen Lead**:

- informar inmediatamente al lector de los hechos más importantes que se van a noticiar;
- ser atractivo, apelando a la lectura del resto del texto.

Leads muy pesados y largos dificultan la comprensión y desincentivan la lectura.

Un lead bien construido dispensa al lector que tiene prisa de leer lo que falta de la noticia, ya que la información básica más importante ya ha sido dada.

La Pirámide Invertida: Esta es la técnica más común para la construcción de noticias y sigue el lead. Significa que, seguidamente al lead, todas las restantes informaciones se presentan según un orden de importancia decreciente.



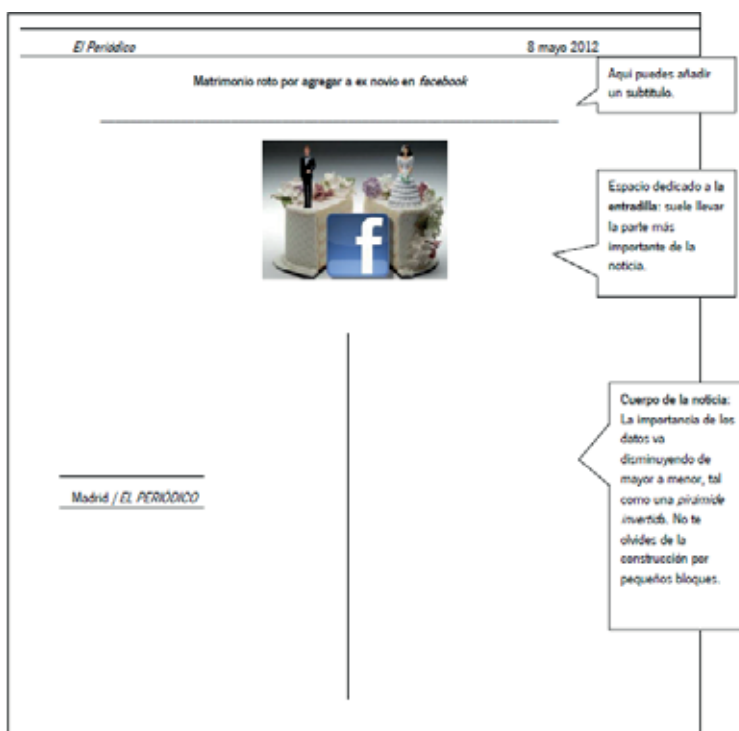
Distribución de los párrafos por bloques: La distribución por bloques es la técnica más utilizada, ya que construyendo una noticia “por bloques”

significa que cada párrafo es una entidad lógicamente autónoma. La ventaja de esta construcción es que el lector, mismo que no lea hasta el final, perderá información, pero no queda pendiente de ninguna idea o concepto del párrafo siguiente.

[Información traducida y adaptada de Anabela Gardim, *Manual de Jornalismo*, Covilhã, Universidade da Beira Interior, 2000, in http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110826-gradim_anabela_manual_jornalismo.pdf]

[Ficha 3]

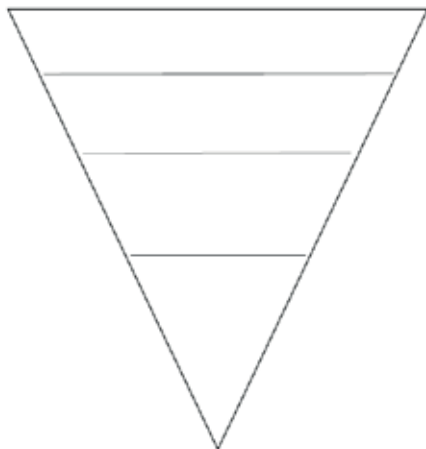
Redacción de una Noticia: Redacta una noticia, entre 80 a 100 palabras, relativa al siguiente titular. No te olvides de seguir las indicaciones para la redacción de una buena noticia. [Nota: *apresentar-se-á um dos modelos propostos em aula*]



[Ficha 4]

Revisión del Trabajo

Valora el trabajo de tus compañeros, teniendo en cuenta las instrucciones para lograr una buena noticia y dando sugerencias que te parezcan adecuadas.



5. Resultados e reflexões

Apresentadas as propostas e respetivos materiais didáticos, far-se-á uma apreciação global da metodologia implementada (cf. secção 3: Metodologia).

- Através das atividades propostas de descoberta e introdução aos diferentes temas, conseguimos motivar os alunos para o tema a ser tratado, tendo estes reagido sempre com entusiasmo às tarefas e materiais apresentados, revelando criatividade e espírito crítico.
- O *input* proporcionado (leitura e exploração dos textos-modelo) revelou-se útil à familiarização e compreensão dos aspetos macro e microestruturais dos textos explorados. Os alunos foram capazes de seguir ou de retomar o exemplo dos textos-modelo no momento da realização dos seus próprios textos. Este *input* funcionou também como estratégia de geração de ideias e de ampliação lexical, pois, através dele, os alunos acederam a informação nova, assim como mobilizaram conhecimentos prévios.

- Pelos materiais de apoio à leitura e planificação do texto, permitiu-se aos alunos uma maior assimilação dos conteúdos linguísticos, através da realização de esquemas, listagens e resumos.
- A partir da observação em aula e da análise dos produtos, confirmaram-se, por um lado, as vantagens de uma perspetiva comunicativa do processo de ensino/aprendizagem, tendo esta permitido o estabelecimento de um propósito para os textos a produzir. Por outro lado, comprovou-se que a disponibilização de instruções claras favoreceu a promoção da criatividade dos alunos. Apesar de as tarefas de expressão escrita serem normalmente encaradas como tarefas árduas e desmotivadoras, os alunos reagiram com entusiasmo e empenharam-se na realização das mesmas. Isto deveu-se ao facto de terem sido promovidas as condições necessárias à produção do texto, através da planificação prévia.
- Comprovou-se as vantagens da criação de “grupos de crítica”, verificando-se que a interação com os outros promoveu uma maior reflexão sobre o próprio trabalho.

6. Considerações finais

Com esta experiência, comprovou-se como, pela incorporação de novos procedimentos de escrita (estratégias de planificação, redação e revisão), foi possível promover alterações do comportamento dos alunos quando perante uma tarefa de expressão escrita. Os alunos foram, por exemplo, implementando algumas estratégias de planificação, como *registo prévio das ideias a serem exploradas, pequenos apontamentos sobre o que incluir em cada parte do texto*, tendo-se também verificado que passaram a dedicar um maior tempo à planificação do texto a produzir. Por outro lado, também incorporaram no seu método de trabalho estratégias de revisão, como *releitura e análise do texto produzido de acordo com os critérios explorados no âmbito de cada género textual; discussão em grupos sobre a adequação do texto produzido ao contexto de comunicação*, entre outras.

Verificou-se, também, que o facto de ter sido dada a possibilidade aos alunos de ler e produzir diferentes textos ativou e desenvolveu neles uma maior consciência dos aspetos formais/estruturais dos diferentes géneros. Relativamente a esta relação leitura-escrita, salientamos a importância que a prática da leitura (principal *input* da noção de géneros textuais) tem no desenvolvimento da escrita. Carvalho (2003: 92) salienta que

“quando lemos, desenvolvemos a nossa capacidade de comunicar pelo recurso exclusivo à palavra, o nosso conhecimento dos padrões estruturais e organizacionais do discurso escrito, a capacidade de projetarmos a realidade a um nível abstrato, a nossa consciência duma situação de comunicação em que o referente está ausente e tem de ser explicitado verbalmente”.

Com efeito, foi possível verificar-se como a exploração dos textos-modelo funcionou como guia de orientação do conteúdo e estrutura dos textos produzidos pelos alunos, pois permitiu ativar conceitos e conhecimentos prévios sobre as características estruturais dos diferentes géneros textuais.

A partir destes factos, consideramos que, numa fase seguinte, com base numa continuidade deste tipo de trabalho, será possível promover a consolidação dos conhecimentos sobre os diferentes textos e incorporação de novos procedimentos de expressão escrita.

Bibliografia

- AMOR, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- BARBEIRO, L. (2003). *Escrita – Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- CARVALHO, J.A. (2001). *O Ensino-Aprendizagem da escrita: Avaliar capacidades, promover competências*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- CASSANY, D. (2000). *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- COELHO, M.C. (coord.) (2002). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério de Educação.
- DIAS, A. (2012). *Expressão escrita: a variedade textual na aula de língua portuguesa e espanhola* (Relatório de estágio de mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário), disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>.
- FLOWER, L.S., & HAYES, J.R. (1980). “The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints”. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HARRIS, J. (1993). *Introducing Writing*. London: Penguin Group.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Madrid: Edelsa.
- MARCUSCHI, L.A. (2005). “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In A.P. Dionísio, A.R. Machado & M.A. Bezerra (Orgs.) *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.

SÁINZ, T.G., & GUILLÉN, B. A. (1995). "Propuestas didácticas para la expresión escrita en clase de ELE". In *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II* (pp. 169-176). Centro Virtual Cervantes.

DOCENTES DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE SUAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS

Andréia C. Roder Carmona-Ramires

(FECEA/PG-UEL/FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA)¹¹

Resumo

Entendemos que é na experiência da alteridade que o sujeito forma sua identidade e, de acordo com essa perspectiva, defendemos o argumento de que a construção identitária não é um fenômeno acabado, construído e moldado somente pelo sujeito, mas sim uma estrutura que se forma na relação com o outro. Desse modo, podemos ser constituídos por inúmeras identidades, dependendo da situação em que nos encontrarmos. Uma dessas identidades pode ser chamada identidade profissional. Essa é entendida sendo constituída pela influência de fatores sociológicos, históricos, psicológicos e culturais, e por isso é dinâmica e influenciada pelas vozes e representações que os outros possuem sobre determinada classe profissional. Portanto, nesse estudo, buscamos pesquisar sobre a construção identitária do professor investigador (FINO; SOUSA, 2003), centrado em docentes de Língua Espanhola atuantes no norte do Estado do Paraná (Brasil). Para tanto, nossa perspectiva de identidade é pautada em autores como Hall (2003), Bauman (2005), Reis (2011), entre outros, que concebem a construção identitária não como um fenômeno acabado, encerrado no sujeito, mas sim como uma estrutura que se forma na relação com o outro e, por isso, constatamos que a identidade deve ser considerada fragmentada e ainda em constante elaboração. Para estabelecermos nosso estudo, analisamos as entrevistas de oito docentes de LE participantes da pesquisa para conhecermos suas: (i) motivações pessoais para a escolha da carreira; (ii) trajetórias de atuação no ensino; (iii) produções científicas. Os resultados obtidos nos mostraram que ainda há muito que fazer pela busca de um professor de ensino básico mais crítico e atuante no campo das produções científicas em LE. Por fim, a investigação aqui relatada busca servir para que implicações sociais e culturais sejam mais discutidas, consequentemente melhor entendidas, para a busca de reflexão profissional docente e, por conseguinte, de uma educação mais atuante, crítica e transformadora.

1 Professora mestre na Universidade Estadual do Paraná – Campus FECEA - Departamento de Ciências Humanas. Discente do programa de Doutorado em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina - Pr (Brasil). Bolsista da Fundação Araucária.

Palavras-chave: Ensino, Língua Espanhola, Identidade

Os modos pelos quais as pessoas se desenvolvem têm relação com as atividades nas quais participam ao longo de sua vida
(GIMENEZ; MATEUS, 2009: 122).

Este artigo trata da formação identitária de docentes de Língua Espanhola², tema ainda pouco explorado por pesquisas realizadas junto a programas de pós-graduação brasileiros, conforme panorama a ser exposto oportunamente. Teorizações e reflexões sobre identidade nos levam a pensar que essa não é constituída de uma estrutura estável, terminada.

A participação na disciplina Identidade do Professor de Língua Estrangeira, junto ao Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), foi um dos fatores que motivou nossa indagação quanto à pesquisa especificamente relativa ao profissional de LE no Brasil. Tentando responder a essas questões, realizamos junto ao banco de teses da CAPES um exame das pesquisas em Identidade do professor de LE, e encontramos poucas referências que se relacionassem ao tema da identidade de professor de LE.

A busca nessa base de dados foi feita abrangendo os cinco últimos anos de produção científica, 2008-2012, privilegiando assim a pesquisa mais recentemente produzida. Dessa forma, fizemos esta busca na base de dados da CAPES em novembro de 2012, pelo termo “identidade do professor de espanhol”, o que resultou em 14 referências, sendo desse montante 11 dissertações e três teses.

Dos trabalhos encontrados, apenas dois efetivamente apresentam reflexões sobre a identidade profissional do docente de LE: uma dissertação realizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 2010, que objetivava enfocar práticas identitárias de três professores de espanhol-língua estrangeira (ELE), da cidade do Rio de Janeiro. A segunda dissertação, realizada na Universidade Estadual de Maringá, no ano de 2009, investigava a identidade negociada na fala-em-interação no estágio de regência de três estagiárias, alunas do quarto ano do curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO/Campus de Irati). Então, por meio da pesquisa no banco de teses da CAPES, pudemos verificar que uma investigação que versasse sobre a identidade do professor de LE, já formado e atuante, era necessária para o preenchimento dessa lacuna nas pesquisas acadêmicas.

2 Língua Espanhola será doravante tratada por LE.

A formação da identidade de docentes de língua, na pesquisa aqui relatada, é constituída por suas motivações, trajetórias e produções científicas. Os resultados aqui apresentados derivam de abordagem interpretativista, a partir de dados coletados por meio de entrevistas. Assim, neste estudo, apresentamos primeiramente, a propósito de revisão da literatura, seguido de considerações teóricas sobre a identidade do professor. A seguir, expomos a metodologia adotada na condução da análise dos dados. Logo após, fazemos referência aos dados coletados em nossa investigação. Então, passamos às considerações finais.

1. Considerações teóricas

Após algumas reflexões sobre identidade, pensamos que esta não é constituída de uma estrutura estável, terminada quando se chega a um ponto determinado da vida. Desse modo, conceber as identidades como relativas é fator fundamental, pois é na experiência da alteridade que o sujeito forma sua identidade. Para a sustentação de nossa discussão teórica, pautamo-nos em autores advindos das áreas dos Estudos Culturais, como Hall, Goffman, Mendes, Silva-Woodward; da Linguística Aplicada como Bohn e Celani; da área de Formação e identidade de professores como Gimenez e Mateus, Beijaard, Fino e Sousa, Derouet, entre outros.

Hall (2003: 10) afirma que há uma crise na identidade atual das pessoas, pois essas desenvolvem diferentes papéis e frequentam diferentes espaços. Esse autor distingue três tipos de identidade:

- (a) sujeito do iluminismo: baseado numa concepção de pessoa humana totalmente centrado, dotado de capacidades de razão, de ação e consciência;
- (b) sujeito sociológico: concepção interativa com os valores, sentidos e símbolos;
- (c) sujeito pós-moderno: não há identidadefixa, essencialou permanente.

Da mesma maneira, Goffman (2008: 12) arrola três tipos de identidade:

- (a) identidade social: constituída pelas categorias mais vastas que um indivíduo pode pertencer;
- (b) identidade pessoal: é estabelecida através das marcas distintivas como o nome, a aparência. Nesta identidade é que encontramos marcas positivas que tornam cada indivíduo único;
- (c) identidade do ego: é a sensação subjetiva da sua situação, que advém ao indivíduo como resultado das suas experiências sociais.

Segundo Mendes (2002: 511), corroborando as afirmações de Goffman (2008), é neste último tipo de identidade – a do ego – que o indivíduo mostra

o que pensa de si mesmo, influenciado e construído pela pressão dos outros. Sendo assim, adotando a linha imposta pelo grupo a que pertence e absorvendo sua ideologia, bem como as políticas de seu grupo, o indivíduo será aceito e terá seu espaço mantido dentro do grupo.

Para Bohn (2005: 99), a identidade é marcada pela diferença e é “nesse jogo do mesmo e do diferente que se constitui a identidade”. Essa é uma estrutura que se forma na relação com o outro e sendo assim, podemos ser constituídos por inúmeras identidades, dependendo da situação em que nos encontramos.

Dessa forma, a identidade deve ser vista como composta de um processo de formação e transformação, pois de acordo com Cavalcanti (2001: 53) “um indivíduo surge através dos processos de interação social, não como um produto final fixo, mas como alguém que é constituído e reconstituído através das práticas discursivas em que participa”.

De acordo com Fino e Sousa (2003) há também o conceito de identidade profissional, que é uma identidade social. O conceito de *montagem compósita* (DEROUEY, 1995, *apud* Moita, 1995: 115) é resgatado por Moita (1995), a propósito da identidade profissional:

é uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola (...) É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto.

Assim, a identidade profissional do professor consiste de subidentidades que mais ou menos se harmonizam (BEIJAARD *et al*, 2011: 31). E esta é constituída por vários fatores como históricos, sociológicos, psicológicos e culturais (COOPER e OLSON, 1996, *apud* BEIJAARD *et al*, 2011).

Sobre o conceito de identidade profissional e discutindo também sobre a formação de professores, Gimenez e Mateus (2009) afirmam que a década de 90 não conseguiu alcançar o fim da separação entre licenciatura e bacharelado, ou seja, prática e teoria. A manutenção dessa dualidade fez com que a formação docente ficasse ainda mais atrofiada, sem a necessária análise dos processos de dominação e poder.

Podemos pensar que a desvalorização dos professores de ensino Fundamental e Médio se acentuou, reduzindo-os a meros repetidores de conteúdos e técnicas advindas da academia. Barbara e Sardinha (2005) apresentam um estudo

desenvolvido por Goyder, sobre a percepção de prestígio de algumas profissões no Canadá. Segundo estes autores, “a profissão de professor, mesmo em um dos países de sociedade mais desenvolvida no mundo, não é de alto prestígio” (BARBARA; SARDINHA, 2005: 118-119).

Além disso, segundo considerações de Barbara e Sardinha (2005: 125), analisando os discursos presentes na mídia, “há uma imagem projetada de um professor universitário e o não-universitário: o primeiro, acadêmico de prestígio, o segundo, trabalhador sem prestígio”.

Mas, não somente a população conceitua o docente como profissional sem prestígio. Nas palavras de Celani (2001: 33), “o ensino ainda é encarado, até pelo poder governamental, como simples ocupação, ou ainda, como bico, isto é, um emprego subsidiário, pouco rendoso, de pequenos ganhos avulsos”. Por isso, concordamos com a ideia de que o governo também “tem papel importante em como a sociedade constrói a imagem sobre a profissão docente, e essa pode interferir no modo como o professor se vê e, conseqüentemente, afetar a sua identidade” (SILVA, 2011: 107).

Sabedores de que os “conceitos ou imagens do *self* fortemente determinam a maneira de ensinar dos professores, o modo como se desenvolvem como profissionais e suas atitudes em relação a mudanças educacionais” (BEIJAARD *et al*, 2011: 4), buscamos aqui investigar também se os docentes pesquisados são atuantes como pesquisadores ou se, conforme afirma Freitas (2003: 1107, *apud* GIMENEZ; MATEUS, 2009: 118) apenas negam a “construção da identidade do professor como intelectual e pesquisador da educação, atributos reservados apenas àqueles que atuam no ensino superior”.

Por fim, a investigação aqui relatada busca servir para que implicações sociais e culturais sejam mais discutidas, talvez, melhor entendidas, para busca de reflexão profissional docente e, por conseguinte, de uma educação mais atuante, crítica e transformadora.

2. Desenho metodológico

Desenvolvemos esta pesquisa, interpretativista, com oito docentes do ensino Fundamental das cidades de Apucarana e Jandaia do Sul, ambas situadas no norte do Estado do Paraná. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário^[3] que contava com 12 perguntas. Desenvolvemos essas perguntas de investigação pautados nas considerações de autores como Knowles (1992) e Sugrue (1997), que afirmam que compreender dados

3 As perguntas do referido questionário se encontram, na íntegra, no Apêndice 1 desse texto.

sobre a identidade profissional do docente só é possível quando também estão disponíveis dados sobre os contextos dos professores, a partir de uma perspectiva mais sociológica, por exemplo, adquirida por meio da observação (do participante). Além disso, uma biografia do professor é importante para a formação da identidade profissional (KNOWLES, 1992; SUGRUE, 1997, *apud* BEIJAARD *et al*, 2011: 4).

Além da análise das respostas a nosso questionário, realizamos entrevistas^[4] gravadas, pois segundo Erickson (2001), durante a observação e os questionamentos se fazem necessárias anotações de campo e comentários das entrevistas. Segundo Clark e Peterson (1997: 452), “los informes verbales son muy fiables y válidos como datos cuando una persona informa sobre el contenido de la memoria a corto plazo, es decir, sobre aquello de lo que se está ocupando en aquel momento”.

Entendendo que as entrevistas podem apresentar pontos e fatos concretos sobre o trabalho dos docentes, construímos a pesquisa enfocando a análise do perfil socioprofissional de quem fala, na tentativa de traçar a constituição das identidades dos docentes de LE, pois “o objetivo dos interpretativistas é reconstruir as auto compreensões dos atores engajados em determinadas ações” (SCHWANDT, 2006: 197).

De acordo com André (2003: 42), para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la com base em pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sócio/político/cultural. Optamos, nesta pesquisa, pelo estudo da dimensão pedagógica, pois esta abrange as atividades desenvolvidas entre professor-aluno-conhecimento.

Essas entrevistas com os professores, nas quais houve a participação de professores de LE, sejam eles falantes nativos^[5] ou não, visavam, primordialmente, a aprofundar as questões referentes à identidade profissional dos docentes, haja vista que “la conducta de los docentes en el aula afecta a la conducta de los alumnos en el aula, la que a su vez afecta al rendimiento de los alumnos” (CLARK e PETERSON, 1997: 448).

Por conseguinte, pensamos ser relevante conhecer também o que os próprios professores, pautados em suas experiências e bagagem pessoal, consideram importante no âmbito pessoal (TICKLE, 2000). Desse modo, buscamos identificar também quais as razões ou os motivos que levaram alguns

4 Aos docentes foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os dados desta pesquisa fossem utilizados legalmente.

5 O termo *Nativo* se usa neste trabalho para designar os professores estrangeiros, nascidos em países que têm a LE como língua oficial.

professores do ensino Fundamental a escolherem a carreira de docente de LE. Todavia, os dados centrais almejados seriam aqueles que nos possibilitassem conhecer e relacionar as motivações e trajetórias dos docentes pesquisados com sua identidade profissional. Portanto, neste estudo, objetivamos responder a três questões, que serão expostas na seção da análise:

- 1) Qual é a motivação pessoal para a escolha da carreira docente?;
- 2) Como é a trajetória de atuação docente no ensino Fundamental?;
- 3) Há produção científica pelos docentes, de espanhol, de ensino Fundamental?

2.1 Duração das entrevistas

As entrevistas foram constituídas de dois, em alguns casos, três encontros com cada docente, com duração de aproximadamente uma hora. Essas ocorreram nas escolas dos educadores, para que eles pudessem participar da entrevista nos períodos em que estivessem cumprindo suas horas-atividade^[6]. Com base em Labov (1983) e Tarallo (1986), as entrevistas com os professores também objetivavam elucidar diversas variáveis linguísticas e extralinguísticas como sexo, escolaridade, suas formações, sua escolha pelo magistério, entre outras.

2.2 Participantes pesquisados

Participaram da pesquisa oito docentes no total, dois homens e seis mulheres. Duas professoras são da cidade de Jandaia do Sul, representantes de duas escolas deste município, e seis docentes da cidade de Apucarana, advindos de três colégios da referida cidade, ambos municípios localizados no norte do Estado do Paraná.

Foram pesquisados professores, nativos e professores não nativos, de LE que atuassem no ensino Fundamental com a referida disciplina, ainda que alguns deles também desenvolvessem atividades educativas e noutros níveis de ensino e com outras disciplinas. Esses educadores foram escolhidos pelo fato de terem mais de quatro anos de experiência com o ensino de LE. Mesmo seguindo um roteiro, procuramos deixar que cada pessoa entrevistada tivesse liberdade e estivesse à vontade para falar sobre sua história profissional e de vida.

A fim de preservar o nome dos docentes participantes da pesquisa, adotamos as letras de A até H para referência aos dados oriundos dos oito professores.

6 Hora-atividade refere-se ao tempo que é reservado ao professor na escola, mas fora de sala de aula, para a preparação de suas aulas e atividades escolares.

3. Identidades de professores de LE

3.1. Motivação pessoal para escolha da carreira docente

Quando perguntados sobre suas motivações para a escolha do curso de Letras, obtivemos divergências nas respostas. Tematizamos inicialmente essas respostas em (1) *identificação positiva com objeto de aprendizagem* (pois alguns dos docentes afirmaram ter escolhido Letras porque gostavam de aprender línguas e queriam aprender mais); (2) ascendência de profissional de área afim (posto que uma docente afirmou ter escolhido Letras devido à influência positiva de um professor de português em sua trajetória estudantil), e (3) experiência laboral prévia (porque outros docentes justificaram já serem professores desta disciplina). Segundo os docentes B, D, E, respectivamente:

Escolhi letras porque quando eu estava fazendo cursinho eu conheci um professor de português e ai me apaixonei pelas aulas dele, me espelhei nele e quis ser uma professora;

Escolhi ser professor no Brasil porque eu já trabalhava com isso na Argentina, como professor primário;

Escolhi Letras porque gosto de aprender línguas, devido às diferenças das linguagens.

Todavia, vimos também que nem todos os docentes tiveram a mesma, ou alguma motivação para a escolha dessa carreira. Segundo a docente C, a escolha do curso foi feita pelo que denominamos *restrição externa local* (falta de oportunidade de desenvolvimento profissional em outra área na cidade onde mora, Jandaia do Sul) e não por uma possível identificação com a profissão de educador, senão vejamos:

Escolhi Letras porque, como já tinha feito outra graduação, de Processamento de Dados, eu não tinha onde trabalhar aqui em Jandaia, então resolvi estudar línguas. Como eu não podia sair da cidade pra estudar em outros municípios, resolvi fazer Letras aqui mesmo porque foi o único curso que me chamou a atenção.

Analisando nossa segunda questão dessa seção, perguntamos também aos docentes por que optaram pelo curso de LE, em preferência a outra língua na graduação. Nas respostas pudemos ver que a maioria optou por esta língua pelo que denominamos *identificação positiva com objeto da aprendizagem*, alguns por serem descendentes de falantes de LE ou também pelo fato de que alguns docentes já trabalhavam com o ensino de LE, como é o caso do professor A. Nas palavras desse docente,

Na verdade eu já lecionava oito anos quando eu comecei a fazer a faculdade de Letras. Era exatamente isto que queria, porque eu já trabalhava há oito anos quando fiz a faculdade, nesse sentido que gosto da LE.

Alguns professores afirmaram também que escolherem a LE, pois, segundo eles, não se identificavam com a Língua Inglesa. Segundo a docente B,

Eu fiz letras, primeiro Letras-inglês, e não consegui me realizar profissionalmente, mas como eu não conseguia falar em inglês, fiz cursos, fiz FISK e tudo, mas eu não conseguia. Logo após que eu terminei de fazer a faculdade de inglês eu fiz pós em língua portuguesa, mesmo assim não consegui me realizar e nem trabalhar. Ai eu fiz um curso de espanhol, me apaixonei pela LE, no primeiro dia de aula já sai falando muitas coisas e fiz adaptação em LE.

De acordo com a docente E, sua motivação para a escolha do curso de LE foi feita por fatores *inatos e socializadores familiares*. Em suas palavras,

Descendente de espanhóis e por essa língua ser de grande valor sentimental pra mim, minha mãe era espanhola e cresci falando essa língua.

Em nossa terceira questão, perscrutando agora sobre a influência da graduação na formação de nossos sujeitos de pesquisa, obtivemos as seguintes respostas. Os docentes responderam que a graduação que fizeram não lhes deu base teórica e prática para a construção de conhecimentos e desenvolvimento profissional na língua estudada. Nas palavras dos docentes B, C, E respectivamente, este tema que denominamos *formação deficitária* é recorrente:

Eu acho que falta muita coisa ainda na graduação. A faculdade não me ajudou suficientemente para o trabalho com a LE, deixou muito a desejar. Acredito que depois que comecei a dar aula eu aprendi muito, mas muito mesmo.

A graduação não me ajudou nem um pouco, na verdade a gente não aprende nada na faculdade. Tudo que sei hoje sabia um pouco é por causa dos cursos que fiz anteriormente a faculdade. E porque tenho que estuda todo dia pra aprender mais. A faculdade e me si me deu o diploma, mas não me deu formação.

A graduação não me deu base para trabalhar com a LE, pois deixou muito a desejar em termos de ensino da língua e de cultura. Tivemos que fazer muitas pesquisas pra melhorar.

Não estamos nesse trabalho julgando a competência da instituição formadora desses sujeitos, mas ressaltamos que todos os docentes pesquisados se graduaram na mesma instituição de ensino superior. Essa instituição é privada e está localizada em uma das cidades onde foi realizada a presente pesquisa.

Esta primeira parte de nossa pesquisa buscou analisar o motivo que leva um estudante a optar pelo curso de Letras com habilitação em LE. O objetivo dessa análise foi o de conhecer os tipos de motivações, seja ela positiva ou negativa, que fazem parte da identidade de alguns professores de LE. Analisando nossa primeira pergunta, pudemos ver que estes docentes, em sua maioria, escolherem trabalhar com a educação porque gostavam da área, seja por influências de seus professores do passado, ou porque já trabalhavam na área da educação. Em nossa segunda pergunta, analisando as respostas de nossos sujeitos pesquisados, vimos que a escolha pela LE se deu também por fatores inatos e socializadores familiares, como os mencionados anteriormente. Em nossa terceira pergunta vimos também que a graduação que cursaram, segundo os docentes, não lhes deu base para o trabalho em sala de aula com a LE, caracterizando-se como formação deficitária.

Diante destas considerações, acreditamos que a opção pela docência é um desejo que revela a expectativa de alguns professores de se realizarem profissionalmente. Mas, como pudemos ver alguns profissionais não encontram em suas graduações base suficiente para o desenvolvimento de seus anseios e potencialidades como profissional da educação. Assim, categorizamos esse fato analisado nas entrevistas, no tema formação deficitária. Talvez essa falta de base acadêmica possa ser um fator para o não aprofundamento do docente em questões teóricas de pesquisa sobre sua área, já que, segundo eles, não obtiveram esse fomento pela pesquisa em suas graduações.

A seguir, passaremos à segunda parte de nossa análise, a descrição da trajetória de atuação docente no ensino enquanto parte constitutiva da identidade de professores de espanhol.

3.2 Trajetória de atuação docente no Ensino

Nessa segunda parte de nossa pesquisa, analisamos as respostas dos docentes a cinco perguntas referentes a suas trajetórias profissionais.

A primeira questão objetivava dar-nos a conhecer em quais níveis de ensino os professores iniciaram suas carreiras. A maioria deles começou suas atividades no ensino infantil e Fundamental, sendo três docentes no ensino Fundamental e outros três professores no ensino infantil. Podemos ratificar nossa afirmação na exposição dos docentes B e C, respectivamente, a seguir:

Eu comecei minhas atividades no ensino Fundamental, em 1996. Só ministrei aula para o ensino Fundamental.

Comecei a dar aulas no ensino infantil, em 1999, mas agora dou aulas pro ensino Fundamental e Médio.

Atualmente, os docentes, em geral, atuam no ensino particular e público. No ensino público, há uma docente concursada e os outros professores atuam nessa esfera exclusivamente no regime de Processo Simplificado de Seleção, com regime de contratos anuais. Portanto, podemos concluir que os educadores são profissionais que possuem longa experiência na docência, enquadrando-se no tema senioridade profissional.

A segunda pergunta dessa seção da pesquisa referia-se à quantidade de instituições em que trabalham os docentes. Apenas uma docente leciona em uma escola, sendo esta uma instituição privada. Os demais professores, sete no total, lecionam em duas ou mais escolas. Há dois profissionais que atuam somente em instituições públicas, outros três somente em instituições particulares. Mais três docentes atuam em ambas as instituições. Dentre os oito docentes, apenas um professor atua também em uma Instituição do ensino superior, pública, na cidade de Apucarana.

O fato de os docentes se dividirem entre vários locais de trabalho pode dever-se à pequena carga horária destinada a línguas estrangeiras nas grades curriculares dos colégios. As escolas particulares destinam, muitas vezes, duas ou apenas uma aula semanal para o trabalho com a língua estrangeira. Dessa forma, os docentes são obrigados a darem aulas em várias escolas.

Já no ensino público, em algumas escolas, com relação ao ensino de LE, a carga-horária é de três horas semanais, devido ao funcionamento de um projeto

estadual chamado Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM)⁷, que funciona no contra-turno e oportuniza a aprendizagem de várias línguas estrangeiras sem nenhum custo ao aluno.

Analisando, agora, nossa terceira pergunta, vimos que alguns docentes lecionam apenas LE, mas outros lecionam também a disciplina de língua portuguesa, filosofia e literatura brasileira. Apenas uma docente afirmou lecionar uma disciplina que não é de sua área de formação, filosofia, fato que ocorre algumas vezes nas escolas públicas que, por falta de profissionais formados na área, remanejam outros docentes com formação em áreas afins para o trabalho em sala de aula.

Este fato confirma as considerações de Celani (2001: 33) de que qualquer pessoa pode ser professor. De acordo com esta autora “chega-se ao absurdo de propostas das autoridades máximas da educação para que profissionais de outras áreas, ou de nenhuma, assumam o ensino de disciplinas com falta de professores”.

Pensamos, então, que essa atividade de remanejamento de docentes é a expressão do exercício da habilitação dupla, mas também o exercício de mais uma disciplina para a qual o educador não tem habilitação. Esta nossa constatação corrobora as afirmações de estudos sobre a chamada taxa de vacância por escassez oculta. Esta taxa é o indicador utilizado para “avaliar o número de vagas de professor não preenchidas nas escolas e pelo número de vagas difíceis de preencher (...) ou quando se registra que o ensino é exercido por pessoas não plenamente qualificadas a ensinar para determinado nível escolar ou disciplina” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009: 16).

Com relação à carga-horária de trabalho docente, outro aspecto pesquisado em nosso questionário, o perfil que prevalece é o de educadores com, no mínimo, 24 horas semanais de trabalho, sendo que, dentre os oito profissionais entrevistados, apenas uma docente trabalha “somente” 24 horas semanais. Há três docentes que trabalham 40 horas semanais, ministrando aulas das disciplinas de LE e também de português; os outros alternam suas atividades entre 30 a 40 horas.

7 No Paraná, houve a criação, em 1986, do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas - CELEM, que oferece até hoje aulas de inglês, espanhol, francês e alemão, entre outras línguas. Esses Centros de Línguas funcionam no contra-turno e oferecem uma possibilidade de estudos sem custo financeiro a alunos da rede pública estadual. Sugerimos ao leitor a consulta da obra de CHAGURI, J. P. A Memória e Sentidos do Ensino do Espanhol no Estado do Paraná (1980-1990). **Revista Imagens da Educação**. vol. 2, nº 1, 2012, p. 69-76, e ao texto de PIKANÇO, D. C. L. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003, para maiores detalhes sobre a política de ensino e história do CELEM no estado do Paraná.

Além da carga horária do Estado, algumas vezes, como já citado anteriormente, trabalhando também em instituições privadas, há docentes que desenvolvem atividade paralela ao magistério. Isso não representa uma prática comum entre os professores, mas foi constatada a presença de atividades comerciais tais como filmagens, venda de artesanato, mercado imobiliário. Segundo o docente A e a docente C:

Além do magistério, trabalho também com produção de vídeo, para casamentos, batizados.

Além de professora, sou também artesã, comerciante.

Essa múltipla jornada de trabalho tem implicações na produtividade e na elaboração dos conhecimentos dos docentes, pois esse tem maior limitação em seu tempo para a preparação de suas aulas e no desenvolvimento de atividades de pesquisa e produção científica.

Analisando a segunda parte de nosso trabalho, nos deparamos com algumas questões, como: nossos pesquisados têm mais de 10 anos de trabalho na área da educação. Trabalham em instituições públicas e privadas e com uma carga-horária de trabalho de no “mínimo” 24 horas semanais. Alguns deles além da LE lecionam também Língua Portuguesa, e até mesmo a disciplina de filosofia, para a qual não são habilitados.

Mas o que nos chamou mais atenção foi o fato de que alguns docentes, apesar de trabalharem, às vezes, até 40 horas semanais na escola, ainda “encontram tempo” para o desenvolvimento de trabalhos paralelos, como os mencionados anteriormente neste texto. Esse fato nos remete à discussão levantada por Celani (2001), quando esta autora nos faz refletir sobre até onde a docência é para alguns docentes uma real profissão, ou apenas uma ocupação. Celani (2001) nos aponta a diferença entre o trabalho realizado como operações para outra pessoa, e o trabalho realizado pelo que tem válido em si mesmo.

Segundo Hammer, “(...) tornar-se um profissional envolve um comprometimento com uma sólida base na disciplina de especialização, de modo a desenvolver um estilo característico de pensar” (1996: 55 *apud* CELANI, 2001: 25). Infelizmente não podemos dizer que esses professores conseguirão tornar-se profissionais, se nos pautarmos pelas considerações de Hammer. Com muitas horas destinadas a sala de aula e ao trabalho fora de sala também, bem como fora da área da educação, como pudemos constatar, poucos são os docentes que conseguirão fazer de sua sala um espaço de discussão, descoberta e de fomento de pensamento crítico e, assim, transformador. Portanto, segundo Giroux (1988: 22-23),

o conceito de professor como intelectual pode fundamentar uma postura teórica para a luta contra a imposição ideológica e pedagógica. Adicionalmente, o conceito de intelectual fornece a base teórica para o questionamento das condições ideológicas e econômicas sob as quais os intelectuais, como um grupo social, precisam trabalhar a fim de funcionarem como seres humanos críticos, reflexivos e criativos.

Dessa forma, podemos sintetizar esta etapa de nosso estudo, apresentando duas categorias docentes: a *Educacional* e a *Não Educacional*. Na categoria educacional, incluímos os docentes que atuam em tempo integral na docência, tendo dedicação somente ao trabalho com a educação. Dentro desta categoria temos docentes atuando em contexto único de ensino (apenas uma escola) e também em contexto fragmentado (mais de uma escola).

Sob a segunda categoria, a *Não Educacional*, agrupamos aqueles que desenvolvem atividades paralelas à docência, ou seja, trabalham em outras áreas, além da carga horária destinada à educação (comércio informal e prestação de serviços).

A seguir, apresentaremos a terceira e última parte de nosso trabalho que investigou sobre a participação em cursos, congressos, seminários, e sobre a produção científica de nossos pesquisados.

3.3. Produção Científica dos Docentes

Na terceira e última etapa de nossa pesquisa, fizemos quatro perguntas a nossos entrevistados. Estas se referiam a participação dos mesmos em cursos, seminários, congressos, e suas capacitações profissionais, em se tratando de pós graduação *Lato e Stricto sensu*, bem como pesquisamos as produções científicas de nossos sujeitos.

Ao conversar com os docentes, podemos constatar que desejam participar de cursos, mas vários foram os fatores apontados por alguns deles para o impedimento dessas participações. A dedicação ao trabalho, muitas vezes de mais de 30 horas semanais, unida à falta de conhecimento sobre a realização dos cursos e falta de recursos financeiros, segundo seus relatos, lhes tolhem as oportunidades. Podemos constatar estas afirmações anteriores analisando as falas das docentes E, F:

acredito que há dificuldade para a participação em congressos, a primeira é financeira. Geralmente os cursos são longe de casa e tem um custo e você sabe que professora ganha pouco.

Há dificuldade pra gente participar de cursos porque eles não são divulgados para os professores da rede pública. O último que fiz foi em 2004 e depois não fiquei sabendo de nenhum de LE.

Relataram também que muitas vezes não há divulgação suficiente da realização de congressos, seminários e que quando são avisados da realização de um curso, as inscrições para o mesmo já acabaram e eles ficam impedidos de participar. Segundo as docentes B e C:

Eu acredito que falta muita oportunidade e cursos também, né?, e também falta divulgação, quando tem um curso e chega à nossa mão, já passou.

Há uma grande dificuldade pra gente participar de cursos porque a gente não fica sabendo, não há divulgação. A gente quase não tem e quando tem ficamos sabendo depois que acabaram as inscrições e a gente fica impedido de participar.

Mas em geral, apesar de seus relatos sobre suas dificuldades, verificamos que todos os docentes participaram de cursos nos últimos anos, apesar destes cursos terem objetivos diversos. Duas docentes participaram de congressos em instituições universitárias como UEL e USFC (Universidade Federal de Santa Catarina). Três docentes afirmaram participar de encontros organizados pelo ensino público, num espaço conhecido como Faxinal do Céu⁸. De acordo com a docente F:

O último curso de aperfeiçoamento que fiz foi em Faxinal do Céu.

Outros três professores afirmaram participar de curso sem suas próprias escolas. Esses cursos tinham o objetivo, segundo os docentes, de “orientá-los” como trabalhar com os materiais didáticos escolhidos pela escola. Segundo a docente C:

O último curso de aperfeiçoamento foi no meu colégio quando fizemos um curso pra reconhecer, nas diferentes disciplinas, o material que íamos utilizar com os alunos.

Analisando essa resposta, verificamos a ideia que Hammer nos apresenta de que “os profissionais aprendem, os trabalhadores tradicionais são treinados” (1996, *apud* CELANI, 2001: 25). Assim, ainda de acordo com Hammer

8 Este local foi inaugurado na gestão governamental de Jaime Lerner, no final do ano de 1995, e visa a reunir professores de todo o Estado do Paraná para cursos de “reciclagem” em suas áreas de atuação.

(1996: 46 *apud* CELANI, 2001: 25) “o trabalhador tradicional é uma espécie de robô orgânico, operado por um gerente por meio de um controle remoto e o profissional é um ser humano independente”. Dessa forma, podemos ver que aqueles três professores, na realidade, não participaram de cursos, mas, sim, apenas de um treinamento de trabalhadores para bom desenvolvimento e uso de seus “materiais de trabalhos”.

Ao analisarmos as respostas, podemos pensar que os professores pesquisados podem ser classificados como participantes de uma “Educação Familiar”. Pensamos neste termo, pois esta formação continuada explicitada pelos docentes se dá em um âmbito em que aquele que tem autoridade (empregador) determina o que o outro (professor) irá (deve) aprender. Desse modo, percebemos que as oportunidades para o desenvolvimento profissional docente ainda são limitadas e estabelecidas por relação de subordinação.

Em outra pergunta dessa terceira parte do trabalho, pesquisamos sobre as produções científicas dos entrevistados. Notamos que, de maneira geral, nenhum docente se dedica à atividade reflexiva para o aperfeiçoamento científico. Dentre os oitos docentes entrevistados, quatro não possuem nenhuma produção científica, embora tenham informado que participam de congresso, mas sem a publicação de artigos ou produções científicas de qualquer gênero. Os quatro outros professores afirmaram que participaram de congressos com apresentação de comunicações, mas nenhum trabalho completo foi publicado em anais de congressos ou revistas científicas. Segundo a docente C:

Eu participei de uns congressos no Instituto Cervantes, em São Paulo e na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Apresentei trabalhos, mas eles não foram publicados.

Podemos ver que, de uma maneira geral, os professores pesquisados não se aprofundam em questões científicas. Com isso, esses docentes ficam ainda mais afastados da produção de ciência e das discussões político-educacionais do país. Esta ideia ratifica a afirmação anteriormente discutida de Gimenez e Mateus (2009: 130) quando estas autoras dizem que parece-nos que ainda persiste a velha crença da universidade como a única responsável pela transmissão do conhecimento e de modelos e que, portanto, podemos confiar a ela a assunção de nossos papéis.

Mas, muitas vezes, nas palavras de Celani (2001: 35), no ensino superior (...) “o grande problema é a brecha entre o discurso da universidade e o cotidiano, principalmente o cotidiano que o professor recém-formado vai encontrar na escola”. Assim, torna-se interessante fazer com que os estudantes

de educação sejam mais reflexivos, mais críticos para que sejam profissionais mais comprometidos com a educação.

Observamos também, por meio da entrevista, que todos os docentes possuem a pós-graduação *Lato Sensu* cursadas em instituições particulares de ensino. Nenhum dos oito educadores desenvolveu estudos *Stricto sensu*, mas duas docentes relataram, na época dessa entrevista, estarem cursando seus estudos em nível de mestrados. Desse modo, podemos ver que o acesso a formas de educação continuada deve-se dar por meio de iniciativa externa ao empregador. Com a explanação da docente G, vemos que esta desenvolve seus estudos num perímetro remoto a sua atuação profissional, por meio de iniciativa própria, por ação independente.

De acordo com a docente G:

(...) hago mi maestría en Asunción, en una institución privada.

Optamos em investigar este nível de escolaridade dos educadores pelo fato de ser a pós-graduação, especialização, um fator importante com relação ao avanço dos professores no Plano de Cargos e Carreira do Estado. Com este nível de estudo, os professores obtêm, mesmo que para um contrato anual, melhor remuneração salarial, ainda que os cursos não sejam na área de atuação dos educadores. No ensino público ainda não há remuneração para o professor caso este desenvolva uma pós *Stricto sensu*. Não se pode afirmar, mas, talvez por este fato, a maioria dos docentes não tenha ainda optado por este aperfeiçoamento em sua vida profissional.

Em resumo, podemos assinalar nessa parte de nossa pesquisa que, temos delineado à nossa frente um perfil de profissionais passivos. Sete docentes participam da anteriormente mencionada Formação Continuada “Familiar”. Classificamos assim, pois entendemos que o que se aprende nos cursos citados por nossos sujeitos são informações que delimitam o alcance da aprendizagem e seus desenvolvimentos profissionais, haja vista que nenhum dos docentes possui produção científica.

Várias foram as justificativas dos docentes para expressarem suas dificuldades de engajamento no processo de formação continuada. Muitos se basearam em recursos materiais, como falta de dinheiro e escassez do tempo. Devemos considerar nessas alegações o fato de que alguns docentes pesquisados alegaram que, além da jornada educacional, também desenvolvem atividades comerciais. Este fator culmina em outro, o monetário, que mais uma vez converge com os resultados já apresentados sobre as múltiplas atividades desenvolvidas paralelamente à docência.

Não pretendemos aqui prescrever receitas ou parâmetros de comprometimento do docente com seu trabalho. Gostaríamos, sim, que o professor estivesse cômico de que a busca de conhecimento e profissionalização não necessariamente deve ser resultado inescapável do contexto havendo lugar para motivação própria, em busca de perfil de profissional ativo, escapando assim a determinismos autoexcludentes.

Assim, deparando-nos com as respostas de nossos participantes, podemos pensar que “no caso do professor a imagem de hoje é uma sem brilho, representando uma opção social secundária e uma tarefa não definida” (Arroyo, 2000).

Devido a todos esses fatores apresentados pelos docentes pesquisados, podemos pensar que os mesmos podem não se sentir importantes no processo de desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, culminando, esse sentimento de desvalorização em baixa estima e em um trabalho em sala que pode estar “aquém” do esperado pelos discentes.

Assim, vemos que, por não terem, nenhum dos docentes, produções científicas publicadas, os professores aqui pesquisados estão ainda distanciados das discussões e fomento de questões sobre ensino/aprendizagem de LE. Portanto, não se identificam com uma identidade de professor-pesquisador.

4. Considerações Finais

Assim como nos estudos de Gamero (2011: 85) podemos dizer que “os resultados do estudo enfatizam que a identidade do professor está permeada de conflitos, que os cursos de formação corroboram com a manutenção deste quadro”.

Por meio deste trabalho, objetivamos investigar, com uma pequena parcela de docentes, como se processa a escolha do curso de Letras-LE por parte dos docentes. Esse estudo buscou também pesquisar se esses docentes participam do processo de produção científica do país por meio de suas reflexões como profissionais da educação atuantes em sala de aula.

Vimos que ainda há muito para se alcançar no que tange a produção científica de nossos educadores de ensino Fundamental. Talvez seja necessária ainda muita mudança, mudança por parte do governo, investindo mais na educação e valorizando mais os docentes; da sociedade, dando apoio aos professores e reivindicando melhores condições de aprendizagem para seus filhos; e também dos docentes, exigindo melhores condições de trabalho e se especializando cada vez mais, pois poderemos ver mudança na educação, quando os docentes trabalharem nas escolas com o intuito de socialização do saber elaborado, entendendo a apropriação crítica e histórica do conhecimento

como instrumento de compreensão da situação social para a transformação da realidade (SAVIANI, 2009).

Pretendemos, com este trabalho, auxiliar ainda mais o campo das pesquisas em identidade de professores, haja vista que, segundo Bauman (2005: 22-23)

há apenas algumas décadas, a identidade não estava nem perto do centro do nosso debate, permanecendo unicamente um objeto de meditação filosófica. Atualmente, no entanto, a identidade é o papo do momento, um assunto de extrema importância e em evidência.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. (2003): *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, Papirus.
- ARROYO, M. (2000): *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, Vozes.
- BARBARA, L. SARDINHA (2005): T. B. Professor: A imagem projetada na imprensa. *In.: Investigações: Linguística e Teoria Literaria*. Recife, UFPE, v.17, n.2, p. 115-126.
- BAUMAN, Z. (2005): *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N.. (2011): “Reconsiderando a pesquisa sobre identidade profissional de professores”. Trad. LAUTENAI, A. B. J.; REIS, S.; FERNANDES, L. P. *In.: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). Identidades de professores de línguas*. Londrina, Eduel.
- BOHN, H. I. (2005): “A formação do professor de Línguas – A construção de uma identidade profissional”. *In.: Investigações: Linguística e Teoria Literaria*. Recife: UFPE, v.17, n.2, p. 97-113.
- CALVO, L. C. S. (2011): “A identidade profissional de professores e professores de inglês: representações construídas por alunos do terceiro ano do ensino médio”. *In.: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel.
- CAVALCANTI, M. C. (2001): *Considerações sobre alguns Cenários Sociolinguisticamente Complexos no Contexto Brasileiro: O Andamento do Projeto “Vozes na Escola”*. Línguas e Letras, v.2, no. 2, p. 43-65, 2º semestre/
- CELANI, M. A. A. (2001): “Ensino de línguas estrangeiras: Ocupação ou Profissão”. *In.: LEFFA, V. O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão*. Pelotas: Educat.
- CERTEAU, M. (1995): *A Cultura no Plural*. Campinas, Papirus.
- CLARK, C. M.; PETERSON, P. L (1997): “Procesos de pensamiento de los Docentes”. *In.: WITTROCK, M.C. La Investigación de la Enseñanza, III Profesores y Alumnos*. Barcelona, PAIDÓS.
- ERICKSON, F. Prefácio (2001): *In.: COX, M. I. Pe ASSIS-PETERSEN, A.(Orgs.). Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, p.9-18.

- FINO, C.N.; SOUSA, J. M. S. (2003): "Alterar o currículo: mudar a identidade". *Revista de Estudos Curriculares*. Braga, v. 1, n. 2, p. 233-250.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS(2009): *Atratividade da Carreira Docente no Brasil. Relatório Preliminar*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 85 p.
- GAMERO, R. (2011): "Identidade profissional do professor de inglês: um levantamento de dissertações e teses de 1985 a 2009". In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.).*Identities de professores de línguas*. Londrina, Eduel.
- GIMENEZ, K.; MATEUS, E. (2009): "Rompendo barreiras em um projeto de aprendizagem sem fronteiras". In.:TELLES, J. (Org.).*Formação Inicial e Continuada de professores de línguas: Dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas, Pontes, p. 113-135.
- GIROUX, H. (1988): *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez.
- GOFFMAN, E. (2008): *Estigma. Notassobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC.
- HALL, S. (2003): *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro, DP&A.
- LABOV, W. (1983): *Modelos Sociolinguísticos*. Madrid: Cátedra.
- REIS, S.; Veen, K.; Gimenez, (2011): T. *Identities de professores de Línguas*. Londrina, Eduel.
- SCHWANDT, T. A. (2006): "Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social". In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Planejamento da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre, Artmed.
- MENDES, J. M. (2002): "O desafio das identidades". In: SANTOS, Boaventura de Souza. *A Globalização e as ciências Sociais*. São Paulo, Cortez: p. 503-540.
- MOITA, M. C. (1995): "Percurso de formação e de transformação". In: A. NÓVOA. *Vida de Professores*, p. 111-140.
- SAVIANI, D. 41. (2009): *Escola e Democracia*. Campinas, AutoresAssociados.
- SEDLAK, M. J. (1992): "A History of Teachers and Teaching in América". In: ALKIM, M. C. (Ed.). *Encyclopedia of Educational Research*. New York, Macmillan Publishing Company, p. 1369-1373.
- SILVA, J. O. (2011): Propagandas do MEC: "Imagens da profissão docente". In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.).*Identities de professores de línguas*. Londrina, Eduel.
- SILVA, T.; HALL, S. WOODWARD, K. (2003): *Identidade e Diferença*. Vozes, Petrópolis.
- TARALLO, F. (1986): *A Pesquisa Sociolinguística*. São Paulo, Ática.
- TICKLE, L. (2000): *Teacher induction: the way ahead*. Buckingham, Philadelphia, Open University Press.

APÊNDICE

Questionário

Local: Escolas de Ensino Fundamental

Cidades: _____

Data: _____

Pesquisados: Professores do ensino Fundamental – Língua Estrangeira: Espanhol

Entrevista:

1. Formação: _____

2. Instituição e ano de conclusão: _____

3. Idade:

Menos de 20 () Entre 20 e 40 () Entre 40 e 50 () Mais de 50 ()

Questões:

1ª parte:

1. Por que você escolheu o curso de Letras? Quais suas motivações?
2. E por que escolheu o curso de LE e não optou, na graduação, por outra língua?
3. Acredita que a graduação lhe deu base suficiente para o trabalho com o ensino de LE?

2ª. parte:

4. Em que nível de ensino começou suas atividades profissionais?
5. Em quantas escolas trabalha atualmente?
6. Ministra aulas somente deLE ou de outra matéria também? Qual?
7. Qual sua carga horária semanal? (pública/privada)
8. Possui outra atividade que não a de educador? Qual?

3ª parte:

9. Em sua carreira, qual foi, e quando foi o último curso de aperfeiçoamento na língua realizado por você?
10. Relate, se houver, quais são suas dificuldades para a participação em cursos de aperfeiçoamento.
11. Possui alguma produção científica? Quando e sobre qual assunto foi produzido?
12. Possui algum curso de pós-graduação *Lato sensu* ou *Stricto Sensu*?

FACTORES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS SEGUNDAS Y TERCERAS EN CONTEXTOS PLURILINGÜES

Àngela Fita Garcia

CEIP MÓNICA PONT, BUFALI (VALENCIA)

Neus Sánchez Marí

IES ENRIQUE TIERNO GALVÁN, MONCADA (VALENCIA)

Resumen

El objetivo del presente estudio es determinar cuáles son las variables que influyen en la consecución de un ambiente plurilingüe e intercultural en el aula. Al analizar los resultados de dicho estudio hemos podido constatar que son tres los factores que influyen en el plurilingüismo: el estatus de las lenguas en contacto, la importancia de las actitudes y el uso de las metodologías instructivas adecuadas. Respecto al primer factor, se ha visto como cuando dos lenguas no tienen el mismo estatus, es imposible llegar al plurilingüismo. Por tanto, para que la interculturalidad sea posible debe haber primero una fase previa de reafirmación cultural y lingüística. El segundo factor tiene que ver con las actitudes de cara a las distintas lenguas; cada lengua constituye el símbolo de un grupo social y tiende a ser evaluada de acuerdo con el estatus sociopolítico del grupo que la habla. Por último, el tercer factor está relacionado con la metodología de instrucción: la inmersión. Las lenguas minorizadas tienen un estatus inferior, por lo que si se busca un bilingüismo aditivo los modelos lingüísticos de enseñanza deben tener como lengua vehicular la lengua minorizada tanto para sus hablantes, como para los hablantes de la lengua dominante, ya que cuando la lengua vehicular en la enseñanza es la dominante se produce un bilingüismo sustractivo. En cuanto a las conclusiones, podemos afirmar que el plurilingüismo no es un factor bueno o malo en sí mismo, sino que depende, en gran medida, de las variables señaladas.

Palabras clave: plurilingüismo, estatus de las lenguas, actitudes lingüísticas, inmersión lingüística, lenguas minorizadas y dominantes, bilingüismo aditivo y sustractivo, interculturalidad.

Introducción

El bilingüismo es una clara manifestación de interculturalidad ya que, como bien es sabido, detrás de cada lengua se hospeda una visión del mundo, por lo que cuando aprendemos lenguas también aprendemos otras maneras de entender el mundo.

En estos tiempo que corren la globalización económica es un hecho y, con él, la internacionalización del trabajo. La tecnología se desarrolla a un ritmo vertiginoso, al mismo tiempo que las comunicaciones se planetarizan. Nos encontramos ante un mundo de todos, un mundo sin barreras físicas aunque, aún, con barreras lingüísticas.

Este hecho provoca, inevitablemente, visibles consecuencias en el ámbito educativo: el reclamo de una lengua internacional que ayude al alumnado a convertirse en ciudadanos del mundo.

Así, la escuela ya no prevé la diversidad lingüística, sino que más bien la potencia. Nos encontramos ante sociedades occidentales cada vez más plurilingües donde el monolingüismo empieza a ser una excepción. Es cierto que esta concepción, sin embargo, no tiene que ver con las lenguas minorizadas y son más bien las lenguas extranjeras mayoritarias, sobretudo el inglés, las que promocionan el plurilingüismo.

La política del Consejo de Europa, sin embargo, pretende evitar la identificación de la Comunidad Europea como entidad política con ninguna lengua en particular –y menos aún con una lengua franca como el inglés- y promueve el multilingüismo y la supervivencia de las lenguas minorizadas en Europa y, consecuentemente, el plurilingüismo de los ciudadanos europeos como signo de identidad más relevante de su ciudadanía.

Así, en un mundo donde se hablan entre seis mil y siete mil lenguas de las que alrededor del 97% de la población mundial habla solo el 4%, mientras que un 3% habla el 96% restante, y donde se estipula que el 90% de estas lenguas podría desaparecer en cien años (Foro Permanente para Cuestiones Indígenas, 2012)^[1], el problema que nos planteamos es como se deben tratar las lenguas minorizadas en los sistemas educativos plurilingües para garantizar su subsistencia y cómo conseguir un plurilingüismo real, entendiendo la situación de contacto de lenguas como riqueza cultural y lingüística, y no como un obstáculo.

1 En <http://social.un.org/index/indigenouses/Portada/Cuestiones/Cultura.aspx>.

¿Qué entendemos por educación plurilingüe y pluricultural?

La educación plurilingüe promueve tanto el aprendizaje de tres o más lenguas, como la capacidad de vivir en una sociedad multicultural, tal y como Pascual (2006:15) expone:

D'entrada direm que l'educació plurilingüe no es defineix per la composició lingüística de l'alumnat, ni pel nombre de llengües presents en el currículum, sinó pels objectius que pretén i les llengües que fa servir com a llengües vehiculars. Anomenarem, per tant, educació plurilingüe i pluricultural aquella que es proposa, dependentment de la procedència lingüística, cultural i socioeconòmica dels alumnes i les alumnes, l'adquisició no solament d'una competència plurilingüe almenys en les dues llengües cooficials, i en una o dos estrangeres, l'experiència integradora de diverses cultures, i un rendiment elevat en les diferents àrees del currículum adquirit mitjançant l'ús vehicular de més de dos llengües, sinó també la capacitat de convidaure en una societat multilingüe i multicultural.

Esta definición de educación plurilingüe y pluricultural parte de una diferenciación entre plurilingüismo y multilingüismo, tal como ha establecido el Consejo de Europa en su marco de referencia (2002: 4) cuando dice que

El concepto de plurilingüismo es diferente al de multilingüismo. El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concreto, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional. Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

Por lo que no debemos confundir la educación plurilingüe y pluricultural con otros términos, como Pascual (2006: 16) insiste:

Des d'èsta perspectiva, constituiria un error molt greu confondre el multilingüisme i multiculturalisme dels centres —reflex del multilingüisme i multiculturalisme social—, o la presència de tres llengües en el currículum de les institucions educatives, amb el model d'educació plurilingüe i pluricultural

Sin embargo, más allá de esta diferenciación, es necesario que expliquemos nuestra decisión de emplear el término “intercultural”, y no “multicultural” o “pluricultural”, y que establezcamos cuáles son las diferencias que los separan.

El término interculturalidad es más empleado en el espacio europeo y se concreta, esencialmente, en grupos étnicos y culturales, mientras que los otros dos términos son de influencia anglosajona y han extendido su campo de actuación a cualquier tipo de colectivo (de género, social, etc.) (Aguado, 1996; Sales y García, 1997)^[2]. Además, el término intercultural es eminentemente normativo, ya que implica un proceso de intercambio e interacción comunicativa deseable en las sociedades multiculturales, mientras que el término multicultural es puramente descriptivo (Salas y García, 1997)^[3].

La educación intercultural significa no tan solo tener en cuenta la cultura de los niños, sino también prepararlos para que establezcan relaciones de respeto, mutua aceptación y enriquecimiento con miembros de culturas diferentes y que hablan otras lenguas. En este sentido, el reto de un país multilingüe es tener una lengua que permita la comunicación entre todos sus habitantes, al igual que una lengua de comunicación internacional, mientras se preservan las lenguas de los diversos hablantes que conviven.

Es decir, una educación integradora, y no excluyente, que exige un uso vehicular de más de dos lenguas y que propone un objetivo doble: construir una competencia plurilingüe y educar para el interlingüismo real.

Así, según la *Guía para la elaboración de las políticas lingüísticoeducativas de Europa. De la diversidad lingüística a la educación plurilingüe [Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique a l'éducation plurilingue, 2003, rév.]*, corresponde a los sistemas educativos hacer tomar conciencia a todos los europeos de esta competencia plurilingüe e intercultural, más o menos desarrollada según las personas y los contextos, valorarla, iniciarla durante los primeros aprendizajes y de continuarla a lo largo de toda la vida. Porque esta competencia plurilingüe e intercultural constituye el fundamento de la comunicación en el espacio europeo, pero

2 En Ballester, Ibarra y Devís (2010).

3 En Ballester, Ibarra y Devís (2010).

sobre todo la de la tolerancia lingüística, condición para el mantenimiento de la diversidad lingüística.

Factores que determinan el plurilingüismo

Cuando en contextos bilingües como pueden ser las algunas de las autonomías del sistema español se habla del aprendizaje de lenguas, se persigue inevitablemente el plurilingüismo.

Pensemos por un momento en las situaciones lingüísticas que se dan en Galicia, Euskadi, *Catalunya*, *les Illes Balears* y el *País Valencià*. No todos los habitantes de dichas comunidades autónomas son bilingües en sus dos lenguas cooficiales y, aún así, se busca que las personas lleguen a ser trilingües.

Vayamos más lejos, ¿qué pasa en los Países Andinos en donde sus habitantes están perdiendo sus lenguas autóctonas? ¿Por qué en Suiza el *rumantsch* tiene cada vez menos hablantes?

La respuesta a estas preguntas únicamente la podemos encontrar si consideramos los factores que determinan el plurilingüismo: el estatus de las lenguas, la importancia de las actitudes lingüísticas y los métodos de inmersión.

Estatus de las lenguas

Si clasificamos las lenguas entre minorizadas y no minorizadas (dominantes o vigentes) podemos explicar con exactitud las relaciones que existen entre ambas y qué relaciones son las que se precisan establecer con el fin de conseguir un plurilingüismo.

Calaforra (2003) relaciona el poder con estas lenguas y, por consiguiente, con el estatus que representan. Así, afirma que en una comunidad lingüística no minorizada, la lengua propia es suficiente y, por supuesto, necesaria. Por tanto, los miembros de esta comunidad lingüística se hallan, dentro de su propia comunidad, en situación de poder respecto a los miembros de otras comunidades.

Y sigue al respecto cuando dice que (2003: 4):

La lengua no minorizada – o lengua *vigente* – es uno de los elementos fundamentales de integración y exclusión social: la posición del sujeto en la estructura social se ve parcialmente determinada por su mayor o menor dominio de la lengua vigente. En las sociedades modernas, este nivel de competencia lingüística determina la promoción o la exclusión del sujeto en el sistema productivo.

Se puede contrastar, por tanto, la situación de poder de las lenguas no minorizadas respecto a las minorizadas, en las que la función discriminante-integradora no aparece asociada a la lengua que caracteriza al grupo, sino a la dominante (Calaforra, 2003).

Más aún, nos dice (2003: 4-5):

En los casos más extremos, previos a la sustitución de una lengua por otra, los hablantes de un idioma minorizado se hallan *como extranjeros en su propia casa*. El uso de la lengua minorizada se reduce a ser un *derecho* de sus habitantes, en vez de servir las funciones sociales de una lengua vigente. En el mejor de los casos, la estructura de la situación minorizada *posibilita* el uso de dicho idioma, pero *impide* la posibilidad de *ordenar* dicho uso lingüístico. El uso de la lengua minorizada no da acceso a mayores capitales simbólicos y materiales, sino que a menudo inhibe la posibilidad de conseguirlos. Al no realizar las funciones de discriminación e integración en dichas lenguas, el poder de reglamentar el uso lingüístico (es decir de *ordenar e impedir*) queda reservado a la lengua dominante (...) La minorización consiste, también, pues, en una evidente relación de poder, agravada por el hecho de que la comunidad minorizada no es exógena ni advenediza, sino endógena y estable. El poder establecido niega a la comunidad minorizada el poder de instaurar la obligatoriedad de la propia lengua.

Si el objetivo es, pues, el plurilingüismo y la interculturalidad, parece obvio que estas relaciones de poder no ayudan, sino que más bien que al monolingüismo. Así, nos parecen vitales las afirmaciones de López (2006) cuando incide en que para que la interculturalidad sea posible debe haber primero una fase previa de reafirmación cultural y lingüística que, aunque sea con fines simbólicos, coloque los pueblos y culturas en conflicto un plano de igualdad. Por lo tanto, cualquier proyecto intercultural implica un trabajo inicial de carácter intracultural, anclado en la necesidad de propiciar la descolonización mental de los hablantes de las lenguas minorizadas y de las comunidades a que pertenecen.

Desde esta perspectiva, la educación intercultural debería privilegiar lo propio como condición para establecer un posterior diálogo entre el saber y el conocimiento subalternos y los hegemónicos. En un contexto como este, el papel que cumplen o deben cumplir las lenguas minorizadas en la educación se define progresivamente, porque la lengua se recoloca en relación con la propia fuente de conocimientos y ha de, en primer lugar, vehicular los conocimientos y experiencias adscritas a la reafirmación cultural propia (López, op.cit.).

Por tanto, en cualquier contexto plurilingüe se debe llevar a cabo un proceso de revalorización intracultural para que las culturas y, como consecuencia, las lenguas que van a convivir, se sitúen en un plano de igualdad. Solo así se podrá llegar, finalmente, a la interculturalidad y el plurilingüismo real.

Más aún, las lenguas minorizadas deberían ser las lenguas vehiculares de un modelo lingüístico tanto para sus hablantes, como para los hablantes de la lengua dominante, para llegar al bilingüismo aditivo mediante métodos de inmersión, del cual se hablará a continuación.

Actitudes

El plurilingüismo no podrá ser posible sin cambiar las actitudes que tanto los hablantes de lenguas minorizadas, como los de la lengua dominante tienen hacia las lenguas minorizadas, ya que el componente actitudinal es mucho más importante en culturas minoritarias que en comunidades lingüísticas de lenguas mayoritarias y prestigiosas. Las lenguas son símbolos de identidad social y, por tanto, son objeto de diferentes actitudes y valores relacionados con el estatus del grupo al que pertenecen, como Pascual y Sala (1991: 57) nos explican:

Les llengües no són simplement instruments per a conceptualitzar la realitat, per a comunicar-nos i expressar-nos i per a regular la nostra conducta i la dels altres. Les llengües són, també, un símbol d'identitat social i de pertinença a un grup, i com a tal seran objecte d'unes actituds i se'ls atribuirà uns valors, tant pels usuaris de cada llengua com per als que no les coneixen.

La primera qüestió és que com cada llengua constituïx el símbol d'un grup social tendirà a ser avaluada d'acord amb l'estatus sociopolític del grup que la parla. És a dir, que les actituds que s'adopten cap a una llengua i els valors que se li atribueixen són, en realitat, actituds i valors que es refereixen al poder i prestigi que posseeixen els grups que les usen.

Baker (1997) considera que podemos diferenciar tres componentes de la actitud:

1. Componente cognitivo: tiene que ver con el pensamiento y las creencias. Se concreta en ideas como creer en la necesidad de la continuidad de una lengua, en su valor, en la transmisión de una cultura, etc.

2. Componente afectivo: se refiere al sentimiento hacia el objeto, la estima o el odio con respecto a la lengua, la ansiedad generada por el hecho de tener que aprenderla, las ideas sobre la adecuación para una actividad concreta, etc.
3. Componente conativo: da cuenta a la predisposición hacia la acción derivada de una determinada actitud. Remite acciones como es hacer que los hijos vayan a una escuela bilingüe.

Por tanto, si se quiere apostar por el plurilingüismo debemos tener en cuenta que para que esto sea posible no solamente se deben aprender lenguas, sino también cambiar las actitudes que tenemos hacia estas, adquiriendo una mayor conciencia lingüística.

Así, el proceso de cambio de las actitudes consta de tres fases (Cassany, Luna y Sanz, 1998):

1. Fase de conocimiento: en situaciones cotidianas, el aprendiz toma conciencia de esta conducta. Se da cuenta de lo que significa, renuncia a la propia identidad e infravaloración de la propia lengua y de las consecuencias que tiene: situación de diglosia que favorece el proceso de sustitución de una lengua por otra.
2. Fase de vivencia: en las mismas situaciones desarrolla otra conducta que satisfaga las faltas del anterior. Empieza a dirigirse a los desconocidos en la lengua minorizada y comprueba que la comunicación es eficaz.
3. Fase de convivencia: el aprendiz cambia su actitud y pide a sus interlocutores que la respeten, en su caso. Además, pasa a hacer partícipes a los demás de su cambio (familiares, amigos y conocidos) y los invita a hacer el mismo.

Finalmente, en lo que respecta a las actitudes, Cuenca y Todolí (1994) proponen algunas reflexiones a tener en cuenta respecto a nuestros alumnos cuando enseñamos lenguas, como conocer la composición de nuestra clase según su lengua materna (L1, L2 o L3) para conocer el grado de conocimiento que pueden tener de las distintas lenguas. En consecuencia, debemos ir descubriendo cuáles son las actitudes y los valores de los alumnos, cuáles son los prejuicios lingüísticos que tienen y los que hay en su entorno, ya que antes o después pueden acabar por asumirlos como propios. Conviene recordar que los prejuicios se transmiten, sobretodo, en el ámbito familiar, razón por la que hay que intentar también extender el trabajo y la responsabilidad a los padres hasta el punto que sea posible.

También deberemos tener en cuenta cuál es el modelo de lengua que utilizamos, dado que la elección del modelo vehicula elementos actitudinales implícitos. Está claro que la escuela tiene que enseñar la norma estándar general, pero debe dar preferencia al modelo de lengua más cercano al aprendiz (Cassany, Luna y Sanz, 1998).

En conclusión es importante incidir en que, cuando enseñamos lenguas, también debemos enseñar actitudes positivas respecto a estas, sean cuales sean, y hacerlo de una manera sistemática, como sugieren (Cuenca y Todolí, 1994: 109):

Un bon ensenyament de llengües no tan sols hauria de garantir el progrés en allò relatiu als aspectes lingüístics i comunicatius, sinó que també hauria d'incidir en l'afirmació de les actituds positives i en la neutralització de les negatives. Per aquesta raó la reflexió sobre el component actitudinal i el treball explícit i implícit d'aquests aspectes en la classe de segona llengua haurien d'ocupar un lloc privilegiat que actualment només ocupa de manera marginal i intuïtiva.

Metodología de instrucción

Según Pascual (op.cit.) para que la adquisición de una segunda o tercera lengua se haga efectiva se requieren ciertas condiciones. La primera es que la lengua sea *adquirida* en contextos informales con atención preferente al mensaje, es decir, utilizándola como medio para hacer cosas interesantes y vitales, y no que sea *aprendida* a manera consciente y dirigida, atendiendo preferentemente a las características del código. Además, la lengua debe ser aprendida en interacción con hablantes nativos o lingüísticamente competentes que proporcionan un *input* de calidad, y la posibilidad de interacción y de negociación del significado. Y, finalmente, que los aprendices dispongan de una gran cantidad de tiempo para la adquisición. Entendemos, por tanto, la inmersión lingüística como la metodología más idónea para el aprendizaje de lenguas, sobretudo de aquellas minorizadas.

Así, según Pascual en la obra citada, la enseñanza temprana de la lengua extranjera en el aula será efectiva en la medida en que, por una parte, las condiciones se parezcan al aprendizaje natural y, por otra parte, una vez alcanzadas las competencias iniciales, se haga una toma de conciencia y reflexión sobre las formas, significados y usos lingüísticos integrados en el desarrollo de la actividad comunicativa.

Según Lambert (1977)^[4], la enseñanza por inmersión no plantea ningún problema cuando la lengua de los alumnos es más prestigiosa que la lengua de instrucción, como puede ser el caso del castellano frente a las distintas lenguas del estado español. Sin embargo, cuando la lengua de los alumnos es la más débil y la lengua de instrucción es la lengua dominante, los resultados de la inmersión pueden ser catastróficos ya que el alumno puede llegar a abandonar su lengua materna.

Algunos programas de enseñanza bilingüe, como podrían ser los llevados a cabo en los Países Andinos, consiguen que los hablantes de una lengua minorizada (L1) reemplazen su lengua por la dominante (L2) que aprenden en la escuela, la cual es más prestigiosa. Realizan, por lo tanto, un bilingüismo substractivo.

Pero lo verdaderamente importante es que los programas interculturales bilingües potencien un bilingüismo real, es decir, un bilingüismo aditivo. ¿Cómo conseguirlo? Según los estudios de Lambert (op.cit.), mediante la inmersión en la lengua minorizada. Cuando los hablantes tienen como L1 la lengua dominante y llevan a cabo un programa de inmersión en la lengua minorizada, incorporan la L2 sin desplazar su L1, mientras que los hablantes de esta lengua minorizada refuerzan el estatus de la lengua dentro de su comunidad lingüística y lo igualan al de la lengua dominante. Únicamente mediante un bilingüismo aditivo se da un bilingüismo real y, por tanto, se abre el camino hacia el plurilingüismo.

Conclusiones

En resumen, para que el plurilingüismo pase a ser siempre aditivo, habría que tener en cuenta el estatus de las lenguas de aprendizaje, la importancia de las actitudes y el uso de metodologías adecuadas.

El primero, el estatus social de las lenguas y las culturas que las utilizan reclama de la necesidad de un equilibrio entre ambas. Sin embargo, para que este equilibrio sea real es necesario, como ya hemos dicho anteriormente, un previo proceso de reafirmación cultural y lingüística de los hablantes de la lengua minorizada, para priorizar lo propio frente aquello que quiere dominar. Solo así se dará el primer paso hacia la equidad de estatus entre lenguas, el cual abrirá el camino hacia un plurilingüismo real.

4 En Pascual (2006).

El segundo factor tiene que ver con las actitudes que tienen los hablantes respecto a las lenguas, las cuales se ha visto que están estrechamente relacionadas con el estatus de las lenguas.

Para finalizar, el tercer factor a tener en cuenta es la metodología de instrucción de lenguas. Los modelos lingüísticos de inmersión en la lengua minorizada fomentan una conciencia lingüística plurilingüe, hecho que inevitablemente afecta a las actitudes de los aprendices hacia el uso de las diversas lenguas y, por supuesto, fomentan un estatus entre lenguas más igualitario.

En conclusión, es importante remarcar que, cuando hablamos de educación plurilingüe e intercultural no estamos hablando sólo de aprender lenguas, sino más bien de aprender a convivir en una sociedad pluricultural en términos de respeto y enriquecimiento mutuo, yendo un poco más allá del concepto mismo y buscando una interculturalidad que garantice la diversidad lingüística y cultural. Por lo tanto, debe ser una prioridad en nuestra sociedad el potenciar una educación intercultural para aprender a valorar todas las culturas por igual y poder llegar a convivir en este mundo tan dinámico y que las fronteras se difuminen en líneas imaginarias.

BIBLIOGRAFIA

- AGUADO, M. T. (2003): *Pedagogía intercultural*. Madrid, McGraw-Hill.
- BAKER, C. (1997): *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid, Cátedra.
- BALLESTER, J., IBARRA, N. y DEVÍS, A. (2010): “La educación literaria ante el reto de la interculturalidad”, Comunicación presentada en el *X Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la literatura*. Tenerife, diciembre de 2008. En *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas*. La Laguna.
- CALAFORRA, G. (2003): *Lengua y poder en las situaciones de minorización lingüística*. Universidad Jagellónica, Cracovia.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1998): *Ensenyar llengua*. Barcelona, Graó 4ª edición.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco europeo común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo, Consejo de Europa [versión en castellano del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España].
- CONSEJO DE EUROPA (2003): *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Estrasburgo, Consejo de Europa.
- CUENCA, M. J. y TODOLÍ, J. (1994): “El component actitudinal en l'adquisició/ensenyament de llengües”, en *Ponències del 1r Simposi del professorat d'educació infantil i primària d'ensenyaments en valencià*. València, Generalitat Valenciana.

- FORO PERMANENTE PARA LAS CUESTIONES INDÍGENAS (2012): *Cultura*. Consultado el 14 de septiembre de 2013: social.un.org.
- LAMBERT WALLACE, E. (1977): "The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences", en HORNBY PA. (ed), Nova York Academic Press.
- 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.
- PASCUAL, V. (2006): *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València, Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- PASCUAL, V. y SALA, V. (1991): *Un model educatiu per a un sistema escolar amb tres llengües*. València, Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- SALES, A. y GARCÍA, R. (1997): *Programas de educación intercultural*. Bilbao, Desclée De Brouwer.

TRANSFERENCIA DEL CONTROL DE LA COMPRESIÓN DE ESPAÑOL A INGLÉS (LE) DURANTE LA LECTURA DE TEXTOS DE CIENCIAS

Ángela Gómez

Anna Devís

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Área temática: Didáctica de la lengua y la literatura L2 y LE

Resumen

Se presenta un estudio donde se analiza la transferencia de estrategias metacognitivas de lectura desarrolladas en L1 (español) a la LE (inglés). Se contrastan dos hipótesis ampliamente aceptadas en la investigación sobre lectura en lengua extranjera: la hipótesis de la transferencia y la del umbral. Concretamente, estudiamos la transferencia de la estrategia del control de la comprensión en 159 estudiantes universitarios españoles con diferentes niveles de dominio del inglés durante la lectura de textos de ciencias. Se propuso a los estudiantes una tarea de comprensión lectora. Se utilizó el paradigma de detección de errores para tomar medida de la efectividad del control de la comprensión de los estudiantes en ambos idiomas. Se insertaron en los textos inconsistencias semánticas. La detección de las inconsistencias se utilizó para evaluar la eficacia del control de la comprensión en español y en inglés. Tomamos el control de la comprensión en español como línea base para analizar el grado en que la estrategia del control de la comprensión se transfiere al inglés en cada nivel de dominio de esta lengua extranjera. Los resultados mostraron que el control de la comprensión fue más efectivo en español que en inglés en todos los niveles de dominio. La proporción de control transferido del español al inglés aumentó gradualmente según aumentó el dominio en LE. No se obtuvo evidencia de la existencia de un valor umbral en esta destreza.

Palabras clave: Enseñanza del inglés como LE, Comprensión lectora, Control de la Comprensión, Textos de Ciencias, Estudiantes Universitarios

1. Introducción

Desde que Alderson (1984) formuló la pregunta “*Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?*” se acepta que la comprensión lectora en LE tiene dos componentes principales: a) un componente lingüístico, basado en el conocimiento léxico y sintáctico en LE, y b) un componente cognitivo, basado en las habilidades lectoras generales, con independencia de la lengua en la que se lee (Carrell, 1991). En relación con el segundo componente, se han formulado dos hipótesis (Bernhardt y Kamil, 1995) que asumen que las estrategias lectoras desarrolladas en L1 se pueden transferir a LE bajo ciertas condiciones (Koda, 1990; Schoonen, Hulstijn y Bossers, 1998; van Gelderen, Shoonen, de Glopper, Hulstijn, Simis, Snelling y Stevenson, 2004). Estas hipótesis son las siguientes:

1. La Hipótesis de la Interdependencia Lingüística (“*Linguistic Interdependence Hypothesis*” o “LIH” en inglés), también llamada Hipótesis de los Universales en Lectura (“*Reading Universal Hypothesis*”; Goodman, 1971, 1973; Cummins, 1979; Esling y Downing, 1986; Bernhardt y Kamil, 1995) afirma que los lectores podrían transferir las habilidades generales de lectura adquiridas en L1 a la lectura en LE.
2. La Hipótesis del valor Umbral en el Lenguaje (“*Language Threshold Hypothesis*” en inglés, o LTH) también conocida como Hipótesis del Cortocircuito (“*Short Circuit Hypothesis*”; Cziko, 1978; Clarke, 1979, 1980; Benedetto, 1984, 1985) postula que sólo se transfieren las habilidades lectoras a la LE cuando el nivel de dominio lingüístico en LE sobrepasa un cierto valor llamado ‘umbral’.

Los estudios dedicados a contrastar las hipótesis de transferencia de las estrategias lectoras desde L1 a LE, con o sin consideración de un umbral, muestran resultados algo confusos. Muchos de ellos utilizan las hipótesis de transferencia (LIH, LTH) únicamente para explicar los resultados obtenidos siempre suponiendo *a priori* que la hipótesis es cierta, pero la existencia del umbral de dominio lingüístico predicho no se intenta identificar experimentalmente. En todo caso, la ubicación del umbral (o sea, el grado de dominio de LE por debajo del cual las estrategias de lectura en L1 no se transfieren) no ha sido claramente establecida y parece depender de muy diversos factores, como los estados del desarrollo de las habilidades lectoras de los estudiantes, el tipo de tarea de lectura, y el contexto de aprendizaje de LE (Jiang, 2011).

El objetivo de este estudio es investigar la transferencia, del español al inglés (como lengua extranjera, LE), de una de las estrategias metacognitivas de lectura más importantes, el control de la comprensión, en estudiantes universitarios españoles con diferentes niveles de dominio lingüístico en inglés. Trataremos de identificar la posible existencia de un umbral para el dominio lingüístico en LE a partir del cual, el uso de esta estrategia sea tan efectivo como lo es en L1.

2. Método

2.1 Participantes

Participaron en la investigación 199 estudiantes (20-28 años) pertenecientes a 6 grupos intactos de 2º y 3º curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la facultad de Magisterio de Valencia. Se obtuvieron datos completos de 159 sujetos. Una parte de estos estudiantes eran bilingües en español y catalán (valenciano).

2.2 Materiales y medidas

1) Nivel de dominio del inglés. – Se utilizó el *Oxford Online Placement Test* (OOPT) (<http://www.oxfordenglishtesting.com>) para evaluar la competencia en inglés de los estudiantes. La distribución de la muestra de acuerdo con los niveles establecidos por el MCERL fue: A1: 5.2%; A2: 19.6%; B1: 38.6%; B2: 23.5%; C1: 13.1%; C2: 0%.

2) Nivel de dominio del español.- Dado que parte de la muestra tiene como lengua materna el catalán (valenciano), se realizó una prueba de dominio del español para garantizar la comparación con los sujetos que lo tienen como lengua materna.

Para evaluar la competencia en español de los estudiantes diseñamos un test de español para medir la competencia en hablantes nativos españoles, puesto que los test encontrados estaban dirigidos a medir el nivel de español en hablantes extranjeros. Este test sufrió un proceso de validación de expertos del siguiente modo: primero, tomamos varios test utilizados para evaluar el nivel C1 (nivel avanzado) en español como lengua extranjera. Estos materiales los tomamos del Instituto Cervantes (<http://diplomas.cervantes.es>) y también de las Escuelas Oficiales de Idiomas (Escuela Oficial de Idiomas de Valencia, 2009, <http://www.eoivalencia.es>). También utilizamos la parte de comprensión lectora de las pruebas PISA (<http://www.pisa.oecd.org>). A continuación, les pedimos a tres profesores universitarios y expertos en lengua española su

juicio sobre la adecuación de las diferentes actividades recogidas para evaluar el nivel de competencia de español en hablantes nativos. Después, utilizamos la medida de acuerdo entre jueces *kappa* de Cohen (Cohen, 1960). Se computó una *kappa* por cada par de juicios. Según Landis y Koch (1977), cuando *kappa* está entre 0.61 y 0.80, el acuerdo entre jueces es “sustancial”. Decidimos que cuando *kappa* media fuera menor de 0.70, la actividad fuera rechazada por no ser adecuada para evaluar el nivel de competencia lectora de español en nativos. Así, la versión final del test de español consistió en cuatro tareas: contestar unas preguntas de comprensión sobre un texto largo (436 palabras); ordenar y unir las preguntas con las respuestas de una entrevista; rellenar los huecos de un texto utilizando una lista de términos propuestos; y una cuarta actividad que nos recomendaron los expertos: corregir unas frases que contenían errores típicos de gramática y de vocabulario de los hablantes nativos de español. Las cuatro escalas del test se ponderaron de la misma manera y la puntuación oscilaba de 0 a 100.

La puntuación del test mostró una distribución normal (K-S: .759; $p = .612$) con un valor medio de 77.9 (DT= 8.7). Los cuartiles se situaron en 71.7; 78.8; 85.0 puntos. Por tanto, los participantes demostraron tener un nivel de dominio de español alto como se esperaba. Se eliminaron 3 sujetos con puntuaciones anormalmente bajas en esta prueba.

Por tanto, todos los participantes acreditaron un nivel de dominio del español correspondiente al C1 europeo o superior.

3) Control de la comprensión (CC): se preparó un cuadernillo que contenía las instrucciones, una clave de subrayado y seis textos expositivos (3 en inglés y 3 en español) sobre temas generales de ciencias. Los textos se obtuvieron de exámenes de acceso a la universidad y se realizaron algunas modificaciones para unificar su estructura, nivel de dificultad (A2/B1 según el MCERL) y extensión (200-220 palabras). Los textos tenían tres párrafos. En el primer párrafo se introducía el tema; en el segundo se desarrollaban algunos aspectos de ese tema; y el último consistía en un resumen con las ideas principales (macroideas) del texto. Siguiendo el Paradigma de Detección de Errores (Baker, 1985, 1979; Baker y Brown, 1984) se insertaron en cada texto dos errores micro-estructurales en el párrafo central y dos errores macro-estructurales en el párrafo final. Los errores micro-estructurales siempre consistieron en un adjetivo que añadía un significado absurdo al sustantivo al que acompañaban. Por ejemplo: “*hot ice*” (“hielo caliente”). Estos micro-errores o “inconsistencias externas” requerían un conocimiento previo mínimo para detectarlas y no afectaron otras ideas del texto. Los errores macro-estructurales consistieron en modificar dos de las macro-ideas del párrafo final de resumen para que

contradijeran explícitamente ideas importantes expuestas en los dos párrafos anteriores del texto. Los lectores no necesitaban otras ideas, aparte de las que se expresaban explícitamente en el texto, para detectar los macro-errores.

La tarea consistió en leer y juzgar la comprensibilidad de los textos. Se pidió a los participantes que subrayaran la información del texto que les pareciese absurda, sin sentido o contradictoria, así como las palabras desconocidas, según su propio criterio. En las instrucciones se incluyó una clave para codificar la información subrayada. Los participantes debían usar el siguiente código: “1”, bajo la información subrayada que considerasen absurda o sin sentido; “2”, para la información no coherente con otras ideas del texto; “3”, para las palabras desconocidas.

Las variables que medían la efectividad del uso del CC en español y en inglés se definieron como *la cantidad total de inconsistencias semánticas correctamente detectadas en cada lengua* (‘CC-Inglés’ y ‘CC-Español’). Cada texto tenía 4 errores y había 3 textos en cada lengua. Por tanto, la puntuación en esta variable osciló de 0 a 12 en cada lengua. Para obtener un índice que diera cuenta del grado en que el CC se transfiere del español al inglés definimos el cociente CC-inglés/CC-español. De ese modo, la efectividad en el CC en inglés queda comparada con la que se muestra en español, lengua que actúa como referencia.

2.3 Diseño y variables

El nivel de dominio del inglés se consideró un predictor de la efectividad del uso del CC ya que a mayor nivel se espera un mejor procesamiento del lenguaje. Las variables dependientes fueron las puntuaciones del CC que se obtuvieron de la realización de la tarea de detección de errores en cada lengua. Finalmente, computamos el cociente CC-inglés/ CC-español para definir un ‘índice de transferencia observada’ del español al inglés para esta estrategia.

2.4 Procedimiento

La actividad se presentó como una investigación para mejorar los textos de ciencias con propósitos educativos, ya que normalmente resultan difíciles de leer para muchos estudiantes. Se necesitaron tres sesiones de clase para obtener todas las medidas. La primera sesión se dedicó a evaluar los niveles de dominio del inglés de los estudiantes (20-35 min). En la segunda sesión los estudiantes realizaron el test para evaluar su competencia en español (30-35 min). Y, por último, la tercera sesión se centró en las medidas de CC en ambas lenguas.

Se entregaron a los participantes las instrucciones por escrito junto con un ejemplo para practicar, antes de recibir los textos. Se leyeron las instrucciones en voz alta y se les dio un modelo de respuesta para la tarea del ejemplo. Se puso especial énfasis en cómo utilizar la clave del subrayado. Se indicó que este código se debía mantener presente durante el experimento para poder consultarlo libremente. Se pidió a los participantes que juzgaran y clasificaran las dificultades que encontrasen para comprender los textos (los sujetos eran profesores en formación, por tanto, esto les parecería un tarea formativa lógica). No se estableció un tiempo límite y la sesión completa duró menos de 90 min.

3. Resultados

3.1 Control de la comprensión en inglés y en español

La puntuación global del CC-Inglés fue significativamente más baja que la puntuación global del CC-Español (test de Wilcoxon, $Z = -10.379$; $p < .001$). La media (DT) de detecciones correctas en inglés fue de 4.0 (2.9), mientras que en español fue de 9.4 (2.0). La Figura 1 muestra los valores medios del número de inconsistencias detectadas correctamente en inglés y en español en función de cada nivel de inglés.

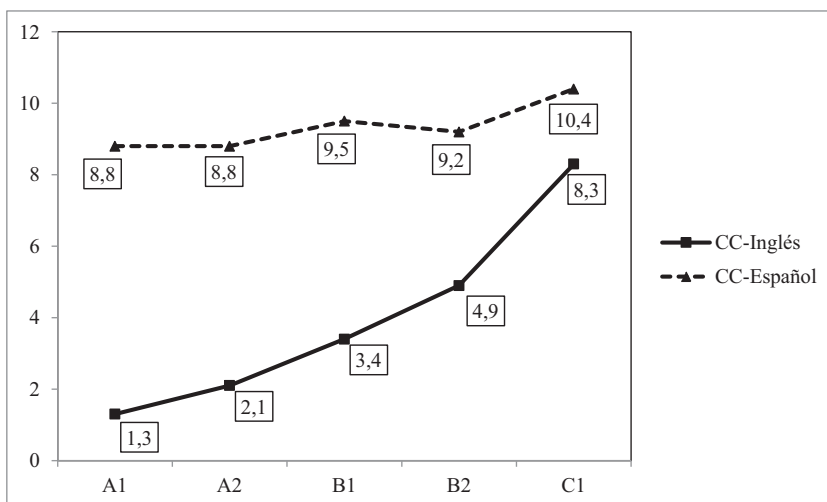


Fig. 1. Valores medios para la medida del CC en cada idioma en función del nivel de dominio del inglés

Como se observa en la Fig. 1, el CC-Español fue similar en todos los niveles de dominio del inglés, como se esperaba, aunque ligeramente mejor en los sujetos con dominio C1. En cambio, el CC-Inglés mejoró gradualmente a medida que aumentó el nivel de dominio del inglés. El test Kruskal-Wallis mostró que el nivel de dominio del inglés tuvo un efecto significativo sobre las diferencias español-inglés en el CC (X^2 (gl= 4)= 49.307; $p < .001$). A pesar de que las diferencias español-inglés disminuyeron a medida que aumentó el nivel de inglés, todavía se mantuvieron significativas en el nivel más alto de dominio del inglés (C1) (test de Wilcoxon: $Z = -3.538$; $p < .001$).

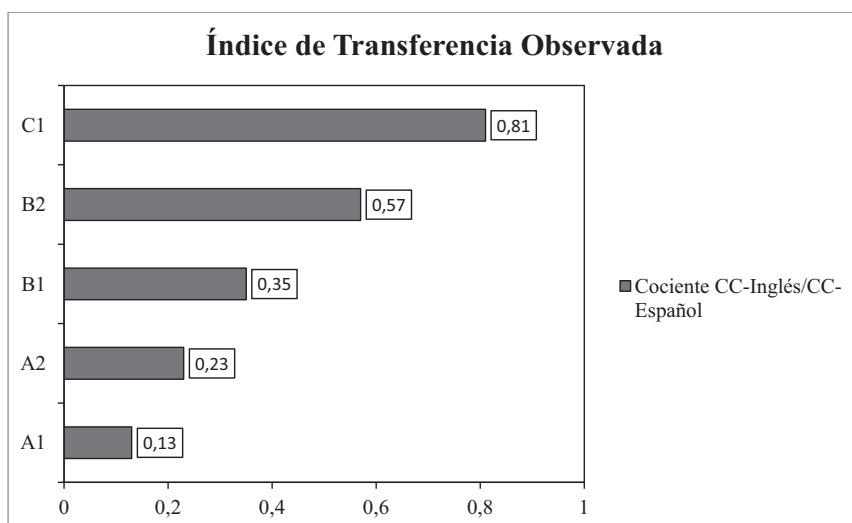


Fig. 2. Valores medios para el cociente CC-Inglés/CC-Español en cada nivel de dominio del inglés

La comparación entre la efectividad en el CC en inglés con la que se tiene en español, puede relacionarse con la posible transferencia de esta estrategia de una lengua a la otra. Esa comparación se realizó calculando el cociente CC-Inglés/ CC-Español (‘índice de transferencia observada’) en cada nivel de dominio del inglés. Como se observa en la Fig. 2, el “grado de transferencia del CC del español al inglés” dependió claramente del nivel de inglés. El ‘índice de transferencia’ se distribuyó de acuerdo con una curva normal (K-S: $Z = 1.205$; $p > .10$) y correlacionó significativamente con la puntuación de dominio del inglés (r de Pearson= .62; $p < .001$) indicando que a mayor nivel de dominio lingüístico, más efectiva será la transferencia del CC. Sin embargo, y en contra de lo que se dice en otros estudios, no se encontró evidencia de un valor umbral

a partir del cual la gráfica cambiase de manera abrupta (por debajo, valores pequeños del índice y por encima, valores altos). El índice de transferencia creció de manera gradual y significativa, aunque en ningún caso se obtuvo el valor '1', ni siquiera en el nivel más alto de dominio del inglés contemplado en la muestra (C1).

4. Conclusiones

En este trabajo estudiamos empíricamente el control de la comprensión en estudiantes universitarios, futuros profesores. Nos centramos en analizar la efectividad en el uso de esta estrategia lectora en inglés (LE), en comparación con la que se tiene en español. La comparación entre español e inglés en la efectividad del control de la comprensión nos ha permitido también analizar el grado de transferencia que se logra entre ambas lenguas, a través de un índice numérico.

Se esperaba una dependencia de la diferencia entre español e inglés en el CC, con el nivel de dominio de esa lengua extranjera, de modo que a medida que el nivel de dominio del inglés creciera, las diferencias entre ambos idiomas en el control de la comprensión tenderían a desaparecer.

Obtuvimos varias evidencias a partir del análisis de los datos. Los análisis estadísticos confirmaron que, en nuestra muestra, la efectividad en el uso del CC fue, globalmente, significativamente menor en inglés que en español. Los estudiantes con niveles elementales e intermedios de dominio del inglés controlaron su comprensión significativamente mejor en español que en inglés. Este resultado esperable representa una replicación de estudios de otros investigadores (Block, 1986, 1992; Morrison, 2004; Han y Stevenson, 2008).

Además, la puntuación del nivel de dominio del inglés tuvo una influencia significativa sobre las diferencias español/inglés observadas en el uso del CC, indicando que esas diferencias tienden a disminuir conforme aumenta el nivel de dominio de la lengua. Quizás se necesite un nivel superior al C1 europeo de dominio del inglés (nivel C2) para obtener una efectividad en el control de la comprensión en inglés similar al que se tiene en español. Esto no ha podido ser valorado porque en nuestra muestra el nivel C2 no estuvo representado.

Definimos una clase de 'índice de transferencia observada' como el cociente CC-Inglés/CC-Español. Este índice compara cuantitativamente la efectividad en el CC en inglés con el que se tiene en español. En nuestro experimento, estos valores cociente se pueden entender como la proporción de la efectividad en inglés en el uso del CC con respecto a la efectividad en español. Los valores del índice aumentaron significativamente a medida que aumentó también el nivel

de dominio del inglés. Los estudiantes con un nivel C1 de inglés mostraron un control de su comprensión en inglés de efectividad equivalente al 81% de la que mostraron esos mismos estudiantes en español. En el otro extremo, los estudiantes con niveles elementales de dominio del inglés (A1), mostraron una efectividad en su CC en inglés equivalente al 13% de la mostrada en español.

Nuestros datos apoyan la ‘Linguistic Interdependence Hypothesis’ pero no la ‘Language Threshold Hypothesis’. Los datos obtenidos en el presente estudio mostraron una dependencia cuantitativa de la transferencia observada con el nivel de inglés, pero no se encontró un ‘valor umbral’, es decir, un valor en particular a partir del cual cambió de forma dramática el valor del índice de transferencia. Como se puede observar en la Fig. 2, el porcentaje de transferencia observada aumentó desde el nivel A1 al C1 sin cambios abruptos en el perfil de la gráfica. Obviamente, se pueden definir otras variables que midan la transferencia, aparte del índice considerado aquí, y se deben tener en cuenta otros mecanismos cognitivos, aparte de la transferencia, para explicar los resultados obtenidos.

5. Bibliografía

- ALDERSON, J. C. (1984): “Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem?”, en J. C. Alderson y A. H. Urquhart (eds.): *Reading in a Foreign Language*. New York: Ablex, pp.122-135.
- BAKER, L. (1979): “Comprehension monitoring: Identifying and coping with text confusions”, *Journal of Reading Behavior*, 11, pp. 363-374.
- 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 y T. G. Waller (eds.): *Metacognition. cognition and human performance*. New York: Academic Press, pp. 155-205.
- BAKER, L. y BROWN, A. L. (1984): “Cognitive monitoring in reading comprehension”, en Flood (ed.): *Understanding reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association, pp. 21-44.
- BERNHARDT, E. B. y KAMIL, M. L. (1995): “Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypothesis?”, *Applied Linguistics*, 16 (1), pp.15-33.
- BLOCK, E. (1986): “The comprehension strategies of second language readers”, *TESOL Quarterly*, 20 (3), pp.463-494.
- BLOCK, E. (1992): “See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers”, *TESOL Quarterly*, 26 (2), pp. 319-343.
- CARRELL, P. L. (1991): “Second language reading: Reading ability or reading proficiency?”, *Applied Linguistics*, 12, pp.159-179.

- COHEN, J. (1960): "A coefficient of agreement for nominal scales", *Educational and Psychological Measurement*, 20, pp.37-46.
- CUMMINS, J. (1979): "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", *Review of Educational Research*, 49, pp. 222-251.
- ESLING, J. y Downing, J. (1986): "What do ESL students need to learn about reading?", *TESL Canada Journal*. Special Issue, 1, pp.55-68.
- GOODMAN, K. S. (1971): "Psycholinguistic universals in the reading process", en P. Pimsleur y T. Quinn (eds.): *The Psychology of Second Language Learning*. Cambridge. MA: Cambridge University, pp.135-142.
- GOODMAN, K. S. (1973): "Psycholinguistic universals in the reading process", en F. Smith (ed.): *Psycholinguistics and Reading*. New York: Holt. Rinehartland Winston, pp.21-29.
- HAN, F. y Stevenson, M. (2008): "Comprehension monitoring in first and foreign language reading", *University of Sydney Papers in TESOL*, 3, pp.73-110.
- JIANG, X. (2011): "The role of first language literacy and second language proficiency in second language reading comprehension", *The Reading Matrix*, 11(2), pp.177-190.
- KODA, K. (1990): "The use of L1 reading strategies in L2 reading", *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp. 293-410.
- LANDIS, J. R. y Koch, G. G. (1977): The measurement of the observer agreement for categorical data, *Biometrics*, 33, pp.159-174.
- MORRISON, L. (2004): "Comprehension monitoring in first and second language reading", *The Canadian Modern Language Review*, 61(1), pp. 77-106.
- SCHOONEN, R., Hulstijin, J. y Bossers, B. (1998): "Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: an empirical study among Dutch students in grade 6, 8 and 10", *Language Learning*, 48, pp.71-106.
- VAN GELDEREN, A., Schoonen, R., De Gloppe, K., Hulstij, J., Simis, A., Snelling, P. y Stevenson, M. (2004): "Linguistic knowledge, processing speed and metacognitive knowledge in first and second language reading comprehension: A componential analysis", *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), pp.19-30.

“MANUEL DE PEDROLO, ANTES Y AHORA”, LA EXPOSICIÓN

Anna M. Moreno Bedmar

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Resumen

Este proyecto de innovación educativa presenta realidades complementarias donde la biblioteca es el eje vertebrador de los aprendizajes. Durante el curso 2011-2012, en un instituto de Secundaria de Barcelona, se prepararon una serie de actividades en ámbitos de actuación diversos. En primer lugar, en la clase de lengua y literatura catalanas, se programaron sesiones para trabajar sobre el autor Manuel de Pedrolo, que culminaron en la preparación de una exposición sobre el escritor y un documental. En segundo lugar, en el centro se organizó una exposición y diversos actos culturales. Los objetivos del trabajo pretendieron popularizar la vida y la obra del autor, motivar al alumnado mediante la participación activa en un proyecto innovador de centro e implicarlo en actividades complementarias. Se procuró también con esta exposición dinamizar la biblioteca; implicar a todo el centro y explotar didácticamente la muestra.

El curso 2012-2013, se recreó la exposición de secundaria en la Biblioteca de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona. De este modo, se transfirió la experiencia a un contexto de formación inicial de futuros maestros y se mostró el trabajo realizado por los alumnos de Secundaria. En el Grado de Primaria se propuso un trabajo de reflexión sobre la adaptación del proyecto a este nivel. En el Máster de Formación del Profesorado de secundaria, se tomó conciencia del trabajo del aula y la motivación a la lectura y la metodología, entre otros aspectos. Como objetivos generales, se deseaba tomar conciencia de las posibilidades pedagógicas de la biblioteca a través de una exposición real, y reflexionar sobre la creación de la exposición y la percepción de los futuros formadores.

En conclusión, aunar dos realidades complementarias al transferir la experiencia de este proyecto de secundaria al mundo de la formación del docente ha enriquecido el trabajo inicial y le ha proporcionado una perspectiva diferente.

Palabras clave: educación secundaria, innovación educativa, Manuel de Pedrolo, biblioteca escolar, exposición, efeméride literaria, formación inicial del profesorado.

Contexto y punto de partida

El Instituto Bernat Metge está situado en Sant Martí de Provençals, un barrio de carácter metropolitano de la ciudad de Barcelona. Cuenta con 430 alumnos, de los cuales cerca de un 40% son inmigrantes. Así pues, disponemos de una gran diversidad integrada en las aulas tanto a nivel curricular como de origen.

En noviembre de 2011 el centro fue seleccionado para llevar a cabo el Programa biblioteca escolar “puntedu”^[1], que es uno de los *Programes d’Innovació Educativa* (Programas de Innovación Educativa) del Departament d’Ensenyament. Según el Plan Lector de Centro (PLC) y el proyecto “La biblioteca sense murs (2011-2014)” (*La biblioteca sin muros*), a lo largo de tres cursos se deseaba presentar a la biblioteca como eje vertebrador de los aprendizajes y parte importante del centro (Centelles, 2005 y Durban, 2010). Uno de los puntales del proyecto es la organización de exposiciones anuales entorno al Día del Llibre-Sant Jordi (Día del Libro- San Jorge), con la explotación de las muestras mediante visitas guiadas y material didáctico.

Como coordinadora del “punedu” valoré la posibilidad de realizar una exposición sobre el escritor catalán Manuel de Pedrolo,^[2] coincidiendo con la efeméride literaria de Sant Jordi (*San Jorge*), y a su vez recoger datos para la elaboración de mi tesis doctoral que lleva por título “La literatura juvenil de ciencia-ficción de Manuel de Pedrolo”.

La idea inicial se transformó en un proyecto de innovación educativa que implicó a todo el centro, al claustro y a los alumnos. La muestra “Manuel de Pedrolo, abans i ara” (*Manuel de Pedrolo, antes y ahora*), permaneció casi un mes y medio en el instituto y después se expuso una recreación de la misma en la Facultad de Formación del Profesorado.

A continuación presento la organización del proyecto: brevemente las actividades y objetivos de aula y centro, y con más amplitud la exposición y la explotación didáctica (instituto de secundaria y Universidad de Barcelona).

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/centres>. Consultado el 13 de octubre de 2013.

2 Manuel de Pedrolo (1918-1990) fue un autor catalán que cultivó un amplio abanico literario –novela (experimental, ciencia-ficción, policiaca, erótica...), cuento, poesía, teatro y ensayo–, y el escritor catalán más censurado a causa de su ideario político. Fue traductor e impulsor de la novela negra y erótica en Cataluña. Su ingente labor literaria intentaba dotar a la cultura catalana de una literatura a la altura de la europea. 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 catalanes durante décadas.

“Manuel de Pedrolo, abans i ara”, un proyecto global

La dinamización de servicios y recursos es uno de los ámbitos donde la biblioteca escolar actúa y la organización de exposiciones es un exponente clave (Bernal, 2010, IFLA/Unesco, 2005). Así pues, hablé con el equipo directivo y los coordinadores del centro para plantear la organización de un proyecto global que implicara a todo el instituto y a la biblioteca como eje vertebrador de los conocimientos.

El Departamento de Lengua y Literatura Catalanas programó la lectura de dos obras de literatura juvenil de ciencia-ficción del autor objeto de estudio, en todo el nivel de Cuarto de la ESO: *Mecanoscrit del segon origen* (1973) (*Mecanoscrito del segundo origen*) (Moreno, 2012) y *Trajecte final* (1974) (*Trayecto final*). Por tanto, hubo coordinación a nivel horizontal y vertical, teniendo en cuenta que el esfuerzo organizativo debía repercutir en todos los activos del centro.

En el grupo clase de Cuarto donde impartía clase trabajé desde distintas perspectivas sobre la biografía de Manuel de Pedrolo y obra literaria, mediante una metodología activa (Hubber, 1997), basada en un trabajo cooperativo (todos los miembros construyen y se benefician de la cooperación), en grupo, y aprovechando las posibilidades de las TIC. Los alumnos fueron los protagonistas, se implicaron en las distintas actividades y, en última instancia, colaboraron en la elaboración de la exposición y el documental. Por consiguiente, el aprendizaje fue activo, autoregulado, constructivo, situado y social (Shuell, 1986).

El trabajo en el aula se realizó durante el segundo y tercer de 2012 trimestre (enero-mayo). Mediante la plataforma moodle se gestionaban algunas tareas individuales, cooperativas y grupales (ppt) y en el aula se creaban dinámicas flexibles de trabajo con la lectura de las dos obras de ciencia-ficción antes mencionadas. En cuanto a los objetivos, en el grupo-clase se quería dar a conocer la vida y obra del autor; motivar al alumnado mediante la participación activa en un proyecto innovador de centro, que culminaba en la organización de una exposición –de la cual fueron partícipes activos– e implicar a los estudiantes en tareas complementarias (preparación de la entrevista a la hija del escritor, confección de carteles, etc). 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. La motivación en todo momento fue clave en el proceso.

Los objetivos para conseguir un proyecto global, coherente e integrado en el centro, fueron dinamizar la biblioteca; implicar a toda la comunidad educativa en torno al proyecto y explotar la muestra (material didáctico y guía de la exposición, y visitas guiadas).

La exposición, génesis y desarrollo

A finales de febrero propuse a los alumnos la idea de organizar una exposición dedicada a Manuel de Pedrolo con la implicación de toda la clase. Les expliqué el proyecto y les animé a que propusieran ideas originales para llevarlo a cabo.

La idea de la muestra era traspasar las paredes de la biblioteca, como espacio cerrado, y abrir el lugar hacia el exterior. Se trasladaron los libros a los distintos espacios del instituto (también en la biblioteca): pasillos y paredes del centro (vitrinas). Planteé a los estudiantes la posibilidad de marcar el recorrido de algún modo; mediante una lluvia de ideas y un debate posterior apareció el motivo de unas pisadas rojas (recortadas y pegadas al suelo) que ellos mismos pusieron en los lugares convenientes.

La exposición sobre Manuel de Pedrolo contó con fondo de la biblioteca del centro y privado, en total casi ochenta obras (bastantes primera ediciones) clasificadas por géneros literarios. Se dedicó un apartado a la literatura juvenil (policíaca y de ciencia-ficción) y se reservó un espacio para la obra *Mecanoscrit del segon origen* que contó con diversas ediciones y portadas, incluso la edición en cómic. “Manuel de Pedrolo, abans i ara” (*Manuel de Pedrolo, antes y ahora*) estuvo en el centro en el tercer trimestre de 2012 (desde el 23 de abril hasta el 8 de junio).

Los alumnos también participaron activamente colocando los carteles publicitarios del evento, dónde se explicitaba la colaboración del grupo de Cuarto de la ESO, hecho que implicaba el reconocimiento público de su labor.

Como hemos visto, los jóvenes se comprometieron con el proceso creativo y elaboraron el material fundamental de la muestra: el mural “Feisbuc de Manuel de Pedrolo”. Es decir, se responsabilizaron de una parte clave de la exposición: la parte final.

El mural “Feisbuc de Manuel de Pedrolo” nació de una lluvia de ideas, fueron muchas las propuestas y por votación se eligió representar la pantalla de un gran ordenador con la página Facebook de Manuel de Pedrolo. Se dividió la clase en seis grupos y se sorteó la temática a trabajar: aspectos biográficos y literarios, en concreto los géneros (novela, cuento, poesía/poesía visual, teatro, ensayo) y la traducción. A lo largo de tres semanas se elaboró el mural con el objetivo de conocer la figura del autor catalán. El reto de formar parte

de la exposición motivó e ilusionó a los alumnos, a la vez que se llevaba a cabo una actividad amena y original 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.

Asímismo, también se trabajó con seis álbumes biográficos de cromos *Pedrolo personal* (tantos como grupos de trabajo), que la Fundación Pedrolo nos donó como fondo para la biblioteca, en un juego que consistía en completarlos de la manera más rápida y cuidadosa posible. Los mejores trabajos se expondrían en la biblioteca como material de consulta durante el período de la muestra. En la biblioteca se colocaron de modo estratégico portarretratos con dos caricaturas del autor, que aportaban la nota de humor.

En clase expliqué que el Día del Libro se iba a inaugurar oficialmente la exposición y que se contaría con la presencia de la hija del autor, Adelais de Pedrolo, que hablaría de su padre y presentaría un breve documental biográfico “Manuel de Pedrolo, semblança d’un apassionat” (*Manuel de Pedrolo, semblanza de un apasionado*). En grupos, los estudiantes prepararon las preguntas que se harían durante su intervención y elaboraron un detalle-recordatorio con fotos de los alumnos y un mural firmado por todos ellos. También les manifesté que parte del trabajo de documentación para la elaboración del mural serviría para que Adelais preparara el powerpoint de la charla sobre su padre, hecho que les sorprendió gratamente.

Para facilitar la visita a la exposición de forma autónoma, se usaron elementos plásticos: pisadas de colores (según los géneros literarios) colocadas en los estantes y expositores, y carteles explicativos.

La explotación, materiales didácticos y visitas guiadas

Una vez programada la exposición se mantuvieron reuniones durante las coordinaciones con los tutores de los distintos cursos y se presentaron los materiales didácticos elaborados para visitar la muestra y trabajarla en clase, además de ofrecer visitas guiadas bajo demanda.

Los materiales didácticos que elaboré estaban integrados por un guión de la exposición y propuestas didácticas sobre aspectos de la misma en un mismo documento a doble cara. El guión de la exposición indicaba el recorrido recomendado de la visita y todos los elementos a los que se debía prestar atención. A modo de resumen presento un cuadro ilustrativo (*Figura 1*).

VISITA A LA EXPOSICIÓN
“MANUEL DE PEDROLO, ANTES Y AHORA”
PARTES DE LA EXPOSICIÓN

1. Vestíbulo

- Cartel anunciador
- Pisadas rojas que marcan el camino de la exposición

2. Vitrina junto a las oficinas

- Texto de presentación de la exposición
- Muestra de las novelas (marca roja) más importantes, literatura juvenil (amarillo) *-Mecanoscrit del segon origen* (11 ediciones), *Trajecte final*, *Joc brut*, *Mossegat-se la cua*, *Domicili provisional* y *7 relats d'intriga i ficció-*, y pequeña muestra de poesía visual (lila) y cuentos y narraciones (verde)

3. Biblioteca

- Puerta de entrada: biografía de Manuel de Pedrolo
- Estantería izquierda: álbum de cromos *Pedrolo personal*
- Expositor cuadrado de la derecha: novela experimental (rosa), ensayo (amarillo), series novelísticas (rojo), obras completas (verde) y poesía (lila)

4. Vitrina primer rellano (pisada roja)

- Poesía visual (verde)

5. Vitrina primer piso (pisada roja)

- Teatro (amarillo)

6. Corcho del segundo piso

- Mural “El Feisbuc de Manuel de Pedrolo” realizado por los alumnos de 4C

Fijaos que cada vitrina o expositor cuenta con unos textos explicativos marcas distintos colores que marcan los diversos espacios y géneros a los que hacen referencia.

Figura 1

Sobre la propuesta de trabajo se incidió en los aspectos más significativos de la vida y obra del autor catalán. Algunas preguntas se centraban en elementos paratextuales atractivos (títulos y portadas), otras en géneros concretos (poesía visual, ensayo, novelas o artículos) o la relación de su ciclo novelístico más conocido con la saga de Harry Potter (actualización), y sobre el mural las cuestiones se relacionan con la capacidad observación y la vinculación con un mundo cercano a los alumnos. En la *Figura 2* se presentan las propuestas de trabajo detalladas.

PROPUESTAS DE TRABAJO

Visitaréis la exposición siguiendo las pautas que os damos antes:
PARTES DE LA EXPOSICIÓN

Resolved las siguientes cuestiones:

- 1. ¿Quién fue Manuel de Pedrolo? Escribe las tres características de su vida, actividades o personalidad que más te llamen la atención.**
- 2. Observa la vitrina de al lado de las oficinas.**
 - a. Elige dos títulos de novelas que te hayan sorprendido y describe las portadas.
 - b. Observa las diferentes portadas de las ediciones de Mecanoscrit del segon origen. ¿Crees que tienen alguna cosa en común? ¿Quién crees que eran los protagonistas de esta novela?
- 3. Mira atentamente el expositor cuadrado de la derecha y responde después de leer los textos explicativos:**
 - a. ¿Por qué eran originales las novelas experimentales?
 - b. ¿En qué diarios publicó ensayos y artículos Pedrolo?
 - c. ¿Creéis que la saga de libros de Harry Potter tienen puntos en común con las series novelísticas de Pedrolo?
 - d. ¿Cómo se llama el protagonista del ciclo “Tiempo abierto”?
 - e. Fíjate en las dos caricaturas de Pedrolo que encontrarás enmarcadas en la biblioteca. ¿Qué características del rostro del autor destacan los dos retratos?
- 4. En la vitrina del primer rellano hay una muestra de la poesía visual pedroliana.**
 - a. ¿Cómo llama el autor a la poesía visual?
 - b. ¿Qué números aparecen en la poesía visual?
- 5. En el corcho del segundo piso, hay el mural “El Feisbuc de Manuel de Pedrolo”.**
 - a. Como has podido leer en la biografía, Pedrolo nació en un castillo. ¿En qué parte del mural está la fotografía del castillo?
 - b. Al lado de la fotografía del castillo hay otras, ¿qué personas aparecen?
 - c. ¿A cuántas personas les ha gustado “La novela” y “El teatro”?
 - d. ¿Cuántos amigos tiene Pedrolo en total, según su “Feisbuc”? ¿Y cuántos grupos?

Figura 2

Se realizaron visitas guiadas con alumnos de Primero de la ESO que sirvieron para validar las propuestas didácticas y presentar la muestra a alumnos interesados en conocer al autor catalán.

A final de curso un grupo representativo de alumnos de Cuarto elaboró un guión sobre la muestra y la experiencia del proyecto que se llevó a cabo

para elaborar un documento visual. El vídeo, con título homónimo al de la exposición^[3], recrea la visita guiada a la muestra.

Nuevo enfoque, la universidad

La exposición llevada a cabo en el Instituto Bernat Metge de Barcelona se recreó en la Biblioteca de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona con 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.^[4]

Se intentó trasladar el espíritu original de la muestra con las pisadas rojas a modo de guía, se respetó la disposición de las obras por géneros y los colores indicativos. Asimismo, se expuso material complementario: la guía de la exposición, las propuestas didácticas para los alumnos del centro que visitaron la muestra, carteles publicitarios, las preguntas que los alumnos le hicieron a la hija del autor y el trabajo realizado por la clase de 4º C de la ESO el “Feisbuc de Manuel de Pedrolo”.

El hecho de trasladar una efeméride literaria escolar, que tuvo el punto culminante el 23 de abril, al mundo universitario permite que los futuros maestros se conecten con la vida cultural de la ciudad más allá de los contenidos curriculares. Por un lado, como docentes la cultura nos brinda experiencias reales que podemos trasladar a las aulas y, por el otro, porque relaciona a los estudiantes con el entorno, los vincula y los convierte en partícipes de la sociedad de la que forman parte. La formación continúa más allá de las aulas y es importante destacar que la cultura despierta la curiosidad intelectual y ayuda a su desarrollo (Díaz-Plaja y Prats M., 2010 y 2013).

Se elaboró un díptico^[5] con la guía de la exposición *Figura 3* que indicaba el itinerario recomendado para visitar la muestra:

-
- 3 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 24 de octubre de 2013. El vídeo se presentó en una jornada en la Facultad de Formación del Profesorado celebrada el 2 de mayo de 2013, contó con la presencia de los alumnos protagonistas del audiovisual y la hija del autor, y de alumnos del Grado del Primaria de la universidad.
 - 4 Se puede leer la noticia <http://blocdelletrés.ub.edu/2012/11/22/manuel-de-pedrolo-abans-i-ara-una-experiencia-de-secundaria/> Consultado el 24 de octubre de 2013.
 - 5 El díptico está disponible en http://www.bib.ub.edu/fileadmin/noticies/Diptic_Pedrolo_UB_def2.pdf Consultado el 24 de octubre de 2013.

GUÍA DE LA EXPOSICIÓN

- 1. Entrada escaleras**
 - Carteles anunciadores: Universidad de Barcelona e Instituto Bernat Metge
 - Pisadas rojas que marcan el camino de la exposición
- 2. Tendedero izquierdo**
 - Texto de presentación de la exposición original y biografía del autor
- 3. Vitrina principal**
 - Algunas de las obras más importantes: novelas (marca roja), literatura juvenil (amarilla) —*Trajecte final, Joc brut, Mossegar-se la cua, Domicili provisional, 7 relats d'intriga i ficció...*—, novela experimental (rosa), series novelísticas (roja), cuentos y narraciones (verde), teatro (amarillo), obras completas (verde) y poesía (lila).
- 4. Expositor derecha**
 - Ediciones del *Mecanoscrit del segon origen* (amarillo)
- 5. Atril**
 - Álbum de cromos *Pedrolo personal*
- 6. Expositor izquierda**
 - Ensayo (amarillo)
 - Poesía visual (verde)
- 7. Tendedero derecha**
 - Mural “El Feisbuc de Manuel de Pedrolo” realizado por los alumnos de 4C
- 8. Tendedero izquierda**
 - Carteles poesía visual
 - Material didáctico

Figura 3

En la asignatura de Tercer curso “Didáctica de la literatura infantil y juvenil” del Grado Maestro de Educación Primaria (GMEP) y en la asignatura “Didáctica de la lengua y la literatura catalana/castellana” del Máster de Formación del Profesorado (MFP) se visitó la recreación de la muestra y se trabajó el proyecto.

En el primer caso, los alumnos realizaron un trabajo de análisis donde se debían destacar los aspectos de la exposición de Secundaria adaptables o no para ciclo superior de Primaria. En general, destacan los elementos plásticos (mural, pisadas, carteles) como elementos idóneos en Primaria.

En cuanto al MFPS, los alumnos destacaron los aspectos interesantes de la exposición para motivar la lectura y el trabajo en el aula, los elementos que

destacarían en general del proyecto del instituto. En general, los resultados obtenidos entre los universitarios del MFPS reflejan que en el diseño del proyecto “Manuel de Pedrolo, antes y ahora” la metodología fue clave, así como las multitareas y las multicompetencias, entre otros aspectos.

A modo de cierre

La experiencia llevada a cabo en el Instituto Bernat Metge de Barcelona considero que, en general, alcanzó los objetivos planteados gracias a la implicación de toda la comunidad educativa y a la motivación de los alumnos de Secundaria, protagonistas desde el primer momento de la experiencia.

El hecho de poder abrir a nivel universitario una ventana a una experiencia real, la exposición, recrearla y poder explicarla, como parte activa en el proyecto, me ha permitido obtener un punto de vista complementario y enriquecedor. Los alumnos valoraron positivamente el hecho de conocer de primera mano una experiencia real y poder reflexionar críticamente como futuros maestros, a la vez que accedían a una propuesta cultural auténtica que les permitió relacionarse con el entorno educativo de la ciudad.

Bibliografía

- BERNAL, Ana Isabel; MACÍAS, Casildo y NOVOA, Cristina (2011) (coord.): *Marco de referencia para la biblioteca escolar*, Madrid, Ministerio de Educación. Consulta en línea: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=14848>. Consultado el 23 de octubre de 2013.
- AA. DD. (2013): *Directrius i estàndards per a les biblioteques dels centres educatius de Catalunya*. http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/38547944-4b4c-4f90-b364-ad81076f48fd/directrius_biblio_centres.pdf Consultado el 23 de octubre de 2013.
- AA. DD. (2005): *Directrius IFLA/UNESCO per a la biblioteca escolar*, http://www.cobdc.org/publica/directrius/IFLA_escolar.pdf Consultado el 23 de octubre de 2013.
- DÍAZ-PLAJA, Ana y PRATS, Margarida (2010): “La literatura infantil un projecte incardinat en un entorn cultural”. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional de Didácticas. La actividad docente: intervención, innovación, investigación*. Girona, 3-6 febrero 2010. <http://hdl.handle.net/10256/2802> (Consulta 12 de octubre de 2013).
- DÍAZ-PLAJA, Ana y PRATS, Margarida (2012) “Hipertextos fragmentados: la construcción de microrelatos a partir de una ruta literaria”, Cadiz, *XIII Congreso SDELL: La conquista de la libertad a través de la educación lingüística y literaria*. No publicado.
- DÍAZ-PLAJA, Ana y PRATS, Margarida (2013): “Una pasejada barcelonina per la LIJ”, I Congrés Geografies Literàries (abril 2012), *Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica*

- de les geografies literàries*, València, Publicacions Universitat de València, pp. 65-73. En premsa.
- CENTELLES, Jaume (2005): *La biblioteca escolar, el cor de l'escola*, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat.
- DURBAN, Glòria (2010): *La biblioteca escolar, avui: un recurs estratègic per al centre*, Barcelona, Graó.
- FIDALGO, Ángel (2011): "La innovación docente y los estudiantes", *La Cuestión Universitaria*, 2011. http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_7/pdfs/LCU-7-9.pdf Consultado el 24 de octubre de 2013.
- HUBBER, Gunter L. (1997). "Self-regulated learning by individual students" en STERN, D. y HUBBER, G. L. (comps.), *Active learning for students and teachers* (137-158), Frankfurt, Lang.
- HUBBER, Gunter L. (2008): "Aprendizaje activo y metodologías educativas", *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 59-81.
- MORENO BEDMAR, Anna M. (2012): "Manuel de Pedrolo, abans i ara", *Faristol*, 73, 10 12.
- SHUELL, Thomas J. (1986): "Cognitive conceptions of learning". *Review of Educational Research*, 56, pp. 411-436.

A AVALIAÇÃO DO SABER GRAMATICAL EM LÍNGUA MATERNA: UM ESTUDO DOS EXAMES DE PORTUGUÊS DE 2012 E 2013

António Carvalho da Silva

UNIVERSIDADE DO MINHO (CIED)

Resumo

Este estudo dos exames de Português de 2012 e de 2013 assume como finalidade central a de realizar a análise da natureza e da forma da avaliação do saber gramatical em língua materna. A verdade é que, se a avaliação externa da gramática é um fator constitutivo do ensino do Português e dos seus domínios (leitura, gramática, escrita), torna-se, assim, possível explicitar uma representação da gramática no ensino da língua.

Com esse intuito, analisámos e comparámos as questões gramaticais de quatro exames de Português realizados em 2012 e de outras tantas provas escritas de Português aplicadas em 2013, no sentido de descrevermos tanto a organização interna dos exames, como quais os conteúdos que são avaliados e a forma como se procede à sua avaliação. As conclusões deste estudo indiciam, por um lado, que há um predomínio das questões relativas à leitura e, por outro, que se realiza um reconhecimento do saber sobre a língua e não uma reflexão sobre o seu funcionamento.

Palavras-chave: avaliação externa; exames de Português; conhecimento gramatical.

Introdução

“É Julho: chegou a época dos exames. O ministro da Educação afirmou esta semana que a ‘razia’ nas classificações não se devia às provas a que os alunos foram sujeitos, mas à sua falta de preparação (‘Público’, 17-7-13). Não, sr. Ministro, isto não é verdade. / Por a minha neta primogénita ter sido sujeita ao exame do 12º ano de História A, decidi passar uma vista de olhos pela prova. Além de ideológica, é completamente imbecil. [...] Mas que deseja o GAVE? Que os alunos demonstrem a sua capacidade para ter opiniões de café? Com milhares de adolescentes sujeitos a este tipo de provas espanta-me que nenhum pai tenha protestado. A educação dos rebentos deve vir em último lugar das prioridades.” (Mónica, 2013: 23)

O tema dos exames nacionais (e o problema da avaliação final) foi, durante os meses do verão de 2013, objeto de intensos debates e de muitas críticas, em consequência das greves gerais dos professores às reuniões de avaliação e aos exames.

Se outros motivos não houvesse, estes factos atuais seriam suficientes para que um estudo académico em torno da questão da avaliação externa se justificasse. Na verdade, os exames nacionais acabam por assumir um papel muito significativo quer para o Estado (que vê neles uma forma de regulação do sistema e de controlo dos professores), quer para os professores (que sentem o desenvolvimento do programa condicionado pela avaliação sumativa externa), quer para os alunos, cujo futuro académico depende sempre dos bons ou maus resultados obtidos nestes exames.

Além disso, por termos já desenvolvido ou acompanhado alguns estudos que têm por objeto a avaliação externa na área do Português (Silva, 2009; Silva & Sousa, 2009; Silva & Silva, 2011; Costa, 2012), há uma motivação suplementar que nos leva a tentar compreender melhor a organização e a natureza das provas finais de ciclo realizadas, em 2012 e em 2013, nessa disciplina central do currículo.

Uma outra razão significativa que justifica este estudo tem a ver com a particularidade de ele ser a continuação de dois outros em que se analisaram provas de Português do ensino pré-universitário. Nesses dois estudos anteriores sobre a temática da avaliação externa (Silva & Sousa, 2009; Silva & Silva, 2011), tivemos já oportunidade de discutir os conceitos e as modalidades da avaliação escolar, pelo que, desta feita, vamos apenas recuperar algumas das ideias aí enunciadas, a saber: os tipos fundamentais de avaliação; o confronto entre avaliação sumativa e avaliação formativa; a crítica à avaliação externa e aos exames finais.

Ora, sabendo do papel cada vez mais significativo que desempenham os modelos de avaliação formativa (Fernandes, 2006), temos, no fundo, de questionar a finalidade e as funções da avaliação sumativa externa. Aquilo que mais preocupa os profissionais do ensino é saber se trabalham para a promoção de competências ou se investem (apenas) na tradicional transmissão de conhecimentos que os exames avaliam. Com efeito, entendendo que o poder regulador da avaliação externa supera a regulação operada pelos textos oficiais e pelos próprios manuais escolares, à imagem do que concluem estudos como os de Alves (2007) ou Rosário (2007) (para o Português e a Matemática, respetivamente), é aceitável que se questione: afinal, o que se avalia e porque se continua a avaliar através de exames ou de provas finais?

Será precisamente em torno destas duas questões (e dos objetivos que adiante se definem) que se desenvolverá o estudo que aqui apresentamos.

Em termos da sua organização interna, este texto estrutura-se em quatro pontos fundamentais e termina com as referências bibliográficas. Na sequência desta introdução, inicia-se a explicação da metodologia seguida na investigação, dando conta dos objetivos, da amostra, dos instrumentos e dos procedimentos de análise. No terceiro ponto, a secção fundamental deste texto, discutem-se os principais resultados obtidos na análise empírica. De seguida, no último ponto, faz-se a discussão dos resultados obtidos e apresentam-se as primeiras conclusões deste estudo exploratório.

Considerando que a problemática deste estudo está relacionada com a natureza e as funções da avaliação realizada por exame final, procedemos, de seguida, a uma breve discussão do papel da avaliação escolar. Simultaneamente, tendo em conta que a avaliação oficial é um fator constitutivo da disciplina de Português, e que acaba por assumir uma importância mais notória que os próprios textos programáticos, discutiremos como são representados e avaliados os conteúdos da área do Português e, em especial, os conhecimentos explícitos sobre a língua materna ou sobre gramática.

Um estudo como este, que tenha por tema central o da avaliação externa na área do Português, justifica-se não apenas pelas naturais razões já enunciadas, mas sobretudo porque, neste início de século, houve algumas alterações quanto ao tipo de provas de avaliação externa, acentuando-se duas tendências fundamentais: realização de provas finais (e intermédias) sobretudo nos anos que coincidem com o final de ciclo; mudança das provas de “aferição” para provas de “exame”, com um peso efetivo na classificação final do aluno. Assim, em virtude destas alterações na política oficial de avaliação escolar, passa-se de uma avaliação aferida externa do sistema para a avaliação sumativa dos alunos, importando, pois, distinguir a avaliação sumativa da formativa.

Na senda da proposta de Ribeiro (1990), distingue-se a classificação (que é seletiva) da avaliação (que se pretende descritiva e (in)formativa) e diferencia-se os três tipos fundamentais de avaliação: diagnóstica, formativa, sumativa. Este último tipo de avaliação permite não só a aferição de resultados, mas também a classificação dos alunos, estando a ele associadas os exames.

Confrontando a avaliação sumativa com a formativa e a avaliação quantitativa com a qualitativa, alguns teóricos atribuem um significado especial ao papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, questionando a avaliação externa, como a que é realizada nas provas e exames finais. Esteban (2003: 26) defende até que

a avaliação qualitativa configura-se como um modelo de transição por ter como centralidade a compreensão dos processos, dos sujeitos e da aprendizagem, o que produz uma ruptura com a primazia do resultado característico do processo quantitativo.

Cardoso (1995) considerara que uma das manifestações de crise do sistema de ensino se relaciona com o fracasso dos exames de caráter nacional (prova geral de acesso, provas de aferição ou provas específicas). Afirmava até que a “avaliação aferida” tem como intenção principal (não assumida) a avaliação dos alunos. Por conseguinte, as reticências sobre a avaliação aferida e as dúvidas em relação às mais recentes avaliações por exame sugerem que a realização de exames é uma prática que contribuirá para a regulação dos saberes escolarmente válidos.

Sendo, pois, recorrentes as dúvidas em relação aos efeitos no processo de ensino-aprendizagem da avaliação sumativa externa (que até por isso deve ser estudada nas suas consequências), também em termos da avaliação formativa se desenvolvem tentativas para uma reconceptualização, como a que apresentou Fernandes (2006: 22), com a “avaliação formativa alternativa”. Com o intuito de clarificar o próprio conceito de avaliação formativa, o autor (*Idem*: 22-23) distingue o entendimento clássico do termo (“visão mais restritiva”) da conceção atual: “Trata-se de uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens.”

Em síntese, podemos considerar que há três aspetos que se destacam desta breve introdução teórica: a crítica à avaliação sumativa; a explicação do papel da avaliação formativa; e a permanência de práticas de avaliação sumativa externa.

Entretanto, para realizar este estudo, continuamos a usar as quatro dimensões analíticas dos trabalhos anteriores: *a*) delimitação da estrutura das provas de Português (onde há um predomínio da leitura); *b*) identificação dos conteúdos implicados na avaliação do saber gramatical; *c*) categorização dos níveis de (re)conhecimento sobre a língua; *d*) avaliação da representação sobre o ensino da gramática.

Deste modo, verificar-se-á se o domínio da gramática ou do conhecimento da língua, ao nível das provas de avaliação externa, acaba por ter certos conteúdos ou áreas como efetivamente *validados*, exatamente por serem oficialmente *avaliados*. No fundo, a hipótese que estamos a testar é a de que os domínios e os métodos de avaliação externa do conhecimento gramatical

podem determinar uma configuração específica (e renovada) da gramática escolar e do ensino do Português (língua materna).

Metodologia

Neste ponto de definição e de explicitação da metodologia de análise das provas de avaliação de Português selecionadas, discutiremos, sucessivamente: os objetivos principais que fundamentam este estudo, os critérios de delimitação da amostra de exames e das secções dos mesmos que serão estudadas, a forma como serão utilizados os instrumentos de análise, e os procedimentos que serão seguidos para levar a cabo este estudo descritivo e contrastivo de provas de avaliação externa de Português, todas realizadas no final dos anos letivos de 2011/12 e de 2012/13.

Objetivos

Este estudo tem subjacentes motivações de dois tipos principais: por um lado, aquela que se prende com o nosso interesse pessoal em compreender melhor o papel da avaliação externa no sistema de ensino nacional; por outro, o desejo de conhecer e explicar a estrutura das provas de avaliação de Português que são realizadas, em particular nas secções relativas à avaliação dos conteúdos gramaticais.

Assim, no seguimento de outros estudos sobre esta mesma problemática, o último dos quais teve como objeto de análise as provas finais de 2010 (Silva & Silva, 2011), o primeiro objetivo geral deste trabalho será o de caracterizar a configuração do conhecimento gramatical nas provas finais de ciclo (1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e 12º Ano), realizadas em 2012 e em 2013, no sentido de retirar ilações acerca da forma como a avaliação externa condicionará o ensino do Português e, em especial, o da gramática.

Como segundo objetivo geral, encontra-se a explicação do princípio de que os conteúdos gramaticais *nomeados / escolhidos* (pelos textos reguladores oficiais e pelos manuais escolares) são, deste modo, *criados / entendidos* como elementos nucleares dos saberes relativos ao conhecimento explícito da língua. Em simultâneo, verificar-se-á também se o domínio da gramática ou do conhecimento da língua, ao nível das provas de avaliação externa, acaba por ter certos conteúdos ou áreas como efetivamente *validados*, exatamente por serem oficialmente *avaliados*. No fundo, a hipótese que estamos a testar é a de que os domínios e os métodos de avaliação externa do conhecimento gramatical

podem determinar uma configuração específica da gramática escolar e do ensino do Português.

Entretanto, como objetivos específicos deste estudo, estabelecem-se os seguintes:

- confrontar oito provas finais de Língua Portuguesa / Português, ao nível da sua estrutura interna e das partes que as constituem;
- definir as formas de avaliação dos domínios centrais do ensino do Português (a leitura, a gramática e a escrita);
- caracterizar os conteúdos avaliados no âmbito do conhecimento explícito da língua ou do funcionamento da língua (domínio da gramática);
- categorizar os níveis de (re)conhecimento sobre a língua implicados nas perguntas das provas de avaliação;
- comparar o tipo e a natureza das perguntas sobre gramática das oito provas;
- avaliar os fins e a representação sobre o ensino da gramática, subjacentes à avaliação externa na área do Português.

Em suma, este estudo de um *corpus* de provas finais de avaliação dos Ensinos Básico e Secundário e de uma amostra de perguntas desses mesmos testes justifica-se porque aí se poderá ver espelhada uma representação do domínio da gramática e uma configuração do pensamento (ou da intenção) oficial sobre o ensino do Português, quanto aos domínios de avaliação e aos textos selecionados, quanto às atividades e aos níveis de conhecimento implicados, e ainda quanto aos conteúdos avaliados.

Amostra

Tendo em consideração que o objeto deste estudo é a avaliação na área da Língua Portuguesa / Português, começamos por delimitar um *corpus*, correspondente ao conjunto das principais provas de avaliação externa dessa disciplina, realizadas no final dos anos letivos de 2011/12 e de 2012/13, na 1ª chamada / 1ª fase, e relativas ao final dos vários níveis de escolaridade: 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo, 12º Ano (Ensino Secundário). Assim, as oito provas escolhidas para este estudo foram as seguintes:

1. *Prova de Aferição de Língua Portuguesa, 1º Ciclo do Ensino Básico, 2012* (Prova s/ nº, 16 + 4 pp.), designada doravante “PA1 2012”;
2. *Prova Final de Português, 1º Ciclo do Ensino Básico, 2013* (Prova 41, 16 + 7 pp.), doravante “PF1 2013”;

3. *Prova Final de Língua Portuguesa, 2º Ciclo do Ensino Básico, 2012* (Prova 61, 16 pp.), doravante “PF2 2012”;
4. *Prova Final de Português, 2º Ciclo do Ensino Básico, 2013* (Prova 61, 16 pp.), doravante “PF2 2013”;
5. *Prova Final de Língua Portuguesa, 3º Ciclo do Ensino Básico, 2012* (Prova 91, 13 pp.), doravante “PF3 2012”;
6. *Prova Final de Português, 3º Ciclo do Ensino Básico, 2013* (Prova 91, 13 pp.), doravante “PF3 2013”;
7. *Prova Escrita de Português, 12º Ano de Escolaridade, 2012* (Prova 639, 8 pp.), doravante “PE12 2012”;
8. *Prova Escrita de Português, 12º Ano de Escolaridade, 2013* (Prova 639, 8 pp.), doravante “PE12 2013”.

Numa primeira fase do estudo e dando cumprimento a uma primeira dimensão de análise, serão confrontadas todas as partes ou os grupos que constituem os enunciados das provas, no sentido de delimitar a sua estrutura global, de inferir, dos domínios do ensino da língua que estão em avaliação, quais os que são mais importantes (pelo número de questões ou pela pontuação atribuída, por exemplo), e de verificar que tipos de texto foram selecionados para sustentar as questões a que os alunos respondem.

Numa segunda fase do estudo, que corresponde ao núcleo central da análise, serão utilizadas, como amostra, apenas as secções relativas à avaliação do domínio gramatical (denominada “funcionamento da língua”, apenas na PA1 2012) ou aquelas partes que, na nossa perspetiva, incluem questões que têm por objeto a avaliação de conteúdos de gramática ou do conhecimento explícito da língua, como agora se designam.

Da seleção de perguntas sobre gramática das quatro provas escritas dos diferentes ciclos ou níveis relativas a 2012, obtivemos um total de 26 questões (numa média de 6,5 questões por prova), distribuídas do seguinte modo: PA1 2012 – 6 questões; PF2 2012 – 7 questões; PF3 2012 – 6 questões; PE12 2012 – 7 questões. Quanto às quatro provas de 2013, nelas se inclui um total de 22 questões (média de 5,5 questões por prova): PF1 2013 – 5 questões; PF2 2013 – 6 questões; PF3 2013 – 6 questões; PE12 2013 – 5 questões. Apenas estas questões é que serão submetidas aos procedimentos de análise da avaliação do domínio gramatical. Sublinhe-se, desde logo, uma média (mais baixa) de 5,5 perguntas por prova na avaliação de 2013, totalizando 22 questões sobre gramática.

Instrumentos

Tendo em consideração que este estudo qualitativo se materializa na descrição e na análise de conteúdo (Vala, 1986; Bardin, 2004) das diferentes provas escritas de avaliação, o trabalho empírico será feito numa perspetiva de confronto entre os vários enunciados das provas dos dois anos distintos (2012 e 2013), ao nível da estrutura, das partes, dos textos, das questões e dos domínios do ensino da língua avaliados.

Neste contexto, os instrumentos a utilizar serão grelhas, representativas das diferentes dimensões de análise determinadas, e que darão origem aos quadros a apresentar, no ponto seguinte, com os resultados obtidos.

Assim, elegendo como objeto, primeiro, os enunciados globais das provas escritas, determinou-se uma primeira dimensão de análise (organização dos enunciados das provas e domínios de avaliação), onde se incluem estas categorias: tipos de texto; questões sobre leitura, gramática, escrita; tipo de produção escrita.

Entretanto, nas diferentes secções e questões sobre gramática, este estudo desenvolve-se em outras quatro dimensões: o enquadramento da gramática nos vários domínios de avaliação em Português; a caracterização do tipo de perguntas utilizadas na avaliação dos conhecimentos; a categorização das operações cognitivas subjacentes à avaliação gramatical; a definição dos conteúdos gramaticais avaliados e sua distribuição por áreas linguísticas.

Procedimentos

Seguindo os procedimentos da análise de conteúdo de Bardin (2004: 89) – “pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação”, este estudo concretizou-se, como já foi referido, a partir da análise contrastiva das provas de avaliação. Mesmo que muitas das categorias analíticas fossem previamente estabelecidas, algumas delas necessitaram de um ajustamento aquando da pré-análise.

Antes de mais, para descrever a organização interna das provas de avaliação, foi analisada a sua estrutura, identificando-se as suas partes ou grupo e definindo os domínios programáticos aí avaliados (*a leitura, a gramática, a escrita*), onde se nota apenas a ausência do domínio da oralidade. Por outro lado, na identificação dos tipos de texto incluídos nas provas, seguimos as designações correntemente usadas em contexto escolar: *textos narrativos, dramáticos, poéticos, épicos, informativos*.

De seguida, para analisar o grau de complexidade apresentado pelos testes e para classificar as questões usadas na avaliação dos conteúdos gramaticais, estabeleceram-se estas seis categorias, a partir de propostas como as de Abrecht (1994), Carrasco (1989) e Ribeiro (1990): *resposta curta; de completamento; de escolha múltipla; de seleção; de correspondência; de transformação.*

Quanto à terceira dimensão de análise, relativa à natureza das perguntas de avaliação e às atividades específicas que implicam distintas tarefas metalinguísticas, definiram-se categorias para descrever tais operações e, igualmente, avaliar os níveis de exigência cognitiva das questões. Seguindo estudos anteriores, definimos (Silva, 2008: 284-285) três categorias: *reconhecimento, produção, explicitação.* Como operações de reconhecimento consideram-se as que implicam a identificação (a partir de um conjunto) ou a delimitação (num enunciado) de unidades linguísticas. As tarefas de produção e de explicitação dizem respeito, umas, a atividades que implicam a (re)construção de um texto e que obrigam, as outras, à explicação dos saberes gramaticais acerca dos quais os alunos são avaliados.

Por fim, com o intuito de descrever os conteúdos gramaticais que são objeto de avaliação, optou-se por distribuí-los pelas áreas clássicas da descrição linguística (*morfologia, sintaxe, semântica* ou *outras*), sem se proceder à sua individualização.

Em cada uma destas dimensões de análise, serão realizadas as inferências que os dados nos possibilitarem, e assim partiremos para a discussão dos resultados e para a apresentação de algumas conclusões preliminares.

Resultados

De acordo com as dimensões acima descritas, inicia-se agora a apresentação dos dados da análise das provas escritas de avaliação. Assim, no Quadro I, sintetizam-se os resultados relativos à estrutura das provas, segundo dois prismas: as tipologias textuais que suportam as provas; as questões relativas aos domínios em avaliação – *leitura, gramática, expressão escrita*, indicando-se o tipo de texto a produzir pelos alunos. Em termos da organização interna, podemos considerar, desde já, que estas oito provas mantêm uma estrutura idêntica, incluindo, em média, em 2012, cada uma, 2,5 textos e 18,5 questões: 10 de leitura, 6,5 de gramática e 2 de escrita; e, em 2013, 2,2 textos e 17,8 questões, em média: 10,8 de leitura (onde se notou uma subida), 5,5 de gramática (que desceu um ponto na média), 1,5 de escrita (desceu 0,5 pontos).

Quadro I: Estrutura das provas de avaliação externa de Língua Portuguesa de 2012 e 2013

CATEGORIAS PROVAS	Tipos de Texto	Leitura	Gramática	Escrita	TOTAL DE QUESTÕES DA PROVA
PA1 2012	<i>Poético</i> <i>Informativo</i>	8 questões 3 questões	6 questões	Comentário Convite Diálogo	20
PF1 2013	<i>Informativo-</i> <i>Narrativo</i>	4 questões 8 questões	--- --- 5 questões	--- --- Narração	18
PF2 2012	<i>Narrativo</i> <i>Informativo</i>	8 questões 3 questões	7 questões	Narração	19
PF2 2013	<i>Informativo-</i> <i>Narrativo</i>	6 questões 5 questões	--- --- 6 questões	--- --- Narração	18
PF3 2012	<i>Narrativo</i> <i>Narrativo</i> <i>Dramático</i>	6 questões 5 questões	6 questões	Exposição Texto de opinião	19
PF3 2013	<i>Informativo</i> <i>Poético</i> <i>Épico</i>	6 questões 4 questões 1 questão	--- --- --- 6 questões	--- Exposição --- Texto de opinião	19
EN12 2012	<i>Épico</i> <i>Narrativo</i> <i>Outros</i>	4 questões 3 questões	7 questões	Exposição Reflexão	16
PE12 2013	<i>Poético</i> <i>Narrativo</i>	4 questões 5 questões	--- 2+3 questões	Exposição --- Reflexão	16
Soma 2012	10	40	26	8	74
Soma 2013	09	43	22	6	71
<i>Médias 2012</i>	2,5	10,0	6,5	2,0	18,5
<i>Médias 2013</i>	2,3	10,8	5,5	1,5	17,8
TOTAL GERAL	19	83	48	14	145
<i>Médias</i>	2,4	10,4	6,0	1,8	18,1

Os quatro exemplares das provas de 2012 apresentam uma estrutura semelhante, notando-se apenas uma diminuição do número de páginas (20, 16, 13, 8) e de questões (20, 19, 19, 16), à medida que vamos progredindo do 1º Ciclo para o 12º Ano. Apesar de tudo, as provas mais curtas serão as mais exigentes, pois as respostas breves ou de completamento dão lugar a respostas mais complexas de desenvolvimento escrito. Quanto aos exemplares de 2013, verifica-se um aumento de páginas apenas na PF1 de 2013 (23, 16, 13, 8) e uma diminuição de questões na PF1 de 2013 e na PF2 de 2013 (18, 18, 19, 16), e uma idêntica diferença na variação de questões, conforme vamos progredindo do 1º Ciclo para o 12º Ano.

Atentando nos textos das provas, verificamos que, na PA1 2012 e na PF2 2012, são incluídos apenas dois textos, o que será um indicador de menor grau de dificuldade. Na PF3 2012 e na PE12 2012, os alunos já têm de ler e interpretar três textos, o que aumentará a exigência das duas últimas provas. Quanto às tipologias textuais, predomina o texto narrativo (quatro textos em oito provas), seguido do informativo (dois textos), havendo uma ocorrência de cada um dos outros tipos – poético, dramático, épico e outros (no caso, um texto de crítica literária enquadrador de uma questão). Nas quatro provas de 2013, predominam os textos narrativo e informativo (três textos cada em oito provas), seguidos do informativo (dois textos) e do épico (um texto).

Por outro lado, em termos globais e como é corrente, a avaliação das oito provas centra-se nos domínios programáticos da leitura, da gramática e da escrita. Nos enunciados das quatro provas de 2012 e na sequência dos textos, encontram-se então as questões, onde há um predomínio das de leitura (40 nas quatro provas) sobre as de gramática (total de 26) e de escrita (total de oito); nas provas de 2013, há também um predomínio dos itens de leitura (43 nas quatro provas) sobre os de gramática (num total de 22) e de escrita (total de seis), tendo-se verificado uma diminuição de questões nestes dois últimos domínios, isto em relação aos valores de 2012.

Neste quadro, a leitura seria o domínio mais importante, seguido da gramática e da escrita (que ocupará o último lugar). Todavia, se usarmos um outro indicador (a pontuação atribuída às questões nas provas de 2012), verificamos que a escrita e a leitura dividem o primeiro lugar (respetivamente, com uma média de 38,0 e de 37,6 pontos), ao passo que a gramática se situa em último lugar (média de 24,4 por prova). Nas provas de 2013, nota-se uma ordenação mais evidente e diferenciada das médias: leitura, 48,8; escrita, 28,8; gramática, 21,3.

Por fim, convém sublinhar que as questões do domínio da escrita são, no fundo, as mais complexas, não só pela diversidade de textos que os alunos

têm de produzir (provas de 2012: *reflexões, exposições, opiniões, narrações, diálogos*; provas de 2013: *comentários, convites, reflexões, exposições, opiniões, narrações, diálogos*), mas também por implicarem, na construção das repostas, a ativação de conhecimentos linguísticos e literários, de capacidades de escrita (planificação, textualização e revisão), e, até, pelo grau de dificuldade que os parâmetros de correção desses textos revelam.

Categorias de resposta no domínio da gramática

Quanto às 26 questões (e as 22 perguntas, de 2013) que avaliam o conhecimento gramatical (Quadro II), há uma presença, em 2012, muito significativa de quatro categorias (resposta curta - 6, de completamento - 5, de escolha múltipla - 7, de transformação - 6) que perfazem um total de 24 questões (ou seja, 92,3%). Os outros dois tipos, seleção (uma) e correspondência (uma) são de ocorrência muito reduzida. Em 2013, há três categorias que totalizam 20 questões: resposta curta - 10, de completamento - 6, de escolha múltipla - 4.

Podendo ser algumas daquelas categorias, por princípio, de um grau de exigência mais elevado, por exemplo, as sete respostas de escolha múltipla, que implicam saberes mais específicos e exigem distinção de pormenores, será possível sustentar que, a este nível, a avaliação da gramática apresenta-se como algo exigente, até porque há também seis respostas (as de transformação) que obrigam a uma efetiva produção textual.

Finalmente, como a análise do quadro seguinte facilmente evidencia, há certas respostas que estão mais presentes nas provas de 1º e 2º Ciclos (completamento e transformação) e outras que predominam nas do 3º Ciclo e 12º Ano (resposta curta e escolha múltipla), o que sugerirá uma maior grau de dificuldade nestas últimas.

Quadro II: Tipos de resposta no domínio da avaliação do saber gramatical

CATEGORIAS DE RESPOSTA						
PROVAS	Resposta curta	Completa-mento	Escolha múltipla	Seleção	Corres-pondência	Transfor-mação
PA1 2012 (6 questões)	-	3		1		2
PF1 2013 (5 questões)	2	2	1	-	-	-
PF2 2012 (7 questões)	2	2	1			2
PF2 2013 (6 questões)	3	1	1	-	1	-
PF3 2012 (6 questões)	1	-	2		1	2
PF3 2013 (6 questões)	2	1	2	-	1	-
PE12 2012 (7 questões)	3		4			
PE12 2013 (5 questões)	3	2	-	-	-	-
TOTAIS 2012 (26) Percentagens	6 23,1%	5 19,2%	7 26,9%	1 3,8%	1 3,8%	6 23,1%
TOTAIS 2013 (22) Percentagens	10 45,5%	6 27,3%	4 18,2%	0 --	2 9,1%	0 --
TOTAL GERAL (48) Percentagens	16 33,3%	11 22,9%	11 22,9%	1 2,1%	3 6,3%	6 12,5%

Tendo em conta que o domínio da gramática está presente nas provas de avaliação dos quatro níveis (1º, 2º, 3º Ciclos e 12º Ano), importa desvendar as funções subjacentes à avaliação do conhecimento gramatical, através da

análise das operações metalinguísticas (*de reconhecimento, de produção ou de explicitação*) que os alunos têm de realizar para responder às perguntas.

Relativamente ao ano de 2013 (num total de 22 questões que avaliam o saber gramatical, cf. Quadro II), há um predomínio claro de uma categoria (resposta curta – 10 ocorrências, 45,5%) sobre as restantes: completamento – 6 (27,3%); escolha múltipla – 4 (18,2%); de correspondência – 2 (9,1%). A presença significativa de questões que obrigam a uma resposta curta, pode ser mais difícil do ponto de vista da forma (ao nível da expressão escrita), mas até do ponto de vista da organização do conteúdo, que passa a ser da responsabilidade do aluno na altura da elaboração dos textos da resposta.

Operações metalinguísticas subjacentes à avaliação do saber gramatical

Tendo em conta que o domínio da gramática está presente nas provas de avaliação dos quatro níveis (1º, 2º, 3º Ciclos e 12º Ano), importa desvendar as funções subjacentes à avaliação do conhecimento gramatical, através da análise das operações metalinguísticas (*de reconhecimento, de produção ou de explicitação*) que os alunos têm de realizar para responder às perguntas.

Analisando os enunciados da PA1 2012 relativos à gramática, verificamos que às seis questões estão subjacentes atividades de simples identificação de informação. Basta rever estes dois exemplos (p. 14): “11. Reescreve a frase, colocando o adjetivo ‘forte’ no grau comparativo de igualdade.”; “Preenche os espaços com o pretérito perfeito do modo indicativo dos verbos indicados entre parênteses.” Pese embora o facto de algumas das atividades serem mais complexas do que outras, as respostas exigidas aos alunos remetem sempre para o reconhecimento de conteúdos gramaticais.

Na PF2 2012, o predomínio das questões de identificação é também notório. De facto, apenas duas delas (p. 11) podem ter implícito um certo nível de produção escrita, já que se pede ao aluno: “Reescreve as frases seguintes (5.1. e 5.2.), substituindo cada expressão sublinhada pelo pronome pessoal adequado.” Outros enunciados comprovam a preferência dos avaliadores pelas questões de reconhecimento (PF2 2012, p. 10): “Assinala com X a opção que corresponde ao grau do adjetivo presente na frase.”; “Indica a classe e a subclasse da palavra sublinhada na frase.”

Provas de avaliação como estas duas poderão, na verdade, servir para aferir o nível de (re)conhecimento dos saberes linguísticos declarativos dos alunos, mas não testam as suas capacidades de produção ou de explicitação linguísticas, metas muito mais exigentes, mas válidas para a formação linguística dos alunos.

QUADRO III: Tipos de atividades de avaliação do conhecimento gramatical

CATEGORIAS PROVAS	Reconhecimento	Produção	Explicitação	TOTAL POR PROVA
PA1 2012	6	--	--	6
PF1 2013	5	--	--	5
PF2 2012	7	--	--	7
PF2 2013	5	1	--	6
PF3 2012	5	1	--	6
PF3 2013	5	1	--	6
PE12 2012	5	--	2	7
PE12 2013	5	--	--	5
TOTAL 2012	23 (88,5%)	1 (3,8%)	2 (7,7%)	26
TOTAL 2013	20 (90,9%)	2 (9,1%)	0 (0,0%)	22
TOTAL 2 ANOS	43 (89,5%)	3 (6,3%)	2 (4,2%)	48

Passando agora à análise da Prova Final do 3º Ciclo, o panorama não se altera muito, já que das seis questões de gramática, cinco são de reconhecimento e uma apenas de produção (PF3 2012, p. 10): “Reescreve a frase na forma passiva, respeitando, na frase que escreveres, o tempo e o modo verbais.” E, como exemplo de mais um enunciado que implica a mera identificação, temos o seguinte, na mesma página: “Classifica a forma verbal sublinhada na frase seguinte, indicando pessoa, número, tempo e modo.”

Na PE12 2012, também ocorrem operações de reconhecimento de informação gramatical (cinco em sete), mas temos dois exemplos de processos de explicitação do valor estilístico de determinadas formas gramaticais.

Em termos globais e como se vê no Quadro III, não há qualquer dúvida acerca do predomínio claro das atividades de reconhecimento (88,5%) sobre as de produção (apenas 3,8%) ou de explicitação (com 7,7%). Mais uma vez se confirma que o conhecimento gramatical, tanto no ensino como na sua avaliação, é configurado sob a forma de uma reprodução.

Como também se comprova no Quadro III, mantém-se em 2013 o predomínio evidente das atividades de reconhecimento (90,9%) sobre as de produção (apenas 9,1%) ou de explicitação (com 0,0%). Se compararmos os dados dos dois anos (2012 e 2013), ficamos então com uma certeza mais segura de que o conhecimento do saber gramatical, tanto no ensino como na sua avaliação, é configurado sob a forma de uma reprodução ou de um

reconhecimento dos conteúdos (em 89,5% das situações, ou seja, em 43 das 48 questões), não servindo, pois, o desenvolvimento de capacidades comunicativas.

Quer as atividades de produção (que potenciam práticas de escrita), quer as de explicitação (que obrigam o aluno a refletir sobre os seus conhecimentos linguísticos) ocorrem em número sempre reduzido (5 questões num total de 48, ou seja, apenas 10,5%), traduzindo, afinal, uma configuração menos exigente da avaliação gramatical.

Em suma, todos os dados parecem querer indicar uma conceção de gramática como um conjunto de conhecimentos que os alunos são capazes de reconhecer e que pertencem a determinadas áreas que a seguir serão analisadas, mas que não implicam produção textual nem reflexão sobre a língua.

Conteúdos gramaticais predominantemente avaliados

O facto de o domínio gramatical ser objeto de avaliação em todas as provas escritas dos diversos níveis de ensino é, só por si, significativo. Em todo o caso, para se perceber melhor como é configurada a “gramática oficial” (a da avaliação externa feita pelas provas finais / exames) e como esta poderá (também) ajudar a (re)construir uma visão específica ou a manter a conceção tradicional de gramática escolar, convém saber quais os conteúdos gramaticais que são preferencialmente avaliados nestas provas oficiais.

Definidas as áreas da gramática que costumam ser objeto de avaliação (*morfologia, sintaxe, semântica, e outras*), analisaram-se então as provas de avaliação, aplicando-lhe tais categorias. A principal conclusão a que se chegou (Quadro IV) é que o conhecimento gramatical que foi objeto de avaliação em 2012 se centra na área da sintaxe (53,8%), da morfologia (30,8%), surgindo a semântica depois (11,5%). No que toca aos conteúdos avaliados em 2013 (também mostrados no Quadro IV), continua a predominar a sintaxe (36,4%), seguida da morfologia (31,8%) e de outros conteúdos vários (22,7%), surgindo a semântica em último lugar (9,1%). A diminuição dos valores tem a ver com o facto de as provas de 2013 terem um número total de questões (21) inferior ao de 2012 (26).

QUADRO IV: Áreas da descrição gramatical objeto de avaliação nas provas

PROVAS ÁREAS	PA1	PA1 2013	PF2 2012	PF2 2013	PF3 2012	PF3 2013	PE12 2012	PE12 2013	TOTAL 2012 (%)	TOTAL 2013 (%)
Morfologia	2	2	3	2	3	3	0	0	08 (30,8%)	07 (31,8%)
Sintaxe	3	1	4	2	3	2	4	3	14 (53,8%)	08 (36,4%)
Semântica	1	1	0	0	0	0	2	1	03 (11,5%)	02 (09,1%)
Outras	0	1	0	2	0	1	1	1	01 (03,8%)	05 (22,7%)
TOTAIS 2012	6	---	7	---	6	---	7	---	26 (100%)	---
TOTAIS 2013	---	5	---	6	---	6	---	5	---	22 (100%)

Privilegiando claramente, em 2012, a avaliação gramatical a área da sintaxe (14 em 26 perguntas ou mais de metade das questões) e, secundariamente, a morfologia (8 questões ou 30,8%), surgem ainda três questões de semântica e uma questão de outras áreas (neste caso, sobre pontuação). Este predomínio tão marcado das questões de sintaxe (aliás, em todas as provas de todos os níveis) sugere um mais elevado grau de exigência nestes exames, até porque muitos conhecimentos sintáticos implicam também saberes da área da morfologia (constituem, no fundo, perguntas de morfossintaxe).

Acima de tudo, há que destacar um facto: a gramática aqui avaliada privilegia a sintaxe e a morfologia, e isto tanto nas provas de 2012 como nas de 2013. Assim, verifica-se o entendimento de uma gramática escolar voltada para o reconhecimento do valor das palavras na frase, não funcionando como instrumento de promoção de competências nem de explicitação de saberes. Esta forma de representar a gramática faz dela um instrumento algo limitado da língua em funcionamento, que, como se sabe, não é só palavra e significado isolados, mas se constrói em textos complexos e em discursos dinâmicos, projetados em contextos reais.

Discussão e Conclusões

Antes de mais, ao encerrar este estudo, há um dado deveras curioso que cremos sublinhar: as secções das provas que avaliam o saber gramatical não têm um

título, a não ser no caso da PA1 2012 (p. 14), onde se lê: “Responde ao que te é pedido sobre o funcionamento da língua.” Pelo contrário, na PF2 2012 (p. 10) e na PF3 2012 (p. 10), o enunciado que introduz as perguntas de gramática é vago: “Responde aos itens que se seguem [...]”. Na PE12 2012 (p. 6), há uma mudança discursiva: “Responda de forma correta aos itens apresentados.” Acrescente-se ainda este outro facto notável: o de que, das quatro provas de 2013, nenhuma referir ou intitular a secção relativa à gramática como tal: na PE12 2013 (p. 6), pede-se “2. Responda de forma correta aos itens apresentados.”; na PF3 2013 (p. 10), sugere-se “Responde aos itens que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.”; na PF2 2013 (p. 11), solicita-se aos alunos: “Responde aos itens que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.”; por fim, na PF1 2013, lê-se de novo: “Responde às questões que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.” Assim, parece que esta gramática, porque nunca é nomeada nem (re)conhecida, deixa de ser formalmente validada, apesar de ser oficialmente avaliada, nos moldes que a seguir se sintetizam.

Em primeiro lugar, as provas dos vários níveis de ensino apresentam uma estrutura próxima das anteriormente estudadas (Silva & Silva, 2011: 1357): dois textos, 11,5 questões de leitura, seis questões de gramática, um texto escrito (em média). A diferença é que, em 2012, se fazem menos perguntas de leitura (dez) e mais de escrita (duas). Em 2013, o número médio de questões volta a baixar; 2,2 textos em média; 10,8 questões de leitura; 5,5 questões de gramática; 1,5 textos a produzir.

Por outro lado, mesmo notando-se alguma variação quanto às categorias de resposta, a verdade é que, nos tipos de atividade mental implicados nas questões, mantém-se um domínio muito expressivo do mero reconhecimento: 88% (22 em 25 questões) nas provas de 2010 (Silva & Silva, 2011); 88,5% (23 em 26 questões) nas provas de 2012; e 90,9% (20 em 22 questões) nas provas de 2013, ou seja, uma percentagem cada vez mais alta.

Em termos globais, poderemos então concluir que o modelo gramatical subjacente a estas últimas provas de avaliação (2010, 2012 e 2013, sobretudo) é o de uma gramática de reconhecimento de saberes, em que a repetição de questões, não muito complexas, sobre os domínios da sintaxe e da morfologia apontam para uma representação formal da avaliação gramatical, em que os sentidos (a semântica) e os usos (a pragmática) surgem num plano meramente residual.

Assim, mesmo aceitando que “a avaliação é sinónimo de sucesso” (Pacheco & Zabalza, 1995: 7), devemos compreender que, nas questões de avaliação dos conteúdos gramaticais, a relativa simplificação da natureza das questões, o baixo nível de exigência das operações metalinguísticas (quase todas de simples reconhecimento) e a repetição de avaliação de conteúdos na área da sintaxe e

da morfologia fazem-nos entrever uma gramática não muito exigente na forma e na substância da sua avaliação, apesar de parecer complexa na sua função e na sua estrutura. Desta forma, será estranho que os resultados nacionais dos exames de Português (referimos agora os de 2013) tenham, em média, sido mais baixos do que os de 2012.

Referências bibliográficas

- ABRECHT, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Porto: Edições Asa.
- ALVES, P. J. C. (2007). *Concepções e Práticas Pedagógicas sobre a Leitura: uma análise de provas de avaliação* (Dissertação de mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- BARDIN, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- CARDOSO, A. (1995). “‘Avaliação aferida’: que destino?” In J. A. Pacheco e M. Zabalza (Orgs.). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Braga: Universidade do Minho, pp. 83-88.
- CARRASCO, J. P. (1989). *Como Avaliar a Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- COSTA, M. C. C. V. P. (2012). *A Literatura no Ensino Secundário: do que se ensina ao que se avalia. Uma análise de provas de exame do 12º ano* (Dissertação de mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- ESTEBAN, M. T. (2003). “Ser professora, avaliar e ser avaliada”. In M. T. Esteban (org.). *Escola, Currículo e Avaliação*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 13-37.
- FERNANDES, D. (2006). “Para uma teoria da avaliação formativa”. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, vol. 19 (2), pp. 21-50.
- MÓNICA, M. F. (2013). “Não, Sr. Ministro”. *Expresso*, 20/7/2013, p. 23.
- PACHECO, J. A. & ZABALZA, M. (1995). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Braga: Universidade do Minho.
- RIBEIRO, L. C. (1990). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- ROSÁRIO, M. A. (2007). *Influência do Exame Nacional do 9º ano de escolaridade nas práticas de ensino e de avaliação em matemática* (Dissertação de mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, A. C. & SILVA, A. P. T. C. (2011). “A avaliação do conhecimento gramatical ‘oficial’: estudo dos exames nacionais de Português de 2010”. In J. C. Morgado *et alii* (Orgs.). *2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação “Aprender ao Longo da Vida”*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1352-1364.
- SILVA, A. C. & SOUSA, J. E. F. A. (2009). “Sobre a avaliação do conhecimento gramatical escolar: um estudo dos exames nacionais de 2009”. In B. D. Silva *et alii* (Orgs.). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 3986-3999.

- SILVA, A. C. (2008). *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, A. C. (2009). "A natureza e os fins do conhecimento gramatical: análise de provas de exame de Português". *Diacrítica – Ciências da Linguagem*. Braga: Universidade do Minho, Nº 23/1, pp. 171-203.
- VALA, J. (1986). "A análise de conteúdo". In A. S. Silva e J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

BERTSOLARITZA ESKOLAN IZENEKO PROGRAMA NAFARROAKO LEHEN HEZKUNTZAN: ONURAK ETA ERRONKAK HIZKUNTZAREN JABEKUNTZARI BEGIRA

Asier Barandiaran Amarika

EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA – UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

Resumen/ Laburpena

Nafarroan, Euskal Autonomia Erkidegoan bezala, Lehen Hezkuntzako irakaskuntza sisteman bertsolaritzaren generoa –ahozko literaturaren generotzat hartua izan dena– presente dago curriculumean eta horrek ondorio batzuk ditu H1 eta H2ren jabetze-prozesuan; Lehen Hezkuntzako haurrak, bertsolaritzaren bitartez, harremanetan jartzen dira zenbait ahozko ekoizpenekin, belaunaldiz belaunaldi transmititu diren zenbait istorio, esamolde eta gaiekin. Horrezaz gainera, bertsolaritzari esker, haurrek hizkuntzarekin jolasteko aukera dute, berbaldiak modu ludikoan eraikitzeke esparrua dute. Nire ikerketak aztertu nahi du zer nolako ondorio(positibo)ak dituen gertaera honek haurren hizkuntzaren jabetuntzan, eta beraien ahozko adierazpenetan. Horretarako, erabiltzen dituzten materialak eta tresnak arakatzear gain, lehenengo eta behin, bertsolaritza eskoletan inplementatzen ari diren irakasleei elkarrizketa batzuk egin eta elkarrizketok aztertuko ditut. Elkarrizketotan bereziki kontuan hartuko da irakasleek eurek nola ikusten duten haurren ahozko zein idatzizko adierazpenaren garapena. Hau da, irakasle hauen hizkuntzarekiko helburuak zertan diren eta helburu horiek nola betetzen diren agertzen saiatuko naiz, betiere irakaslearen behaketaren ikuspuntutik. Hurrengo fase baterako oinarria izan daiteke; izan ere, hurrengo fasean ikaslearen beraren ikuspegia aztertzen saiatuko bainaiz.

Hitz gakoak (*palabras clave*): Motibagarri, hizkuntza, hezkuntza, jabetuntza, bertso, ludiko.

Resumen:

En la Comunidad Foral de Navarra, como ocurre también en la Comunidad Autónoma Vasca, el género oral del bertsolarismo –considerado por algunos como literatura oral–

está presente en la Educación Primaria y tiene ciertas consecuencias en la adquisición de la adquisición de la L1 y/o la L2; Los alumnos de educación Primaria, por medio del bertsolarismo, se ponen en contacto con ciertas producciones orales, construcciones lingüísticas y temas que se han transmitido de generación en generación. Además, gracias al bertsolarismo, los niños tienen ocasión de jugar con el lenguaje y construir discursos de modo lúdico. Mi investigación quiere vislumbrar qué consecuencias (positivas, quizás) tiene este hecho en la adquisición del lenguaje y en la expresión oral y escrita. Para ello, además de analizar los materiales e instrumentos que utilizan, en primer lugar, he realizado entrevistas a profesores que trabajan en la implementación de este género oral y analizar esas entrevistas sobre todo en lo concerniente a cómo ven dichos profesores la evolución de los alumnos que toman parte en el proyecto de cultivar el bertsolarismo en Educación Primaria. Esto es, se tendrá en cuenta qué objetivos tienen estos profesores en torno a la adquisición de lenguaje y cómo se cumplen en el proceso educativo, siempre desde el punto de vista del profesor. Esto pretende ser una base para la siguiente fase de la investigación, en la que se tendrá en cuenta a los mismos alumnos y su punto de vista.

0. Sarrera

Komunikazio hau hizkuntza batean zein bestean aurkezteak badu ondoriorik. Euskaraz egiteko baimena dugu eta, beraz, horrek esan nahi du entzule (edo irakurle) euskaldunen bat izanen dela komunikazio honen jasotzailea. Euskalduna baldin bada euskal kulturaren berri izango du eta ziurrenera bertsolaritzaren berri ere izanen du. Hizkuntza honetako hiztunok informazio handia konpartitzen dugu euskal hiztunak ez direnek ezagutzen ez dutena. Gazteleraz aurkeztu izan banu komunikazioa azalpen luze eta zehatzak eman beharko nituzke euskal kultura, hizkuntza, soziologia eta, tartean, bertsolaritzari buruz, eta ziurrenera bat baino gehiago harrituko litzateke geografiaz hain gertu duen, baina kulturaz hain ezberdina den errealitate batekin^[1]; hala ere, hori ez da honekin gertatuko, komunikazio hau euskaraz aurkezteko aukera eman zaidalako.

1 Duela hogeit hamar urte, 1993an dagoeneko SIADECO enpresak bertsolaritzaren azterketa serio bat egin zuen jada. Bertan esaten zen euskaldunen %15 oso bertsozaleak zirela, %35ek bertsozalezat zeukaten beren burua eta beste %28k nolabaiteko zaletasuna adierazten zuten. “Guztiak batuta %78a egiten dute. Esan beharra dago honetaz dugun ikerketa serio bakarra bertsolaritzaren gailurreko boladan egin zela, eta datuak apalduak izango direla urte batzuk geroago, baina bertsolaritzak gizartearen duen isla eta onarpenaren erreferentzia bezala balio diezaguke”, GARZIA, 2001: 36-37. Datu honek, aspaldikoa den arren, zertzelada garbia ematen digu euskal hiztunen komunitatearen bertsolaritzak duen ezagutzarena.

Bertsolaritzari buruzko sarrera “saltatu” egin dudanez, gutxienez lau hitz esan beharko nituzke komunikazio honekin zerikusia duen ekimen batekin. Bertsolaritza garai batean ahoz transmititzen bazen ere, XX. mendean zehar bertso-eskola^[2] delakoa sortu zen eta hari esker lehen intuizioz eta, sarritan norberaren dedukzioz ikasten zena, modu metodologiko batez transmititzen hasi zen bertsolaritzaren artea. Haurrentzat bertsolaritza hainbat urtetan bertso- eskolak eskolaz kanpoko jarduerak izan ohi dira, haurren borondateak edota gurasoen zaletasunak bultzatuta eta ahalbidetuta. XX. mendearen azkeneko urteetan (Nafarroan zehazki 1999an), bertsolaritza hezkuntza arautuan hasi zen muturra sartzen; esan nahi baita, Lehen Hezkuntzan eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan programa batzuei esker bertsolaritzak izan zuen presentzia curriculumean eta hezkuntza arautuaren ordutegian. Horixe azaldu nahi dugu lehenengo eta behin.

1. Markoa zedarritu nahian

1.1. Zertan den “Bertsolaritza eskolan” delakoa Nafarroan eta Euskal Herrian

Nafarroan Hezkuntza Saila adostasun batera ailegatu zen Nafarroako Bertsozale Elkartearekin eta horren bidez, hasieran 6 orduko ikastaroak hasi ziren ematen hezkuntza arautuan (asteguneko eskola barruan eta gerora ikastaro horiek 30 ordukoak izatera pasatu ziren, bereziki Lehen Hezkuntzako 5 eta 6 mailan, 10, 11 eta 12 urteko haurrak, beraz^[3]). Nafarroaren kasuan hori bereziki sare publikoko D eredia jorratzen zuten zenbait zentrotan gertatu zen. Duela urte gutxitik hona, hezkuntzan izan diren murrizketak direla-eta, 30 orduko saioak 15 ordukoak izatera pasatu dira, baina horrek ekarri du ikastetxe gehiagotara hedatu ahal izatea. 2012-2013 ikasturtean Nafarroa osoan 1500 ikasle inguru zeuden programa honetan eta Iruñerrian zehazki (Iruñea, Antsoain, Huarte, Barañain, Zizur, Atarrabia, Berriozar, Burlata...) 700 ikasle inguru. D ereduko ikastetxe publikoak izaten dira eta Iruñerriaren kasuan ikastola kontzertatu bakar bat ere programa honen barruan dago: Paz de Ziganda ikastola, hain zuzen. Iruñerriatik kanpora Baztan-Bidasoakoak, Leitzakoak, Larraungoak eta

-
- 2 Aurreneko bertso-eskola, modu formalean behintzat, 1959an sortu zen Bizkaiko Muxika herrian. Enbeitatarrek sortu zuten eta gerora etorriko ziren beste bertso-eskolen aitzindaria izan zen, era metodologiko batean bertsolaritzaren artea zenbait ariketa eta lanketaren bidez jorratzen orduantxe hasi zirelako. “Garriko” bertso-eskola (1959/1960) izeneko liburuan kontatzen dira gora behera horiek guztiak, ALDANA, 2000.
 - 3 Xabier Terreros, bertsolaritzaren irakasleetako baten esanetan, adin horretan haurrek (baita euskara bigarren hizkuntzatzat dutenek ere) “gutxieneko euskara maila dute”, eta baita bertsotan aritzeko gutxieneko “abstrakzio maila”.

Sakanakoak ere barneratzen dira programa honetan^[4]. Hau guztia hitzarmen baten ondorioz lortu da Nafarroako Hezkuntza Sailaren eta Bertsozale Elkartearen artean, baina hitzarmen horrek badu baldintza berezi bat:

“Hala, Nafarroako Gobernuarekin egindako hitzarmenak zati batean soilik estaltzen ditu beharrak. Gainerakoa udalek osatu behar izaten dute. Horren ondorioz, ikastetxeetako eskariak erraz gainditu du hitzarmenak eskainitako ikastalde kopurua, eta egitasmoa hedatzeko muga ekonomikoak dituzte. Hitzarmenak, gainera, ikastetxe publikoak soilik hartzen ditu kontuan.”^[5]

Euskal Herri osoko panorama, berriz, izugarri handia da Euskal Herriko Bertsozale Elkarteak bere web-orrian adierazten duenez:

“2012-13 ikasturtean ere Euskal Herriko haur eta gaztetxo askok aukera izango dute bertsolaritza eskola orduetan lantzeko. Hain zuzen ere, ikasturte honetan 20.532 haur eta gaztetxok landuko dute bertsolaritza ikastetxeetan. Osotara, Euskal Herriko 382 ikastetxek hartuko dute parte programan eta 35 irakasle ari dira zeregin horretan lanean.”^[6]

Euskal Autonomia Erkidegoan (EAE) eta Iparraldean^[7], beraz, 19.000 ikasle inguru ibili ziren 2012-2013 ikasturtean. Nafarroan ere jorratu zen “Bertsolaritza eskolan” delako programan. EAEan kopurua askoz handiagoa da, besteak beste, hango populazioa askoz handiagoa delako eta hango Hezkuntza Sailean sentiberatasun gehiago erakutsi delako euskara bidezko irakaskuntza eta jardueretik. Bertsozale elkarteak berak, curriculum lantzeaz gain, ikasmaterialak ere ekoitzi zituen eta 2010-2011 ikasturtean Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Sailak sari bat eman zion Bertsozale Elkarteari orduko ikasmaterial onena zela aitortuz^[8].

4 Nafarroako Bertsozale Elkartearen koordinatzailea den Lorea Arburuak emandako datuak dira (Arb/IX/2009).

5 <http://www.hikhasi.com/artikulua/2029>

6 <http://www.hikhasi.com/artikulua/2029>

7 “Lapurdin, Nafarroa Beherean eta Zuberoan, Seaskako ikastola guztietan eskaini da Gu ere bertsotan, Ikastolen Elkartearekin duten akordioari esker. Eskola elebidunetan, berriz, 5 orduko ikastaldiak eskaini dira herri-ekargoen bidez.” <http://www.hikhasi.com/artikulua/2029>

8 <http://www.hikhasi.com/artikulua/2029>

1.2. Zertan den mota honetako ikerketa beste lurralderen batean

Antzeko generoek zer nolako eragina duten haurraren hizkuntzaren jabeakuntzan aztertu ote den galdetzerik badago. Nik soil-soilik adibide bat emanen dut; adibide adierazgarria, izan ere. Albert Casals Ibáñez katalanak biziki lan ona argitaratu zuen 2009an: *La canço amb text improvisat*. Etnomusikologia hartu nahi izan zuen kontuan bere azterketan (musikaren didaktikarekin batera), baina baita kantu inprobisatuak duen funtzioa ere (haurraren hizkuntzaren jabeakuntzan). Etnomusikologiari gagozkiola, ez dugu lan honetan deus ere garatuko, ez baita gure esparrukoa horri ekitea.

Kantu inprobisatua, berriz, oso kontuan hartuko dugu; izan ere, horixe da “Gu ere bertsotan” delako programaren helburuetako bat.

Kantu inprobisaturako hona Casals-ek ematen duen definizioa:

[...] aquelles cançons d'arrel tradicional que es basen en unes melodies sobre les qual s'improvisen textos.^[9]

Eta bertsolaritzan ere, doinu (eta beraz, neurri) batzuen gainean testuak inprobisatzea da gakoa, hori guztia jarduera komunikatibo baten baitan burutua.

Geroago, egile berak, kantu inprobisatu tradizionala definitzen du:

La cançó improvisada tradicional és un procés artístic i comunicatiu complet (de la percepció a la reacció del públic) i interactiu basat en un conjunt indissociable de llenguatges (musical, lingüístic i gestual/ corporal), que queda sintetitzat en un moment i en un context temporal, espacial i social que li dóna sentit.^[10]

Bertsoaren bat-batekotasuna eta *performance* alderdia adierazteko balio duen definizioa da arestikoa. Horregatik guztiagatik ikusten da interesgarria litzatekeela nolabait erkatzea Alberts Casalsek egindako ikerketa zabala Euskal Herrian egin daitekeenarekin. Hori eginkizun dago une honetan baina agian lan hau aurreneko pausoa izan liteke, pauso txikia bada ere.

9 CASALS, 2009: 87

10 Ibídem 93

1.3. Curriculuma? Hizkuntza jarduerak?

Nafarroako hezkuntza sisteman, sare publikoan, aurreikusita dago “Bertsolaritza eskolan” delako programa presente egotea ikasleen curriculumean. Hona hemen Nafarroako Hezkuntza sailak egiten duen deskripzio laburra programarena:

- Helburua da euskararen ikaskuntza komunikatiboa indartu eta hobetzea, ahozkotasanaren eta bertsolaritzaren bitartez. Eskola orduetan egiten da.
- Nafarroako Foru Komunitateko ikastetxe publikoetako Lehen Hezkuntzako 5. eta 6. mailetakoa ikasleei zuzenduta dago.^[11]

Izan ere, Nafarroaren esparruan 24/2007 foru dekretua^[12] da Lehen Hezkuntzako irakaskuntzarako curriculuma ezartzen duena. Lehen Hezkuntzaren hirugarren zikloan, hain zuzen “Bertsolaritza eskolan” delako programa garatzen den zikloan, irakurtzea eta idaztea lantzen diren arloetan aipatzen da “bertako” literatura eta produkzioak ezagutzea eta atal horren barruan bertsoak ezagutzea proposatzen da (foru dekretuan, esan nahi baita) jarduera bezala. Sormenari lotuta ere Lehen Hezkuntzan bertsoak sortzea aurreikusten da:

Asmo literarioko testuak sortzea, adinerako egokiak (olerkiak, elkarrizketak, ipuinak, **bertsoak**...), hizkuntzaren adierazpen aukerak arakaturaz, horretarako ereduzko testuak behatuz eta analizatuz (irakasleak narraturiko istorioak edo ipuinak) eta irudimena eta sormena pizten dituzten baliabide eta jolasez baliatuz.

Bestalde “euskal”^[13] curriculuma aipatzen du *Bertsolaritzaren Curriculuma* delako lanak eta honako gaitasun edo konpetentzia orokorrak aipatzen ditu:

pentsatzen eta ikasten ikasi
komunikatzen ikasi
elkarrekin bizitzen ikasi
norbera izaten ikasi
egiten eta ekiten ikasi^[14]

11 <http://www.educacion.navarra.es/eu/web/dpto/promocion-y-didactica-de-la-lengua-vasca>

12 http://www.navarra.es/home_eu/Navarra/Derecho+navarro/lexnavarra/IndicesPorDepartamentos/Educacion/Ensenanzas/Ensenanza+Primaria/DF242007-04.htm

13 Euskal Autonomia Erkidegoko curriculumari egiten dio erreferentzia.

14 HHEE, 2008: 14

Nafarroako foru dekretuan, berriz, Europar Batasunaren eremuan proposatu diren 8 oinarrizko gaitasunak aipatu eta azaltzen dira:

- 1.-Hizkuntza bidez komunikatzeko gaitasuna.
- 2.-Matematikarako gaitasuna.
- 3.-Mundu fisikoa ezagutzeko eta harekin elkarreaginean aritzeko gaitasuna.
- 4.-Informazioaren tratamendua eta gaitasun digitala.
- 5.-Gaitasun soziala eta herritartasuna.
- 6.-Arte eta kultur gaitasuna.
- 7.-Ikasten ikasteko gaitasuna.
- 8.-Autonomia eta ekimen pertsonala.

Jakina, Bertsozale elkarteak argitaratutako *Bertsolaritzaren Curriculum*an “euska” curriculum hartzen du kontuan eta haren oinarrizko kompetentziak lau arlo zientifikoko ekarpenekin lotzen dituzte bertsolaritzaren ekarpenak hobeto azaltzeko asmoz:



2. Elkarrizketak

Elkarrizketatuak lau izan dira. Hona hemen elkarrizketatuen zerrenda: Estitxu Arozena, Lesakarra, bertsolaria eta bertso-eskoletako irakaslea Xabier Terreros, Lesakarra, bertsolaria eta bertso-eskoletako irakaslea Lorea Arburua, Elizondotarra, Nafarroako Bertsozale Elkarte ko koordinatzailea Josema Leitza, Arbizarra, bertsolaria eta bertso-eskoletako irakaslea

2.1. Metodologia

Elkarrizketak egiterakoan arreta eskaini nahi izan diot irakasleek darabilten metodologiari. Izan ere, Bertsozale Elkartearen dokumentuetan oso ongi zehaztuta dago erabilitako metodologia, baina taldearen ezaugarrien arabera eta norberaren estiloaren arabera irakasle bakoitzak hartzen ditu bere erabakiak estrategiei eta baliabideei dagokienez.

Oro har, metodologia **parte hartzailea** eta sortzailea aipatzen da. Egia da, programaren hasieran bertsoaritzaren kontzeptu orokorren inguruan lanketa bat egiten dela. Egin izan dira analisiak agertuz joera parte hartzaile hau hezkuntzaren ikuspegi konstruktibistekin loturak eginez:

Jusqu'à aujourd'hui, les écoles de bertsu suivent un modèle constructiviste. Dans cette perspective pédagogique qui part des besoins et des intérêts de l'élève, c'est la créativité, le développement de l'autonomie et l'expression personnelle qui sont visés par l'expérimentation en groupe^[15].

Hezkuntza arautuan eta gatzetxoentzako bertso eskoletan erabiltzen den *Gu ere bertsoan 1*^[16] eskuliburuak eskaintzen ditu hasieran zenbait jarduera ikastaroaren hastapenean egiten ahal direnak. Baina elkarrizketatuek kantuaren bidezko hasierako kontaktua aipatzen dute. Estitxu Arozenak, zehazten du aurreneko saioan jada “puntu” bat osatzen dutela:

Nik uste dut metodologia parte hartzaile hori dela gure arrakastaren, kaketaren artean, arrakastaren gakoa.

Ni pertsonalki lehenbiziko klasetik hasten naiz puntu bat sortzen. Edo hitz bat arbelean jarri edo hainbat hitz jarri arbelean, ja puntu bat sortzen, zazpi-sei silabako puntu bat sortzen zazpi-sei kontatu gabe, doinua ikasi eta hasteko. (Aro/13/IX)



[17]

15 DICHARRY, 2013: 71

16 EIZAGIRRE, 2010

17 <http://www.bertsozale.com/eu/gu-ere-bertsotan>

Aipatzen da, baita ere, **kantua** dela bertsoarekin haurrek duten lehenengo kontaktua. Bertsolaritza kantuaren bidez aurkezten zaio haurrari; izan ere, kasu batzuetan ez dakite bertso bat zer den edo ez dute bertsolaritzaren kontzientziarik. Kantuak, gainera, ahalbidetzen dio haurrari berak txikitan ikasitako zenbait abesti bertsoak ere bazirela konturatzeko, neurri jakin bateko ahapaldiak zirelako, errima zutelako eta bertsolaritzaren doinuekin kantatzen zirelako:

Niri iduritzen zait kantua dela ardatzetako bat, ta hemen Iruñerrian agian gehiago, ikasle askok, gehienek hemen ez dakite zer den bertso bat, eta baldin badakite dute holako gauza zail bat edo. Lehenengo kontaktua kantuaren bidez izatea nik uste komeni dela. Kantuaren bidez konturatu daitezke beraiek zenbat bertso ezagutzen dituzten. Ohikoa da galdetzea, “bueno, zenbat bertso ezagutzen dituzu?”, “Guk ez dakigu bertsoarik”, ta gero ohartzen dira txikitan kantatu dituzten kantu pila bat bertsoak dirala, ohartzen dira kantu horiek neurri bat dutela, ohartzen dira kantu horiek errima bat dutela, ohartzen dira azkenean bertsoaren bi zutabeak diren neurria eta errima beraien eguneroko bizitzan erabili ditzazketen gauzak direla eta kantuak memorian guzti hori freskatzen laguntzen die eta gero hasten gara normalean oinarrizko kontzeptuekin. (Ter/13/IX)

Baina hori guztia bete dadin, ahozko hizkuntzaren ulermena eta (geroago) ahozko hizkuntzaren ekoizpena azpimarratu behar dira, noski. Ahozko hizkuntzaren ulermena lantzeko aukera kantuak ematen du, irakasleak haien aurrean abesten duelako edo irakasleak ikus-entzunezko formatuan eredu batzuk eskaintzen dizkielako haiekin lanean hasteko. Ikasleek entzundako testua oso-osorik eta hitzez hitz ulertu ez arren, inferitu edo ondorioztatu egiten dute bertsoaren edo bertsoen esanahia. Hori jada lanketa bat da, ez alferrikakoa, gainera, kultura tradizioetan eta jarduera komunikatibo baten txertatzen laguntzen ahal diona. Esate baterako, ikasmaterialetan duten Lazkao Txikiren “ispiluaren” bertsoaldia entzutean ikasle euskaldunen artean izango dira batzuk bertsoaldiaren hitz edo esamolde batzuk hasiera batean ulertzen ez dituztenak, baina bertsoaldiaren egoera ezagututa, bertsolariak egiten dituen keinuak ikusita, duen munduaren ezagutza (oraindik garatu gabea) kontuan hartuta, ahozko berbaldiaren esanahi ulertu egingo du, bai eta bertsolariak sortutako fikzio-planoen joko ere.

Ahozko hizkuntzaren ekoizpena dator gero, taldean edo bakarka burutzen dena, hasiera-hasieratik ahalbidetzen dena arestian aipatutako metodologia parte-hartzaile horri esker. Horregatik programa hau aukera paregabea da

ahozko hizkuntzaren ekoizpenari esparru bat emateko, praktika baita askotan Lehen Hezkuntzan hizkuntza ikasteko haurrek behar dutena:

Hizkuntzaren barne-arauak menderatzea eta automatizatzea, eta horrekin batera hizketan sartzen diren alderdi estrategiko eta planifikaziozko guztiak egoki kudeatzea, zeregin konplexua da, eta behar bezala garatzeak denbora eta praktika eskatzen ditu; izan ere, irakurtzen irakurriz eta idazten idatziz ikasten den bezala, hitz egiten ikasteko sarri hitz egin behar da.^[18]

Azpimarratu egiten da, behin baino gehiagotan, metodologia talde bakoitzaren arabera moldatzen dela. Zonalde urbanoetan, adibidez, bertso-rapa edo hip-hop-a lantzen da, Xabier Terreros bertsolari eta irakasleak azaldu digunez. Ikasleentzat motibagarria da, gertukoagoa. Izan ere, duela urte gutxi batzuk zenbait bertsolarien artean, bertsolaritzak eta rapak konpartitzen dituzten ezaugarrietan oinarrituta, genero bien uztarketa landu eta zenbait saiotan agertu izan dute. Nafarroan horretan gehien nabarmendu denetako bat Xabier Silveira izan da. Hara Xabier Terrerosen testigantza:

Material egokia eta osatua da, baño askotan talde bakoitzaren beharretara egokitzea garrantzitsua izan ohi da, detektatu talde bakoitza zertan dagoen gustura, zertan ez. Errate baterako, hemen Iruñerriaz ari garela, ba Hip-hop-a edo rapa lantzeko unitaterik ez dago hor. Nik adibidez Iruñerriko talde guztiekin edo ia-ia guztiekin lantzen dudan zerbait da. Zergatik? Iduritzen zitzaidalako beraien interesekoa izan zitekeela. Orain hiru urte probatu nuen lehen aldiz hiru talderekin ta ikusi nuen eremu urbano honetan asko engantxatzen zirela, ta azkenean guk gure curriculum-a dugu, gure materiala dugu, baiño guk askatasuna dugu. (Ter/13/IX)

Beste zonalde herrikoiagoetan edo erruraletan, berriz, haurrek eurek nahiago dute forma edo molde tradizionalagoak bertsolaritza lantzeko tenorean. Estitxu Arozenaren testigantza adierazgarria da zentzu horretan:

Nik behintzat Labaienen *Negu Gorriaken* bertso-hop-a jarri, pixka bat motibagarria izateko eta hori, eta beste gela batzuetan arrakasta izugarria zuena, Iruñerrian eta batez ere, “zergatik paratu duzu porkeria hau?”, [...] aldiz hemen (Iruñerrian) hori da eredu motibagarria. Nik uste dut gauza hauek taldera egokitu behar direla. (Aro/13/IX)

18 RUIZ, 2009: 167

Aldiz, herri jakin batean oso ezaguna baldin bada abesti bat edo bertso bat gai bati edo pertsonaia bati eskainia bertso hori berori hartzen da batzuetan eredu bezala, adibidez, koplak sortzeko eta kopla-sorta bat osatuta horixe izan daiteke eredu bat beste talde batean erakusteko:

Narbarteko eskolan sortu baldin badugu “Patxi errementari” kopla txikitan, gero “Ama begira zazu” kantatu gabe “Patxi errementari” kopla horiek hurrengo taldean erabiltzen ditut nahiko hasieran, ze batzuetan eredu hori ez da oso erakargarria; izan ere, “Ama begira zazu” da lehendabizi ematen dena, eta jatorrizko bertsoan hitz batzuk ez zituzten ulertzen haurrek eta ordun egokia al da eredu hori erabiltzean lehendabiziko? Behar duzu eredu interesgarria edo motibagarria izatea. (Aro/13/IX)

Patxi Errementari aipatzen du Bortzirietan irakasle dabilen Estitxu Arozenak eta hain zuzen, H1 euskara duten haurrek Patxi Errementariren ipuin edo mitoaren^[19] inguruan antzeppen bat prestatu zuten, koplaka eta abestuz antzeztu ere^[20]. Haur Hezkuntzako haur txikien aurrean aurkeztu zuten, bertsoa eta antzeppena uztartzen ahal direla erakutsiz. Lehen Hezkuntzako azken zikloko haurrak protagonistak dira antzeppen horretan eta berbaldi osoa bertsoz egiteko kapaz izan dira, memoria, gorputz-adierazpidea, jendaurrekotasuna, kantua eta partaideen arteko koordinazioa landuz.

Horrek guztiak, noski, saioak motibagarriak izaten laguntzen du eta hori da “Bertsolaritza eskolan” delako programaren helburuetako bat. Haurra konturatzea bertsoa hitzen eta lengoaiaren jolasa dela, ahalmen ludiko handia duena eta euskara zein jakintzak lantzeko tresna izateaz gain, jolaserako, ondo pasatzeko eta intereseko jarduerak burutzeko tresna ere izan daitekeela. Jakina, Nafarroako Bertsozale Elkarteak eskaintzen ditu gaztetxoentzako bertso-eskolak eta horrek izan daiteke Lehen Hezkuntzako 1.500 ikasle horietako batzuentzat bertsolaritza lantzen jarraitzeko aukera, baina “bertsolaritza eskolan” lantzen bada, batez ere euskara tresna izanik, sormena eta ludikotasuna lantzea dute helburu irakasleek:

[...] baina niri iduritzen zait bertsolaritza dela sormena eta sormena lantzea eta euskararekin ongi pasatzea eta ikustea euskararekin zirikatu daitekeela, maitatu daitekeela, sentimenduak adierazi daitezkeela, eta beraien sormen-lanekin, hobeak edo txarragoak izan, gustura egotea. (Ter/13/IX)

19 <http://www.amaroa.com/elezaharrak/patxi-errementari-gaizto-eta-bihurri>

20 Hemen dago ikusgai: <http://bertsoeskola.blogspot.com.es/2013/09/patxi-errementaria-narbarteko-eskolan.html>

2.2. behaketaren bidezko emaitzak, edota ebaluazioa...

Bertsolaritzaren Curriculum delako lanean ebaluazioa adierazle batzuekin egitea proposatzen da. Baina adierazle horiek bertsolaritzak haurrengan sustatzen dituen arloekin, arestian aipatutakoekin, lotzen dira; alegia, hizkuntza, kultura, musika, trebetasun pertsonal eta sozialekin lotzen dira, hain zuzen. Arlo horiek elkarri eragiten diote, jakina. Adibidez, musika arloan izandako aurrerakuntza batek izan dezake ondorio onik haurraren zuzentasun gramatikalean edo zuzentasun fonetikoan; bide batez, aurrerakuntza horrek izan dezake eragin onik haur horren segurtasunean harreman pertsonal eta sozialetan, gizakia bat eta bakarra da eta arlo hauek gizakiarengan batzen dira.

Hizkuntzari dagokionez, hainbat eta hainbat adierazle azaltzen dira curriculumean. Adibidez haurrek bideo edo audio formatuan entzuten dutenean dagoeneko eredu bat eskaini zaie, komunikatzeko balio duen bertso baten eredu. Bertsoak jasotzean honako hau izan daiteke bertsolaritza irakasleak kontuan har dezakeen ebaluazio adierazle bat:

- Bertsoaren esanahi orokorraz jabetzea:

Horietan adierazitako ideiak eta horien arteko loturak ulertuz.

Bertsoetan agertzen diren baliabide estilistiko eta komunikatiboak interpretatuz: esanahi bikoitza, esanahi umoretsua, etab.^[21]

Eta bertsolaritza irakasleak ere konturatzen dira “bertsolaritza eskoletan” delako programan modu batez edo bestez, ikastaroak luzeak izan ez arren, haurrek hizkuntza lantzen dutela, sarritan hizkuntza ereduarekin ari direlako lanean haurrak:

Ereduarekin funtzionatzen duen metodologia bat izanik, zenbat eta eredu geigo orduan eta euskara aberatsagoa, ta nik uste dut emaitzak hor daudela. (Aro/13/IX)

Eta konturatzen dira, baita ere, bertsolaritzan euskaraz aritu behar dutela zuzenean, bestelako hizkuntzaren “bitartekaritza” erabili gabe:

Iruñerrian harrigarria da, ikasi dutela baino ez dakitela ezer (diote). Batez ere pentsatzen dutelako bertsoak ezin direla gazteleraz egin eta gero euskarara itzuli. Orduan eskatzen diela momentuan bertan sorkuntza lana euskaraz egitea. Beno, hori nik esaten dut, baina euren hitzetan da “bertsotan euskaraz egin behar da, ezin da bestela”. Ezin da gazteleraz pentsatu eta gero euskaraz egin. Ba neurria, silaba

21 HHEE, 2008: 69

kopurua, sinonimoak eta holako gauzak momentuan egin behar da, eta hori esaten dute “ikasi dut eta, zer ikasi duzu?”, “Ba, hori”. (Lei/13/XI)

Jakina, lanketa hori, Nafarroaren kasuan emankorragoa izango da baldin eta haur batzuek jarraitzen badute bertsojaritza lantzen gaztetxoentzako bertso eskoletan, eskola araututik kanpoko orduetan.

Baina argi dago, bestalde, bertsoekin jolastu hutsean hizkuntza lantzen dela, hizkuntza ereduetatik ikasten dela, hiztegia, loturak eta sintaxia aktibatzen dela halaberrez, bertsojaritza irakasleek eurek aitortzen dutenez:

Bertsotan aritzeak zer erran nahi du? Sinonimoak bilatu behar dituzte, neurrian sartzen ez delako, errimatu behar duelako esaldiari buelta bat eman behar diote, eta azkenean hizkuntza prozedura pila bat erabiltzen ditu, bertzeak bertze, ze hor curriculumean jartzen du ez dela bakarrikan hizkuntza, kultura, musika ta trebetasun sozialetan ere badagola hobekuntza. Biño hizkuntza mailan nik uste dut baietz, badagola hobekuntza: semantikoki aberatsak diren gauza pilo bat, ta egitura aldetik. (Aro/13/IX)

Behar-izan formalak behartuta, adibidez, haurrak hasten dira konturatzen sarritan erabiltzen ez dituzten aditz trinkoak oso lagungarriak izaten ahal direla bertso jakin batzuk sortzeko, aditz perifrastikoek silaba asko dituztelako. Gainera, erreparatzen diete, lehen ez bezala, zenbait aditz trinkori, dotoreak eta eraginkorrek eurak, bertsolari prestigiotsuek darabiltzatenak. Eredu horiek erabilgarriak suertatzen ahal zaizkie aurrerantzean:

Gero aditz trinkoa hagitz zaila da erabiltzen erabileran normalean eta bertsotan aunitan errimak dire erabili behar duzu ez zaizulako sartzen silabatan konposatua, ordun trinkoa ikasten baduzu, erabileraren erabileraz edo entzutearekin, ez dakit zer bertso on bota duelako Jon Maiak ta aditz hau erabil du ta lehen ez nuen ezagutzen eta bertsoan nik erabiliko dut. (Aro/13/IX)

Azkenik, irakasleek ikusten dute L1 bezala euskara dutenek ziurtasun handiagoa eta, batzuetan, zaletasun handiagoa dutela “Bertsolaritza eskolan” delako programan. Bertsoa ez zaie arrotz egiten eta bertso-saioren batean parte hartu dute, gainera. Euskararekiko jarrera ere abegikorragoa da eta eurentzat euskara ez da eskola-hizkuntza soilik, lotura afektibo handiagoa dute eta horrek errazten du bertsojaritza bezalako jardueretan murgiltzea:

[...] baiño noski ama hizkuntza euskara dutenek hasteko hizkuntza ongi menperatzen dute eta azken finean bertsoan egiteko tresna nagusia hizkuntza denez, hor abantaila nabarmen batekin hasten dire. Hortaz gain gurasoak euskaldunak eta euskaltzaleak baldin baditu pixka bat, ez beti baiño askotan, bertsoarritza zer den dakite, bertso batzuk dakizkitez, agian gerta daitezke norbaitek noizbait bertso-saio bat ikusi izana hemen Iruñan edo gurasoen herrian eta ezaguna den zerbaitekin engantxatzea ba pixka bat errazagoa izan ohi da bertsoa zer den ez dakiten hoiekin baino, ez? Gero normalean ere euskara maila on bat dutenek errazago menperatzen dituzte oinarritzko teknikak eta oro har bertsoan programarekin engantxatzeko errazagoa izan ohi da, baiño denetarik dago. (Ter/13/IX)

Herri euskaldunetan, gainera, gertatzen da bertsoarritza eskolan lantzen hasten direnerako dagoeneko haur batzuk eskola araututik kanpoko herriko bertso-eskolan hasiak direla eta, beraz, ikastetxean lantzen dutena ez zaiela esanguratsua egiten, dagoeneko oso menperatuta dutelako edota oinarritzko kontzeptuak ezagutzen dituztelako. Ume horiek probetxu gehiago ateratzen diote bertso-eskolari, “bertsoarritza eskolan” delako programari baino.

3. Ondorioak

“Bertsoarritza eskolan” delako programa, irakasleekiko elkarrizketetan ikusi ahal izan dugunagatik eta ikasmaterialetan aztertu izan dugunagatik, ondorioztatzen dut oso programa motibagarria izan daitekeela Lehen Hezkuntzako haurrendako. Hizkuntzaren jabekuntza 15 saioko programa batean ahalbidetu egiten da honako arrazoiengatik:

- Bertsoarritza lantzeko saioetan hizkuntza da tresnarik garrantzitsuena eta, *de facto*, modu ludikoan erabili egiten da, bai ereduak jaso, ulertu eta dastatzeko, bai taldean zein bakarka sormena (hizkuntzaren bitartez, betiere) bertso, koplak, abesti eta rapeoan gauzatzeko tenorean.
- Musika eta kultura arloetan haurrek (sarritan inkontzienteki) egiten duten lanketa ludikoa motibagarria da baita ere hizkuntzaren jabekuntza eta bertan trebeziak hobetzen joateko; hala nola, euskal hizkuntzaren prosodiaren erritmoaren jabekuntza, euskal hitzen sonoritatea aztertu eta gozatzeko, soinuaren eta esanahiaren arteko jolasak eta esperimertzioak egiteko ausardia izatea, eta abar.
- Trebetasun pertsonal eta sozialetan aitzina joateko aukera ere biziki motibagarria da haurrendako euskara, eskola-hizkuntza izateaz gain, norberaren aberastasun pertsonalerako giltza izan daitekeela jakiteko,

besteak beste, jendaurrekotasunak haurrari ematen diolako autoestimua handiagoa, horrela beste ikaskideekin duen elkar eragiketa emankorragoa izan dadin.

Ondoriozta dezakegu, bestalde, 15 saioko ikastaro batean zaila dela neurtzea zenbateraino aurrerakuntza gertatzen den haurrek dituzten hizkuntza-trebeztan, bost hilabetetan zehar zenbait astetan (ez guztietan) ordu bateko saioa ez baita denbora-tarte zabala hizkuntza-ereduekiko harremana eta hizkuntza-jarduera garatzeko. Nolabaiteko aurrerakuntza izan dela estimatzen dute irakasleek, baina batez ere hizkuntzarekiko jarrera eta motibazioa aldatzen direla konstatatzen dute eta hori lorpenetzat ematen dute; izan ere, jarrera-aldaketa hori euskara H2 bezala duten haurrengan gertatzen da eta baita H1 dutenengan ere, guztiek baitute arriskua euskara eskola-hizkuntzatzat (soilik) hartzeko eta “Bertsolaritza eskolan” delako programak arrisku hori uxatzen laguntzen du.

Lan honetan aurkezten dudan ikerketa txikia ibilbide baten hasiera baino ez da, baina nahiko adierazgarria da; izan ere, orain arte ez da egin “Bertsolaritza eskolan” delako proiektuaren azterketa edo ebaluazio sistematikorik ez Euskal Autonomia Erkidegoan ez Nafarroan. Proiektu hau inplementatzeko dauden baliabide eskasek, gainera, oztopatu egin dute arestian aipatutako ebaluazio edota azterketa hura.

Lehen Hezkuntzan “Bertsolaritza eskolan” proiektuak zenbateraino laguntzen duen euskararen jabeakuntzan antzematea uste baino korapilatsua dela erakutsi nahi izan dut. Lan honek aukera eman digu “laguntza” hori neurtzeko zeintzuk izan daitezkeen ondorengo erakusleak: a) ikasleen balorazioa proiektuarena eta euren aurrerakuntzarena; b) ohiko irakasleen oharrena proiektuarekiko; c) bertsolaritza-irakasleek ikastaroaren bukaeran egiten duten ebaluazioa, ikasleen gaitasunena eta ikasleen jarrerena.

Bestalde, interesgarria litzateke bertsolaritzaren lanketak gaztetxoendako bertso-eskoletan (alegia, hezkuntza araututik kanpo) zer nolako jarraipena duen ikustea. Batez ere bertsozaletasuna eskola arautuan piztu zaien haurrengan da interesgarria geroagoko bertso-eskolak duen eragina aztertzea. Oraindik egin gabeko azterketa da eta agian ikerketa honen hurrengo pausoa izan daiteke. Horretarako tresneria edo dispositibo egoki bat prestatzea litzateke interesgarria, hizkuntzaren jabeakuntza zehatzago neurtu ahal izateko.

Bibliografia

- ALDANA, Pedro Mari (2000): “*Garriko*” bertso-eskola (1959/1960). Bizkaiko Bertsolari Elkarte, Bilbao.
- CASALS, Albert (2009): *La cançó amb text improvisat: disseny i experimentació d'una proposta didàctica per a Primària*. Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la UAB^[22].
- DICHARRY, Eric (2012): *L'écologie de l'éducation. Un anthropologue à l'école du bertsularisme en Pays basque*. L'Harmattan, Collection «Inter-National», Paris.
- EIZAGIRRE, Ixiar (et al.) (2010): *Gu ere bertsotan 1*. Euskal Herriko Bertsoszale Elkarte, Lanku Bertso Zerbitzuak S. L., Oiartzun.
- GARZIA, Joxerra (et al.) (2001): *Bat-bateko bertsolaritza. Gakoak eta azterbideak*. Bertsoszale elkarte, Bertsolari liburuak, Donostia.
- HHEE^[23] (2008): *Bertsolaritzaren Curriculum. Lehen hezkuntza*. Lanku.
- RUIZ Bikandi, Uri (2009): “Ahozko ulermena eta adierazmena” in RUIZ Bikandi (ed.): *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan*. Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua, Bilbao, pp. 157-177.

Kontsultatutako web-orriak

- <http://bertsoeskola.blogspot.com.es/2013/09/patxi-errementaria-narbarteko-eskolan.html>
- <http://www.amaroa.com/elezaharrak/patxi-errementari-gaizto-eta-bihurri>
- <http://www.bertsoszale.com/eu/gu-ere-bertsotanw>
- <http://www.educacion.navarra.es/eu/web/dpto/promocion-y-didactica-de-la-lengua-vasca>
- <http://www.hikhasi.com/artikuluak/2029>
- http://www.navarra.es/home_eu/Navarra/Derecho+navarro/lexnavarra/Indices-Portamentos/Educacion/Ensenanzas/Ensenanza+Primaria/DF242007-04.htm
- <http://www.tdx.cat/TDX-0324110-114328>

Elkarrizketak

- (Aro/13/IX) – Estitxu Arozena, 2013ko iraila
- (Te/13/IX) – Xabier Terreros, 2013ko iraila
- (Arbu/13/IX) – Lorea Arburua, 2013ko iraila
- (Lei/13/XI) – Josema Leitza, 2013ko azaroa

22 <http://www.tdx.cat/TDX-0324110-114328>

23 Karlos Aizpurua, Amaia Altube, Estitxu Arozena, Iñaki Aurrekoetxea, Itziar Eizagirre, Arkaitz Estiballes, Iñaki Gurrutxaga, Joxin Iturrioz, Josun Landeta, Joxema Leitza, Etxahun Lekue, Irati Lotina, Unai Ormaetxea, Oihane Perea, Kattalin Salaberri, Aitor Sarasua, Nerea Urrua, Josune Zabala. ISBN: 978-84-936159-9-4

LA PROBLEMÁTICA DE ALGUNOS TÉRMINOS MÉDICOS EN ESPAÑOL: EL CASO DE LAS SIGLAS, EPÓNIMOS, METÁFORAS Y FALSOS AMIGOS

Beatriz Méndez-Cendón

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (ESPAÑA)

Resumen

Ante un texto médico en inglés, al traductor neófito le parece que el problema más acuciante, tras llegar a entender el texto original, radica en buscar equivalentes en español de la terminología más técnica. En este artículo analizaremos la problemática que plantea la traducción de:

- a) Los epónimos médicos. El problema que plantean los epónimos en traducción médica es que su adopción en una lengua no sigue unas reglas fijas y no siempre existe unanimidad acerca del descubridor. Además, son muy numerosos y un mismo epónimo en inglés puede tener distintos significados en español.
- b) Los acrónimos. El problema radica en cómo traducir estos acrónimos en inglés a la lengua española, ya que muchas veces se utiliza el mismo acrónimo anglosajón en castellano.
- c) Las metáforas. En el lenguaje médico se recurre a la metáfora para denominar y entender nuevos conceptos y transmitir el mensaje de una forma más efectiva. Por ejemplo, dentro del campo del radiodiagnóstico hay muchas metáforas para denominar signos radiológicos. La traducción de estos signos al castellano puede suponer un problema porque en algunos casos los médicos anglófonos interpretan los signos de forma distinta a los españoles y es ahí donde surge la confusión terminológica en nuestra lengua.
- d) Términos de traducción engañosa que, por su aparente facilidad de traducción, se traducen de forma incorrecta en castellano sin consultar el diccionario. Son de dos tipos:
 1. los falsos amigos (palabras con ortografía similar pero con significados diferentes en inglés y español).
 2. los anglicismos inaceptables, dado que en castellano existe un término equivalente.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo será analizar distintos ejemplos en lengua inglesa de estos cuatro tipos de términos médicos que plantean problemas a la hora de encontrar un equivalente en español. Las conclusiones que extraemos tienen una aplicación inmediata en la enseñanza de los lenguajes de especialidad, concretamente en el español para las ciencias de la salud.

Palabras Clave: terminología médica, lenguaje médico, epónimos médicos, metáforas médicas, unidades fraseológicas, anglicismos médicos.

1. Introducción

En este artículo, en primer lugar, nos centraremos en definir qué se entiende por lenguaje médico y qué tipos de registros médicos podemos encontrar en el lenguaje médico inglés y español. En segundo lugar, explicaremos la terminología médica y describiremos los tipos de términos médicos y estructuras que podemos encontrar en el lenguaje. Para describir esta terminología nos basaremos en la lengua inglesa, puesto que, ni que decir tiene, el inglés es el idioma internacional de la medicina. A continuación, explicaremos la problemática que plantean en la traducción del inglés al español los epónimos, las siglas y acrónimos, las metáforas y los falsos amigos. Analizaremos distintos ejemplos en lengua inglesa de estos cuatro tipos de términos médicos y explicaremos cuáles son las equivalencias propuestas en nuestra lengua.

En este trabajo utilizamos una metodología basada en corpus electrónicos para extraer los ejemplos que analizamos. Este método nos ha permitido alcanzar conclusiones que tienen su aplicación más inmediata en la traducción especializada y en la enseñanza de los lenguajes de especialidad, concretamente en el español para las ciencias de la salud.

2. El lenguaje médico

El lenguaje médico es un idioma universal, dado que maneja los mismos conceptos en todas las lenguas. Por lo tanto, existe un lenguaje médico global y después lenguajes médicos específicos en cada nación, tal es el caso del 'español médico', 'inglés médico' o 'francés médico', entre otros. Es decir, en cada país el lenguaje médico emplea la fonética, morfología y sintaxis del correspondiente idioma, pero los conceptos son universales.

El lenguaje médico no es homogéneo desde un punto de vista intralingüístico, dado que se pueden identificar distintos tipos de registros médicos, teniendo en cuenta el modo, o forma de transmisión del mensaje, y el tenor, o relaciones entre los participantes en el acto comunicativo. Por ejemplo, en inglés y en español se distinguen fundamentalmente cuatro:

1. El registro médico experto-experto. El emisor es un experto, al igual que el receptor. Es el utilizado en la relación entre colegas médicos. En este registro se persigue la concisión y, de esta manera, abundan las siglas y abreviaturas, como por ejemplo *TAC*, *RM*, *T1*, *eco*, *angio*, que sólo los expertos conocen. También abundan las elipsis, o supresión de palabras de una frase, (*no family history: no existen/existían antecedentes familiares de interés*, *no evidence of infection: no existe/existía/hay/había evidencia de infección*), y los términos nominales complejos (*white blood cell count: recuento de leucocitos*, *hepatic blood flow: flujo sanguíneo hepático*; *T1-weighted gradient-echo MR image: imagen EG potenciada en T1*).

El lenguaje se caracteriza por ser muy abstracto y por no proporcionar ningún tipo de explicación de los términos más abstractos y complejos. Entre las variedades de texto que pertenecen a este registro están los artículos de investigación médica, los resúmenes, los casos clínicos, los informes de alta hospitalaria, los informes radiológicos, las historias clínicas de pacientes, las actas de congresos médicos, y las reseñas, entre otros.

2. El registro médico experto-semiexperto de carácter didáctico. El emisor es un experto, pero el receptor suele ser un estudiante de la especialidad. El lenguaje tiene un nivel de formalización menor y los términos más abstractos se encuentran explicados. Entre los tipos de textos didácticos se encuentran los manuales de texto y los libros de referencia dentro de los distintos campos médicos.
3. El registro experto/semiexperto a lego, que es el registro del periodismo médico. El emisor es un experto, o un periodista que conoce la materia, y el receptor, por su parte, es un lego que está interesado en el tema tratado. El lenguaje es sencillo y los términos más específicos y complejos se encuentran explicados por medio de sinónimos, paráfrasis y definiciones. Los tipos de textos más representativos de este registro son los artículos divulgativos sobre temas médicos que aparecen

publicados en revistas de divulgación científica, como *New Scientist* o *Nature*, y en las secciones de salud que incluyen periódicos como *el País*, *el ABC*, *el Mundo*, *el New York Times*, etc.

4. El registro médico empleado entre el facultativo y el paciente. Este tipo de registro es fundamentalmente oral y en él se huye de la terminología técnica, dado que encuentra plagado de explicaciones y de términos médicos divulgativos.

Todos estos registros deben tenerse en cuenta en la traducción a la lengua española porque cada uno de ellos implica el uso de una determinada terminología, fraseología y estructuras sintácticas propias. Por ejemplo, los términos *myocardial infarction* y *heart attack* son dos sinónimos dependientes del registro médico utilizado: *myocardial infarction* aparece en el primer y segundo tipo de registros médicos descritos anteriormente y *heart attack* en el tercero. Además cada uno de ellos implica el uso de combinaciones fraseológicas diferentes, también sinónimas: *to undergo a myocardial infarction* frente a *to have a heart attack*.

3. La terminología médica

La terminología médica se caracteriza por:

1. El uso de la afijación. Los términos médicos que se forman con prefijos o sufijos de origen griego o latino tienen un carácter internacional. Muchas veces los términos médicos son híbridos compuestos tanto por una forma latina como por una griega. Por ejemplo, *teleradiography* se encuentra compuesto por el prefijo griego *tele-*(*distant*), la raíz latina *radius* (*ray*) y el sufijo de nuevo de procedencia griega *-graphein* (*to write*). Otros ejemplos son: *cholecisto-* (vesícula biliar), *cysto-* (vejiga, saco, quiste), *arthro-* (articulación), *-graphy* (registro, escritura), *-megaly* (agrandamiento) y *-phobia* (temor).

Estos términos de procedencia grecolatina son transparentes en el sentido de que en su denominación se encuentra reflejada su definición. Por ejemplo, el término *gastritis* indudablemente se refiere a una inflamación del estómago (*gastr-*: *estómago*; *-itis*: *inflamación*). Esto quiere decir que un especialista de habla inglesa identificará fácilmente el término francés y alemán *myopie* y el español “miopía”, por su semejanza con el inglés *myopia*, dado que los tres provienen del griego *myops*.

2. Los epónimos médicos. Este tipo de términos contribuye también a la universalización de la lengua médica, dado que numerosas enfermedades, signos patológicos, procesos fisiológicos y partes del cuerpo humano se denominan por medio del descubridor. Por ejemplo *Riedel's lobe*, o lóbulo de Riedel y *pouch of Douglas*, o saco de Douglas. Sin embargo, conviene señalar que los epónimos también plantean problemas de traducción como veremos en el siguiente apartado.
3. Su combinación con otras unidades léxicas o funcionales, dando lugar a distintas unidades fraseológicas especializadas (UFE). Estas unidades se caracterizan por tener una frecuencia de aparición elevada en los distintos registros médicos. Los tipos de UFE presentes en los textos médicos son fundamentalmente los grupos nominales complejos (*T1-weighted spin-echo MR image* → imagen de RM eco del espín potenciada en T1) y las colocaciones gramaticales y léxicas *on admission, at physical examination, severe illness, benign tumor, make a diagnosis, perform MR imaging*).

El uso de la fraseología propia del registro del texto que estemos traduciendo es fundamental, dado que un uso incorrecto produce un texto meta artificial y no adecuado desde el punto de vista funcional y pragmático. Por ejemplo, el término *x-ray* se utiliza en un registro divulgativo y coloca con verbos específicos de este registro (*to take x-rays* → “hacer una placa”), sin embargo su equivalente *radiograph* se utiliza en un registro más formalizado, especialmente en los artículos de investigación médica y coloca con otros verbos (*to perform radiographs* → “realizar radiografías”). Otros ejemplos son: *To get a breast x-ray examination* → “Hacerse una mamografía” (registro divulgativo) frente a *To undergo an x-ray mammogram* → “Someterse a una exploración mamográfica” (registro formal).

Una mención especial merece el uso de las preposiciones en los textos médicos formando colocaciones gramaticales compuestas por ‘verbo + preposición’ y ‘sustantivo + preposición’. Estos tipos de colocaciones suelen presentar dificultades de traducción en inglés y en español, tal es el caso del verbo *admit*, que en inglés médico siempre coloca con la preposición *to*: *to be admitted to hospital/intensive care unit/pediatric service*. En español médico el verbo equivalente es “ingresar” que coloca con la preposición “en”, por ejemplo “ingresar en el hospital/en la unidad de cuidados intensivos/en la planta de pediatría”. Otras colocaciones gramaticales problemáticas son *present with* → “acudir por”; *findings in/from* → “hallazgos de”; *at CT/MR imaging/ultrasonography* → “en la TC/RM/ecografía”; *seen/visualized on image* → “visualizado en la imagen”.

4. El uso de las siglas, acrónimos y abreviaturas. Existe toda una serie de siglas, abreviaturas y acrónimos médicos que reemplazan a nociones o técnicas médicas fundamentales, sobre todo en los textos más especializados. Por ejemplo PET (*positron emission tomography*), US (*ultrasonography*), PVP scan (*portal venous-phase scan*), HIDA scan (*hepatobiliary imaging scan*) o ERCP (*Endoscopic Retrograde Cholangiopancreatography*), entre otras. El problema radica en cómo traducir estos acrónimos a la lengua española, ya que muchas veces se utiliza el acrónimo inglés en español.
5. La utilización de metáforas. La metáfora, como recurso de formación de términos, exhibe una motivación basada en el principio de analogía entre el objeto designado y un objeto familiar perteneciente a la realidad del hablante. En medicina se forman mediante el procedimiento de la “terminologización”. En medicina existen términos metafóricos creados a partir de la metaforización de uno de sus elementos. Estos términos aparecen por la necesidad de denominar nuevos conceptos. Por ejemplo, dentro del campo del radiodiagnóstico, encontramos numerosas metáforas empleadas para denominar una serie de signos que presentan los pacientes sometidos a las técnicas diagnósticas, como por ejemplo *double wall sign* (el signo de la doble pared) o *dog's ears sign* (el signo de las orejas de perro). El problema está en que la metaforización no es igual en todas las lenguas. Cada lengua utiliza determinadas expresiones metafóricas para reflejar la organización conceptual de su realidad científica en el discurso y esto plantea problemas en traducción.

4. La influencia de la lengua inglesa en la terminología médica española

Una de las características más destacadas del lenguaje médico durante el último tercio del siglo pasado es el predominio absoluto del inglés como único idioma internacional de la medicina (Navarro, 2001).

El inglés médico se utiliza actualmente dentro de la comunidad de expertos médicos como medio para conseguir la difusión del progreso médico en el mundo. De esta forma, el inglés se encuentra considerado actualmente como la lengua oficial, utilizada en revistas médicas nacionales e internacionales, incluso en países donde no es la lengua oficial (Villar, 1987: 24; Gutiérrez Rodilla, 1997: 310). Además, el inglés puede considerarse no sólo como lengua internacional en medicina sino como lenguaje intranacional; es decir, una segunda lengua común a médicos e investigadores y, en general, a aquellas personas involucradas, de alguna manera, en disciplinas médico-biológicas

(Sans Quintero, 1990: 49). Hay una imperiosa necesidad de publicar en lengua inglesa para que los médicos puedan ser reconocidos internacionalmente.

La influencia del inglés en el lenguaje médico español no sólo se limita a la gran cantidad de anglicismos en su vocabulario sino que afecta a todos los niveles de la lengua: ortográfico, léxico y sintáctico.

En el nivel sintáctico, por ejemplo, hay un uso abundante de la voz pasiva, aposición de sustantivos, eliminación del artículo al comienzo de la oración y abuso del gerundio, sobre todo los denominados “gerundios perifrásticos” en los que no se nombra el agente de la acción sugerida por el gerundio y producen ambigüedad en la lengua médica (Navarro, 2001, Gutiérrez Rodilla, 1997: 309).

En el nivel léxico la influencia del inglés se manifiesta en el empleo de siglas y abreviaturas de procedencia inglesa, la traducción de los epónimos, la traducción de las metáforas y los falsos amigos.

Comenzaremos explicando la problemática de las **siglas**. En el lenguaje médico español es muy frecuente encontrarnos con dos siglas, una inglesa y otra española, que denominan el mismo concepto. Este hecho tiene su origen en el gran desarrollo de la ciencia y de la técnica en los países anglófonos y en las traducciones que de estos nuevos conceptos se hacen en nuestra lengua. Por ejemplo, algunas técnicas de diagnóstico por imagen como la tomografía por emisión de protones y la colangiopancreatografía retrógrada endoscópica se suelen denominar mediante los acrónimos ingleses PET y ERCP, respectivamente. Algunas veces aparece en los textos un uso conjunto de siglas de procedencia inglesa y española para referirse a la misma técnica, como ERCP y CPRE, lo cual da lugar a confusión terminológica.

Por lo tanto, un problema que plantea el uso de siglas y acrónimos es el de su traducción. En este sentido nadie les ha aclarado a los médicos que trabajan en España si tienen que traducir o no las siglas inglesas. Ante la falta de una postura clara y unitaria, cada profesional opta por la solución que cree más conveniente y mientras unos mantienen las originales, otros se dedican a traducirlas y, en este segundo caso, nos encontramos soluciones de todo tipo, pues cada uno ha traducido como mejor ha podido (Gutiérrez Rodilla, 1997: 310).

Para poder solucionar la problemática que plantea la traducción de las siglas, el traductor debe saber cuál es la forma que más se utiliza (la inglesa o la española) dentro del registro médico en que está traduciendo.

Los **epónimos** son otro tipo de unidad léxica especializada que plantean muchos problemas a la hora de buscar equivalentes en nuestra lengua. Los problemas de traducción son fundamentalmente de dos tipos:

- a) Que un mismo concepto se designe con epónimos distintos en países diferentes. Por ejemplo el bocio exoftálmico, se denomina “enfermedad de Basedow”, “enfermedad de Graves”, “enfermedad de Parry” y “enfermedad de Flajani” en los países de habla hispana. (López Piñero y Terrada Ferrandis, 1990: 9; Navarro-Beltrán Iracet, 1996: 173)
- b) Que el concepto al que hace referencia el epónimo tenga también otras denominaciones alternativas dentro del mismo registro e idioma. Por ejemplo la “enfermedad de Kikuchi-Fujimoto” también es conocida como “linfadenitis necrotizante histiocitaria”.

Por lo tanto, la utilización discursiva de los epónimos da lugar a la existencia de sinónimos.

Un tercer tipo de término, o unidad léxica especializada, que plantea problemas en traducción médica es la **metáfora**. En medicina existen términos metafóricos creados a partir de la metaforización de uno de sus elementos. Observamos que, por ejemplo, en campo del diagnóstico por imagen, las metáforas que denominan signos radiológicos han perdido su referente original y se han convertido en metáforas lexicalizadas. Por esta razón, los médicos utilizan estas metáforas hoy en día sin ser conscientes del contenido encerrado en su imagen y es precisamente este hecho el que origina problemas de interpretación cuando se quiere buscar un equivalente de la metáfora inglesa en la lengua meta.

Es decir, son metáforas transparentes que establecen una comparación con objetos de la realidad cotidiana. Sin embargo, esta transparencia queda en entredicho cuando se intenta deducir el significado del signo radiológico a partir de su denominación. Son metáforas lexicalizadas y su interpretación implica discernimiento por parte del traductor no experto. Además, el prototipo del objeto evocado en el signo puede variar dependiendo de la percepción que de ese objeto tenga cada cultura. De esta manera, en determinadas ocasiones un mismo signo radiológico evoca imágenes distintas a los radiólogos de diferentes comunidades lingüísticas, tal es el caso de *bull's eye sign*. Este signo hace referencia a un tipo de lesión producida en el intestino que da lugar a la enfermedad de Crohn y que aparece en la imagen en forma de ojo de toro para el especialista anglófono. Para el español, por el contrario, se asemeja a un ojo de buey, de ahí su equivalente “imagen en ojo de buey”.

Las **palabras de traducción engañosa** constituyen el cuarto y último tipo de unidad léxica que vamos a describir en este trabajo. Son términos que por su aparente facilidad de traducción se traducen de forma incorrecta sin consultar el diccionario. Hay dos grupos de palabras de traducción engañosa (Navarro y Hernández, 1992: 575):

- a) Los falsos amigos, es decir, palabras con ortografía similar o idéntica pero con significados diferentes en inglés y castellano. Por ejemplo *labor* (no es “labor” sino “parto”) o *eventual* (no es “eventual” sino “final” o “definitivo”, por ejemplo *eventual diagnosis*), *blood pressure* (no es “presión sanguínea” sino “presión arterial” o más frecuentemente “tensión arterial”), *effective* (no es “efectivo” sino “eficaz”), *gripe* (no es “gripe” sino “retortijón” o “cólico”).
- b) Los anglicismos inaceptables para los que en castellano existe un término equivalente aceptado por la RAE. Se forman por la traducción literal del inglés, por ejemplo *computerized* no es “computerizado/a” sino “informatizado/a”, aunque siempre se utilice este primer término. Otro término es *ultrasonography* que no es “ultrasonografía” sino “ecografía”. Por otra parte, *severe* no es “severo” sino “grave” o “agudo”; *prognosis* no es “prognosis” sino “pronóstico” e *histopathologic* no es “histopatológico” sino anatomopatológico”.

5. Conclusión

En este trabajo hemos destacado las principales características del lenguaje médico y para ello nos hemos centrado fundamentalmente en el concepto de registro médico y en su terminología. En cuanto al registro, el contexto social hace que se utilice la lengua de una forma u otra. El concepto de registro es interesante para poder situar el texto médico dentro de un contexto comunicativo y realizar un análisis de sus propiedades sintácticas y rasgos lingüísticos propios.

A continuación, nos hemos centrado en caracterizar la terminología médica que está presente en todos estos tipos de registro. Hemos destacado fundamentalmente: los términos formados por afijación procedente del latín y del griego, los epónimos médicos, las unidades fraseológicas especializadas, el uso de siglas y las metáforas.

En el siguiente apartado hemos analizado los tipos de términos que plantean problemas de traducción al español debido a la influencia tan grande que ejerce el inglés en nuestra lengua, que son cuatro: los epónimos, las siglas, las metáforas y los falsos amigos.

Las conclusiones finales de este trabajo nos llevan a afirmar que existe una enorme influencia de la terminología médica en lengua inglesa en nuestra lengua y, por lo tanto, el traductor médico debe ser cauteloso a la hora de escoger el mejor equivalente posible y el más natural. La interferencia del inglés en la terminología médica española debería estudiarse con más profundidad para poder evitar el uso de anglicismos y de variantes terminológicas que sólo conducen a la confusión terminológica en los textos médicos. Sugerimos,

por ejemplo, la elaboración de herramientas adaptadas a las necesidades del traductor médico que incluyan los equivalentes correctos de los términos más problemáticos que sufren la interferencia del inglés.

Bibliografía

- CABRÉ, María Teresa (1993): *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*, Barcelona, Editorial Antártida/Empuriés.
- GUTIÉRREZ RODILLA, Bertha (1997): “La influencia del inglés sobre nuestro lenguaje médico”, *Medicina Clínica*, n. 108, pp. 307-313.
- L'HOMME, Marie-Claude (1996): “A Computerized Model for Processing Lexical Combinations in Technical Language” in Martin Gellerstam *et al.* (eds.): *Euralex '96 Proceedings*, Sweden, Göteborg University, pp. 797-806.
- LANKAMP, Robert (1988): *A Study on the Effect of Terminology on L2 Reading Comprehension*. Amsterdam: Rodopi.
- LÓPEZ PIÑERO, José María y TERRADA Ferrandis, María Luz (1990): *Introducción a la Terminología Médica*, Barcelona, Salvat.
- MÉNDEZ CENDÓN, Beatriz (2002): *Phraseology in Medical Research Papers Written in English*, Ann Arbor, UMI Dissertation Services.
- NAVARRO, Fernando (2001): “La traducción médica ante el siglo XX: tres retos para el lenguaje científico español”, in *Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española*, Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/1_la_traducccion_en_espanol/navarro_f.htm.
- NAVARRO, Fernando (2002): *Diccionario crítico de dudas inglés-español de medicina*, Madrid, Mc-Graw Hill-Interamericana.
- NAVARRO, Fernando y HERNÁNDEZ, Félix (1992): “Palabras de traducción engañosa en el inglés médico”, *Medicina Clínica*, n. 99, pp. 575-580.
- NAVARRO-BELTRÁN IRACET, Estanislao (coord.)(1996): *Diccionario Terminológico de Ciencias Médicas*, Barcelona, Masson.
- PEARSON, Jennifer (1998): *Terms in Context*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- ROBERTS, Roda (1998): “Phraseology and Translation” in Purificación Fernández Nistal & José María Bravo Gozalo (eds.): *La traducción: Orientaciones Lingüísticas y Culturales*, Valladolid, Universidad de Valladolid, pp. 61-77.
- SANS QUINTERO, María Isabel (1990): “La importancia del inglés como vehículo de comunicación e información científica y su enseñanza en las ciencias de la salud”, *Medicina Clínica*, n. 187, pp. 49-52.
- SWALES, John (1990): *Genre Analysis*, Cambridge, CUP.
- VILLAR, Jesús (1987): “El inglés, idioma internacional en Medicina”, *Medicina Clínica*, n. 91, pp. 23-24.

CONTRIBUCIONES DE LA CANCIÓN ESPAÑOLA Y PORTUGUESA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Beatriz Moriano Moriano

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

Resumen

En esta comunicación expondremos los resultados de una propuesta basada en la explotación didáctica de canciones españolas y portuguesas que permiten establecer un diálogo intercultural en el aula de ELE en Portugal. Para ello, seleccionaremos un corpus de canciones que se prestan a la interacción con el “otro” y presentaremos algunas sugerencias de trabajo con alumnos universitarios de diferentes niveles. Con ello, pretendemos un doble objetivo: contribuir a la integración de la competencia comunicativa intercultural explorando las potencialidades de este tipo de texto y enriquecer los recursos disponibles para el profesor en este contexto educativo.

Palabras clave: música, interculturalidad, investigación en acción, cancionero ibérico.

1. Introducción

Al plantear esta comunicación partimos de un recurso sobradamente conocido: la canción como herramienta didáctica que en los últimos años se ha incorporado al aula de ELE por su condición de material auténtico, variado y motivador. En el camino hacia su integración metodológica, el enfoque comunicativo ha cumplido un papel determinante, pues desde sus planteamientos se han abordado sus ventajas didácticas y se ha defendido su uso como un recurso rentable en el desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, en la práctica, su integración didáctica plena ha requerido más tiempo, dado que muchas propuestas limitaban sus posibilidades al emplearla como elemento accesorio que, situado al final de las unidades, servía como cierre y propiciaba un clima distendido en el aula. Asimismo, no eran de extrañar las explotaciones didácticas en las que la canción se presentaba al servicio de aspectos gramaticales

y léxicos sin un verdadero engarce con los objetivos de comunicación. Frente a estas tendencias, en los últimos años Rodríguez González *et al.* (2002), Blanco Fuente (2005), Ruiz García (2005) y Soler-Espiauba (2006), entre otros autores, han reconocido el potencial de la canción como fuente de contenidos culturales que constituyen un fin por sí solos, pero que, al mismo tiempo, pueden explotarse en equilibrio con otros materiales y con diferentes objetivos comunicativos, más allá de los puramente léxicos y gramaticales. En palabras de Soler-Espiauba la canción constituye un “campo amplio, movedizo, rico y gratificante” en el aula de ELE (2006: 347), una herramienta que permite un interesante recorrido por diferentes géneros musicales, un material que está sujeto a las modas y, al mismo tiempo, puede perdurar en la memoria colectiva. En definitiva, un recurso que resulta enormemente variado, que puede servir como transmisor de contenidos culturales y que contribuye a motivar a los alumnos por su ritmo y su sonoridad, por señalar tan solo algunos de sus aspectos didácticos.

En este trabajo nos proponemos dos objetivos: por un lado, procuramos contribuir a la integración de la competencia intercultural en la enseñanza de ELE en Portugal y, por otro, pretendemos enriquecer los recursos disponibles para el profesor en este contexto educativo. Para ello, consideraremos las aportaciones de la canción española y portuguesa como eje vertebrador de varias propuestas didácticas desde una perspectiva intercultural que busca llevar al aula un patrimonio musical heredero del contacto entre culturas, estímulo perfecto para el diálogo entre ellas.

2. Estado de la cuestión

La comunicación que ahora presentamos plantea el binomio *música e interculturalidad* en relación con la enseñanza de ELE en Portugal, una combinación que se justifica tanto por la ausencia de estudios teóricos en torno al tema, como por la falta de propuestas didácticas que fomenten el diálogo intercultural a través de la música en nuestro contexto educativo. Efectivamente, el primer impulso para esta propuesta debe buscarse en el estado de la cuestión que presentábamos en el *V Congreso de enseñanza del español en Portugal*, celebrado el pasado mes de junio en la Universidade de Aveiro, una investigación en la que observábamos el estado incipiente de los estudios de interculturalidad en relación con la enseñanza de ELE en Portugal (Moriano, 2013).

En este sentido, cada vez cobra más fuerza la idea de que en la didáctica de español a alumnos portugueses no basta con que el profesor domine la lengua española, opte por la metodología más adecuada y conozca los aspectos lingüísticos contrastivos del español-portugués, sino que resulta fundamental

distinguir también los “hábitos culturales de sus alumnos” (Ponce de León, 2008). A ello, añadiríamos, dando un paso más, la importancia de reconocer las diferencias y semejanzas entre la cultura española y portuguesa y de proponer una reflexión continua sobre estas en el aula. A fin de cuentas, no es posible atender a los aspectos lingüísticos contrastivos sin conectarlos con los comunicativos y estos, a su vez, se vinculan estrechamente con los culturales. Como veremos a continuación, guiar a los alumnos para que sean capaces de comunicar en español implica necesariamente atender a la dimensión intercultural.

Llegados a este punto, partimos del concepto de competencia intercultural como “the ability to interact effectively with people from cultures that we recognise as being different from our own” (Guilherme, 2006: 297), según el cual la interacción constituye una vía de diálogo y de reconocimiento necesario para la comunicación intercultural. Y para completar esta definición, nos acogemos a la noción de Competencia Comunicativa Intercultural^[1] enunciada por Byram (1997), cuyo modelo, pensado desde la perspectiva del profesor de LE, amplía aún más el concepto de competencia comunicativa al plantear la premisa de que la enseñanza de la competencia comunicativa es indisoluble de la enseñanza de la competencia intercultural (1997: 22). De tal manera que en ambos casos (Guilherme, 2006; Byram, 1997) el énfasis de una interacción comunicativa efectiva recae sobre el contacto con la alteridad. En consecuencia, para Byram, la clave de la interacción entre culturas radica además en el cambio de perspectiva; exige ponerse en el lugar del otro para establecer y mantener relaciones que permitan una auténtica comprensión del intercambio comunicativo en una LE:

Even the exchange of information is dependent upon understanding how what one says or writes will be perceived and interpreted in another cultural context; it depends on the ability to decentre and take up the perspective of the listener or reader. But successful ‘communication’ is not judged solely in terms of the efficiency of information exchange. It is focused on establishing and maintaining relationships. (Byram, 1997: 3)

En este intercambio, entran en juego diversos saberes y el hablante modelo ya no es el nativo, sino el “hablante intercultural”, cuya actitud, siguiendo la metáfora de Byram, no es la del turista que visita una ciudad y permanece inalterado ante la experiencia, sino la del que se queda entre sus habitantes y se expone al encuentro con la diferencia con una actitud de cuestionamiento, de

1 En adelante CCI. Byram distingue entre “Competencia intercultural”, que no implica el conocimiento de una LE, y “Competencia comunicativa intercultural”, que no se entiende sin el aprendizaje de una LE.

duda y de deseo de descubrimiento mutuo: tanto del otro, como de sí mismo desde la perspectiva del otro y además en continua interacción con este.

Nos interesa destacar para nuestro trabajo la idea de que para este hablante intercultural es fundamental la reflexión sobre las relaciones culturales, ya sean de semejanza o de diferencia:

[...] the more desirable outcome is a learner with the ability to see and manage the relationships between themselves and their own cultural beliefs, behaviors and meanings, as expressed in a foreign language, and those of their interlocutors, expressed in the same language –or even a combination of languages, which may be the interlocutors' native language, or not. (Byram, 1997: 12)

Este es el modelo teórico en el que fundamentamos nuestra propuesta: la enseñanza de una lengua extranjera implica necesariamente desarrollar la competencia comunicativa intercultural; la competencia lingüística no se entiende sin esta perspectiva pues la comunicación no se basa en un mero intercambio de información, sino en una interacción y en una negociación constante del significado en la que el éxito radica en la capacidad para mantener relaciones basadas en el entendimiento, lo que implica gestionar las diferencias y resolver malentendidos. Y en este juego de interacción, se conjugan múltiples factores y saberes tales como la educación crítica (*savoir s'engager*), el conocimiento de uno mismo, del otro y de las relaciones históricas y contemporáneas que conectan a los dos países (*savoirs*), los valores y actitudes (*savoir être*) y las habilidades de interpretación, de relación, de descubrimiento y de interacción (*savoir comprendre, savoir apprendre / faire*). Veremos en qué medida podemos favorecer el desarrollo de algunos de estos elementos que forman parte de la CCI.

3. Experiencias en el aula

A continuación presentamos algunas experiencias prácticas que tienen como denominador común el uso de canciones como material privilegiado para trabajar la dimensión intercultural.

3.1. Cancionero ibérico

A lo largo de últimos años, hemos recopilado un conjunto de canciones españolas y portuguesas que recogen la experiencia del contacto con el otro y nos ofrecen visiones múltiples de España y Portugal y de los vínculos entre

ambos países. La lista ha ido creciendo y con ella el interés por explorar sus posibilidades didácticas^[2]. El primer paso en esta intervención pedagógica ha sido definir los criterios de inclusión de canciones en el corpus de trabajo. Así, hemos optado por un total de diecinueve canciones que contienen referencias al otro país y que, en mayor o menor medida, se prestaban a la reflexión sobre las relaciones ibéricas. Por este motivo, decidimos excluir dúos tan famosos como el de Pablo Alborán y Carminho^[3] así como los álbumes españoles cuyos títulos hacen mención a Portugal pero cuyo contenido no presenta referencias hacia la cultura portuguesa o la experiencia de la alteridad^[4].

Asimismo, nos interesaba recoger un material en el que tuvieran cabida voces múltiples y en diferentes lenguas peninsulares: español, portugués y gallego, además de canciones tradicionales portuguesas que forman parte del acervo musical compartido a ambos lados de la raya y que, por determinadas circunstancias históricas, resuenan con ecos españoles^[5]. Todo ello nos parecía un instrumento propicio para enfatizar la diversidad cultural de la península ibérica y señalar la complejidad de las relaciones entre los dos países.

2 El corpus se encuentra distribuido entre los Anexos I (19 canciones) y II (12 canciones) de las cuales 23 son españolas y 8 portuguesas.

3 Nos referimos a la exitosa canción *Perdóname* (2011): <http://www.youtube.com/watch?v=8EFMojiDY2k>. Descartamos también el dúo de GNR y Javier Andreu (La frontera) en la interpretación de la canción *Sangre oculto*, de 1992: <http://www.youtube.com/watch?v=BN9Q1sPI2y0>. Tampoco incluimos el disco bilingüe *En esta esquina del tiempo/ Nesta esquina do tempo*, de Luis Pastor, en el que canta y musicaliza poemas de Saramago (2006) porque no suponen una representación del otro, aunque el disco sea fruto de una colaboración ibérica.

4 No incluimos el álbum *Menos mal que nos queda Portugal*, de 1984, del grupo gallego Siniestro Total, porque no nos permite localizar referencias más allá del título del disco. <http://www.youtube.com/watch?v=ROo5abKU0oY>. Lo mismo sucede con el álbum *Vigo Capital Lisboa*, de 1985, del grupo *Os Resentidos*, en el que la referencia a Portugal no se puede rastrear más allá de la conexión del título, como vemos en la lista de canciones que lo componen: <http://lafonoteca.net/discos/vigo-capital-lisboa>. En cualquier caso, la imagen del gallo de Barcelos en la carátula del disco *Vigo capital Lisboa* declara la voluntad de asociarse a Portugal. La proximidad geográfica y cultural con este país explica que algunos grupos de la movida de Vigo acudiesen a símbolos portugueses como seña de identidad. Hemos excluido la canción “Touradas em Madrid”, de Carmen Miranda, dado que no recoge una perspectiva ibérica.

5 Hablamos de las canciones populares portuguesas *Verdegaio Brejeiro* y *As pontes*, entre muchas otras que forman parte del repertorio del grupo folk extremeño Acetre, cuyas investigaciones etnomusicológicas se esfuerzan por recuperar la herencia cultural portuguesa de Olivenza y reinterpretarla desde la música folk. En cualquier caso, no nos debe llevar a engaño el uso del portugués o de canciones bilingües, puesto que en la actualidad, el portugués de Olivenza se promueve como lengua extranjera, en el marco de la política lingüística de la Junta de Extremadura. En cuanto a canciones tradicionales como la *Jota de la uva* extremeña, algunos de sus versos aluden a la herencia cultural de Olivenza, enclave a caballo entre los dos países, portugués o español conforme las circunstancias históricas: “Las muchachas de Olivenza/ no son como las demás / porque son hijas de España/ y nietas de Portugal. /Tienen la dulce belleza /de la mujer lusitana /y la gracia y el salero /de las mujeres de España.”

Y en este sentido, nuestra selección de canciones permite también un recorrido por la historia de la música española y portuguesa^[6], de sus estilos y modas, y de los aspectos sociales que la rodean, dada la interconexión entre música y sociedad. Prueba de ello son los géneros musicales que abarca nuestro cancionero^[7]: desde la música popular tradicional, la copla, las canciones de tuna, la música popular cantada en las verbenas y celebraciones populares, la canción de autor, el folk, la música pop, el pop/rock, el *tonti pop*^[8], el fado o las nuevas corrientes de la música moderna portuguesa^[9].

En lo que respecta a las representaciones de las relaciones ibéricas, las canciones españolas de este cancionero ofrecen perspectivas geográficas y culturales tanto de proximidad como de distancia. Nos sitúan en la frontera andaluza con el Algarve, entre Ayamonte y Villa Real, en la raya extremeña, en la frontera gallega y nos permiten observar los fenómenos culturales que emergen de esta proximidad geográfica, como el contrabando como forma de supervivencia, las parejas mixtas y sus historias de amor, el intercambio comercial, cultural y los referentes culturales compartidos (el 25 de abril como símbolo de una revolución inacabada, las referencias a escritores portugueses, entre otros). Por otro lado, escuchamos otro grupo de canciones en las que Portugal no se presenta como realidad próxima, sino que se asocia a un espacio distante, lugar de la nostalgia, del fado y de una geografía urbana marcada por el encanto de las callejuelas de Lisboa. En suma, Portugal como destino de viajes románticos.

En el caso de las canciones portuguesas, está presente la imagen negativa de España como enemigo histórico, como lugar de huida, país rival, pero también como espacio geográfico próximo, en el que el antiguo contrabando se ha sustituido por el “contrabando amoroso” y favorece el florecimiento de parejas mixtas.

Como vemos en este somero recorrido, estos textos son fuente de representaciones personales “del otro”, pero también de imágenes colectivas estereotipadas. Pongamos como ejemplo el caso de la canción portuguesa *Xico* (2011), que juega con el doble sentido del nombre en ambas lenguas y

6 En menor medida para la música portuguesa, dado que el número de canciones es más reducido. Hemos organizado el corpus por orden cronológico aproximado.

7 En el caso de la música española, puede enriquecer la perspectiva musical la lectura del capítulo “4.3.2. Breve historia de la canción española a partir de la Guerra Civil”, de Dolores Soler-España (2006: 359-359).

8 La definición de este estilo musical, según Wikipedia: “Hacia 1997 surgió en España una escena encabezada por Los Fresones Rebeldes que reivindicaba tanto el pop más melódico de los 60, como la actitud despreocupada de los 80. La prensa lo llamó *Acné Pop*, aunque también se ha denominado, a veces, despectivamente como *Tonti pop* debido a su actitud naif y sin pretensiones.” Fuente: http://es.wikipedia.org/wiki/Indie_pop#Tonti_pop

9 Como es el caso del grupo Deolinda, cuyo género resulta difícil de definir.

presenta a una mujer española llamada “Dolores”, enamorada de un portugués, que nos recuerda que “De Espanha nem bom vento, nem bom casamento”. Asimismo, en correspondencia con esa canción, el estereotipo español positivo sobre Portugal surge en *El chacachá del tren* (1973), canción que nos ofrece una imagen de los portugueses como hombres “apuestos”, “cumplidos” y “galantes”. En esa misma línea de belleza, en este caso asociada a la mujer portuguesa, se sitúan las canciones españolas de los años 40 y 50. Si en la canción *¡Ay, Portugal!* de la década de los 40 las “mujeres [son] más bellas que estrellas” y las “canciones [portuguesas] melosas y tristes con ecos de inmensidad”, en la *Estudiantina portuguesa*, de 1950, la pregunta decisiva “¿será que tus mujeres son hermosas?” se acompaña de una serie de imágenes positivas (el vino, el paisaje, el sol) que no dejan lugar a dudas “porque tu tierra toda es un encanto”. Pero más allá de estas visiones amables, el estereotipo negativo sobre Portugal también se manifiesta en canciones como *Yo soy como Portugal* (2010), pues “todos me descubren tarde y mal”, cuya polémica nos interesa aprovechar en la interacción de clase. A este respecto, recordemos que el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural no es un proceso exento de reajustes, incomodidades y cuestionamientos que manifestar y resolver a través del diálogo y del entendimiento. De ahí que todo este imaginario, con sus representaciones estereotipadas sea propicio para el debate en clase.

3.2. Intervención pedagógica: la experiencia del cancionero ibérico en el aula de ELE

Propusimos esta experiencia de encuentro con la alteridad y con las representaciones del otro a un grupo de alumnos de Español de nivel B1.1 de la Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de la Universidade Nova de Lisboa formado por 25 estudiantes. La experiencia tuvo lugar durante dos sesiones de 90 minutos que se complementaron con tareas de análisis e interpretación realizadas fuera de clase. Optamos por una metodología de corte antropológico en la que el alumno actuase como etnógrafo, señalando la importancia de una actitud previa de apertura y curiosidad para observar, analizar y describir las canciones como productos de determinadas prácticas culturales. El objetivo final era la reflexión intercultural sobre las relaciones ibéricas a partir del recorrido por estas miradas musicales.

Si bien el método etnográfico resulta recomendado para un periodo continuo de trabajo de campo en un país extranjero en el que el alumno participa, vive y traduce la realidad en la que está inmerso a partir de un proyecto de observación y análisis (Ana Barro *et al.* 1998: 76), planteamos

el análisis del cancionero como proyecto etnográfico porque nos interesaba fomentar una actitud abierta y crítica, capaz de descubrir múltiples sentidos *a través* de las canciones en cuanto representaciones culturales. En cualquier caso, somos conscientes de que:

There is still the gap between learning *about* another set of cultural practices and learning *with* and *through* those practices. In other words there is a distance between text and experience, between the cognitive and palpable, between reading about and living with no amount of textual analysis can close. (1998: 79)

Precisamente, para salvar esta distancia entre aprender *sobre* y aprender *a través* de esas prácticas, presentamos los objetivos de la experiencia a los alumnos, asignamos las canciones del corpus^[10] (Anexo I), comentamos la ficha de guía para el análisis proporcionando ejemplos y les pedimos que en la siguiente sesión expusieran los resultados de sus anotaciones. En la clase siguiente, escuchamos un minuto de cada canción antes de la exposición de los trabajos de interpretación y análisis, realizados en parejas o individualmente. A medida que cada grupo exponía, surgía una interacción libre con los compañeros. Esta dinámica se prolongó durante una sesión más. Entre las cuestiones que afloraron destacamos: algunos alumnos no identificaron el portugués de la frontera ni el gallego (pensaron que era un juego de humor basado en una especie “portuñol”); hubo una marcada tendencia a clasificar como “fado” canciones que contenían un toque de guitarra portuguesa^[11]; cuestionaron si canciones como *Yo soy como Portugal* podrían resultar ofensivas, comentaron que actualmente esta imagen está superada y el contacto entre jóvenes españoles y portugueses es fluido y no está condicionado por estereotipos negativos. Expusieron también algunos casos de desencuentro cultural y como cierre a la segunda sesión presentaron la tarea de escritura con la que elaboraron sus conclusiones sobre lo aprendido. Al terminar la experiencia, las autoevaluaciones fueron positivas y demostraron los siguientes resultados: a partir de esta actividad los alumnos: 1) fueron capaces de reconocer algunas características de las relaciones ibéricas^[12]; 2) desarrollaron

10 Dos para cada alumno, si bien algunos alumnos prefirieron trabajar de forma individual. El Anexo I recoge los materiales empleados y el corpus de canciones utilizado. En el Anexo II se pueden encontrar más canciones que podrían integrar el corpus en futuras experiencias.

11 Es el caso de *María la portuguesa* (en la que Amália Rodrigues participa con una pequeña colaboración) y de *Lejos de Lisboa*.

12 En una escala de 1 a 5, donde el 1 representaba “En total desacuerdo” y el 5 “Totalmente de acuerdo”, la mayoría de los alumnos autoevaluó su actuación como 4/5. Esta escala se aplicó a todas las preguntas.

el sentido crítico a la hora de escuchar una canción^[13]; 3) conocieron nuevos grupos musicales de la Península Ibérica^[14]; 4) desarrollaron la comprensión auditiva y la interacción oral^[15]; 5) disfrutaron de la música como fuente de representaciones culturales^[16]; También señalaron la relativa facilidad de la tarea. Entre los comentarios libres de la autoevaluación anónima, se repitió la idea del interés y el disfrute generados durante la actividad.

Con esta experiencia, demostramos que indagar en las representaciones sobre el otro a través de la música supuso un paso pequeño, pero significativo en la integración de diversos tipos de saberes que componen el modelo de CCI (Byram, 1997). Creemos que esta intervención sirvió para enriquecer los conocimientos declarativos sobre las relaciones ibéricas a través del contexto histórico al que aluden las canciones. Asimismo, las actitudes de curiosidad y apertura fueron favorables para el desarrollo de destrezas de interpretación y de relación, que permitieron identificar perspectivas estereotipadas y llegar a diferentes conclusiones sobre ellas. Con todo ello, los alumnos demostraron esfuerzo en el desarrollo de la capacidad crítica y consciencia de las dificultades de identificar valores explícitos o implícitos en perspectivas y prácticas culturales. En definitiva, la experiencia del cancionero ibérico supuso una posibilidad de reflexión y cuestionamiento tanto para los alumnos como para el profesor.

3.3. Otras experiencias: paisajes sonoros

Esta actividad fue realizada a lo largo de una sesión de 90 minutos con un grupo de B2 de la Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de la Universidade Nova de Lisboa en relación con la unidad 7 del manual^[17] “Lugares con encanto”, cuyo objetivo final era “escribir un texto poético sobre la ciudad donde estudiamos español” (2007: 69). Este objetivo fue sustituido por otra actividad final más significativa que describimos a continuación. Como modelo de inspiración, los alumnos vieron el primer minuto de este vídeo^[18] en el que el protagonista de la película *Lisbon Story* de Wim Wenders (1994) pasea por el barrio de la Mouraria al tiempo que capta los sonidos de la ciudad. Los alumnos debían

13 La mayoría se situó entre el 3 y el 4.

14 La mayoría se situó entre el 4 y el 5.

15 La mayoría se situó entre el 4 y el 5.

16 La mayoría se situó en la respuesta 4.

17 Corpas, Jaime, Garmendia, Agustín, Sánchez, Neus y Soriano, Carmen. (2007). *Aula internacional* 4. Barcelona: Difusión.

18 Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=D4j2p63ChXY&feature=related>.

anotar qué sonidos registraba la grabadora del protagonista de la película y hacer una puesta en común empleando el léxico de los sentidos previamente trabajado.



Imagen de la película Lisbon Story

Tras esta introducción, la actividad consistió en narrar un recorrido por Lisboa desde la perspectiva de sus sonidos cotidianos. De esta forma, reflexionaron sobre qué sonidos forman parte de “la personalidad” de la ciudad, incluyendo sus músicas, y reconocieron algunas características culturales que definen su paisaje sonoro. Tras la entrega de los textos, se realizó un comentario oral sobre el tema de la composición. En el caso de Lisboa, señalaron como característicos el ruido del tranvía, los aviones que cruzan el cielo de la ciudad, el graznido de las gaviotas, el aleteo de las palomas levantando el vuelo, el griterío de los vendedores de castañas o de fresas, las golondrinas, el bullicio de los bares en el Bairro Alto, el fado en los locales turísticos, las tunas estudiantiles, los grupos de músicos callejeros caboverdianos, los locales de música africana y el fado cantado en las tascas de la Alfama cuando los locales turísticos cierran sus puertas... De ellos, se les preguntó cuáles les resultaban más agradables, más cotidianos, más molestos, etc. y qué experiencias tenían con ellos. Una vez realizado el comentario de sonidos y músicas que habitan el paisaje urbano, se propuso una puesta en común de experiencias sensoriales interculturales: qué sonidos / olores / imágenes / texturas les habían llamado más la atención en algún encuentro intercultural y por qué motivos.

Como cierre de esta unidad, se llevó a cabo una actividad complementaria, la audición y traducción cooperativa al español de las letras de la canción

Lisboa menina e moça, de Paulo de Carvalho, cantada por Carlos do Carmo, y del fado *Cheira bem, cheira a Lisboa*, escrito por César Oliveira y cantado por Amália Rodrigues. En ambos casos, el objetivo era hacer reflexionar a los alumnos sobre algunos elementos tradicionales de la cultura portuguesa como los siguientes: “as varinas”, “o fado”, “os pregões”, “o eléctrico”, “o cheiro a rosmaninho das procissões”, “as tascas da viela mais escondida”, “as iscas com elas e o vinho”, “as águas furtadas”, “as tapadas”, “o mar”, “o manjerico”, “o café do Rossio”...etc.

A partir de este reconocimiento se les pidió que explicasen el significado cultural (origen, papel actual, costumbres...) de algunos de estos elementos a un amigo extranjero que visitara la ciudad. En este caso, el profesor y los alumnos Erasmus de diferentes nacionalidades actuaron como interlocutores de esta interacción intercultural. Fue difícil dar con la traducción de “manjerico” al español (“albahaca fina”) e interesante la explicación de su papel social por la riqueza de una tradición como la de San Antonio en la cultura lisboeta.

Tanto la observación de la realidad desde la perspectiva sonora (y musical) como la traducción de canciones que forman parte del patrimonio musical portugués sirvieron como ejercicios de distanciamiento respecto a la cultura portuguesa, pusieron de manifiesto algunas diferencias culturales entre España y Portugal y permitieron una reflexión autobiográfica intercultural.

4. Conclusiones

Como hemos observado, la canción española y portuguesa puede ocupar un lugar central en el aula de ELE y servir de estímulo para la reflexión sobre las semejanzas y diferencias entre la cultura española y portuguesa, sin desatender por ello a los objetivos comunicativos de determinado nivel. Muy al contrario, la exploración intercultural de este material nos hace constatar su gran potencial en el desarrollo de la CCI, basada en un enfoque más amplio de la competencia comunicativa.

En esta comunicación hemos presentado algunas experiencias con alumnos de Español de niveles B1 y B2, pero estas canciones pueden trabajarse también por separado y desde niveles iniciales. Como logro de estas propuestas, destacamos el interés y la participación activa de los alumnos, el desarrollo de una actitud más crítica ante la realidad, el reconocimiento de la mirada del otro, el distanciamiento crítico de la propia cultura al presentar autoestereotipos y heteroestereotipos y el desarrollo de la comprensión auditiva y la interacción oral. Nos resta invitar a realizar un recorrido didáctico, a entablar un diálogo musical que nos aproxime al modelo de hablante intercultural enunciado por Byram.

Bibliografía

- BARRO, Ana, SHIRLEY, Jordan and ROBERTS, Celia (1998): "Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer". En Michael Byram and Michael Fleming (eds) *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 76-97.
- BLANCO FUENTE, Elena (2005): *La canción en los manuales de E/LE. Una propuesta didáctica*. Biblioteca virtual redELE, núm.4. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/2-Semestre/BLANCO-F.html>
- BYRAM, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GUILHERME, Manuela (2004): "Intercultural competence" in M. Byram (ed.): *Routledge Enciclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, pp. 297-300.
- MORIANO MORIANO, Beatriz (2013): "Algunos apuntes sobre los estudios de interculturalidad en la enseñanza de ELE en Portugal" in Eduardo Tovar (ed.): *Actas del V congreso sobre enseñanza del español en Portugal*. Aveiro: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 26-46.
- PÉREZ-ALDEGUER, Santiago (2013): "El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión de la literatura", *Revista Complutense de Educación*, Vol. 24 Núm. 2, pp. 287-301. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42080
- RUIZ GARCÍA, Rosario (2005): *De los baúles de la Piquer a las maracas de Machín. La canción como contenido cultural en la clase de ELE*. Biblioteca virtual redELE, núm.3. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/RUIZ-G.html>
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, M^a Isabel, Grande Rodríguez, Verónica y González Verdejo, Noelia (2002): "Cultura musical / Música cultural: dos caras de una misma moneda" en *XIII Congreso Internacional de ASELE El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad*. Murcia. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0750.pdf
- SOLER-ESPIAUBA, Dolores (2006): *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- VIGÓN ARTOS, Secundino (2008): "Entrevista...a Rogelio Ponce de León". En *Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, núm. 39, pp. 35-40.

Otros recursos

Acetre: página oficial. Sitio web: <http://www.acetre.com/>.

Banco de imágenes y sonidos. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/> Autor de la foto del receptor de radio: Alessandro Quissi. Autor de la imagen del gramófono: Ricardo Polo López. Autor de la imagen del micrófono: *Comstock Images*.

Biblioteca digital hispánica. Sitio web: <http://www.bne.es/es/Catalogos/BibliotecaDigitalHispanica/Inicio/index.html>

Entrevista a Joaquín Sabina. Periódico Clarín. “Este disco es la crónica de una depresión”. Explicación del origen de la canción *Pájaros de Portugal*. 23/11/2005 <http://usuarios.tinet.cat/gbc/clarin2.htm>

Explicación histórica de la canción *O Cabral fugiu para Espanha*. Sitio web: http://www.caestamosnos.org/autores/autores_c/Carlos_Leite_Ribeiro-anexos/TH/Maria_da_Fonte/Maria_da_Fonte.htm

La fonoteca. Sitio Web: <http://lafonoteca.net/>

Noticia sobre la canción *Yo soy como Portugal*. Revista Visão. “Polémica: banda espanhola faz um retrato desolador de Portugal”. 01/11/10 <http://visao.sapo.pt/polemica-banda-espanhola-faz-um-retrato-desolador-de-portugal=f577653>

Wenders, Wim. (1994). *Lisbon Story*. [Película]

6.1. Anexo I. Experiencia en el aula.



CANCIONERO IBÉRICO

Cancionero

1. m. Colección de canciones y poesías, por lo común de diversos autores.

Etnografía

(De *etno-* y *-grafía*).

1. f. Estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de los pueblos.

Etnógrafo

2. m. y f. Persona que profesa o cultiva la etnografía.

FICHA DE ANÁLISIS	
Las imágenes de España y Portugal	CANCIONERO IBÉRICO
Nombre de la canción	
Autor/Grupo	
Tipo de música: <i>pop, pop/rock, folk, popular, canción de autor, copla, fado, música indie...</i>	
¿Perspectiva española / portuguesa? ¿De qué parte de España? ¿De qué parte de Portugal?	
Lengua/s de la canción	
-¿Cuál es la imagen de España? -¿Cuál es la imagen de Portugal? -¿Se presenta de forma directa o indirecta? ¿Recoge estereotipos? ¿Es una imagen tradicional o personal? -Justificad vuestro análisis con algún ejemplo.	

¿Presenta referencias históricas? ¿Cuáles?	
¿Qué idea de las relaciones ibéricas manifiesta?	
¿Qué os sugiere? ¿Qué sentimientos despierta?	
¿La canción se acompaña de videoclip? ¿Qué información aporta este?	
¿Hay alguna palabra desconocida que anotar y buscar? ¿Hay alguna palabra curiosa/que te llame la atención?	
¿La canción española combina palabras en portugués? Si es portuguesa, ¿la canción introduce palabras en español? ¿Qué efecto tienen estas palabras en la otra lengua?	
Otras observaciones ¿Conocías la canción? ¿La música es monótona, divertida, pegadiza, pachanguera... (otras)? ¿La música encaja con la letra? ¿La letra es fácil de comprender? ¿Qué efectos tiene la letra? Otras...	

CANCIONERO IBÉRICO

Canciones principalmente españolas (En esta lista presentamos el título de la canción y el grupo o cantante)

Jota de la uva. Canción tradicional de Olivenza (Extremadura)

<http://www.youtube.com/watch?v=cTB7uAN0b1w>

El chacachá del tren (1973). El Consorcio.

<http://groovesnark.com/#!/search?q=el+chacach%C3%A1+del+tren>

María la portuguesa (1987). Carlos Cano.



<http://grooveshark.com/#!/s/Maria+La+Portuguesa/51f0Ny?src=5>
Faro de Lisboa (2000). Revólver.
<http://www.youtube.com/watch?v=ZR86xdDTERU>
Grândola de mi querer (2002). Luis Pastor.
<http://www.youtube.com/watch?v=hb0bT2FbaIw>
Lejos de Lisboa (2003). Pasión Vega.
<http://grooveshark.com/#!/search?q=lejos+de+Lisboa>
Pájaros de Portugal (2005). Joaquín Sabina.
<http://www.youtube.com/watch?v=A2f3fsgYQZ4>
Verdegaio Brejeiro. Tradicional portuguesa. Versión de Acetre (2006).
<http://www.youtube.com/watch?v=5LpzLVkh7Cc>
Lisboa (2010). Miss Caféina.
<http://www.youtube.com/watch?v=YQIDoARMV7w>
Yo soy como Portugal (2010). Bla.
<http://www.youtube.com/watch?v=MN-jsppdSdk>
As pontes (2011). Acetre.
<http://www.youtube.com/watch?v=l7cX1unEk3I>
Quando vás a Portugal (2012). Projecto Mourente.
<http://projectomourente.bandcamp.com/track/quando-v-s-a-portugal>

Canciones portuguesas

Senhora do Almurtão. Canción tradicional. Versión de Teresa Salgueiro.

http://www.youtube.com/watch?v=pXq_8tjl_Zs

Caracóis (1968). Amália Rodrigues.

<http://www.youtube.com/watch?v=eqLAm7NTMEI>

O Cabral fugiu para Espanha. Discurso de Hélder Costa. Letra popular. Versión de Zeca Afonso.

<http://www.youtube.com/watch?v=32eTm7uKX0c>

A minha cidade (Ó Elvas, Ó Elvas) (Años 70). Paco Bandeira.

<http://www.youtube.com/watch?v=m17EYJTifsc>

Nos desenhos animados (Nunca acaba mal) (2007).

Os azeitonas.

<http://www.youtube.com/watch?v=fwWRe6zrLUC>

A problemática colocação de um mastro (2010). Deolinda.

<http://www.youtube.com/watch?v=2V4zY26VoJo>

Xico (2011). Luisa Sobral.

<http://www.youtube.com/watch?v=RafH4PLjOw4>



RESULTADOS : Top 5 del cancionero ibérico

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Después de conocer las investigaciones de tus compañeros: ¿Qué canciones...

1. demuestran una actitud más tolerante/respetuosa hacia el otro?
2. transmiten una imagen más ofensiva del otro?
3. reflejan una imagen de las relaciones ibéricas más estereotipada?
4. a qué realidades históricas hacen referencia algunas canciones?
5. te parecen más /menos interesantes?

TAREA DE ESCRITURA

La revista de antropología “Más músicas” te pide una colaboración en la que comentes tu opinión sobre el proyecto “Cancionero ibérico” como testimonio del diálogo entre España y Portugal. Envía una participación para la sección de “Experiencias musicales” en la que respondas a estas preguntas.

Haz una breve introducción de tu trabajo como etnógrafo y responde a las siguientes preguntas.

1. ¿Por qué crees que existen estas canciones sobre España/Portugal?
2. Después de analizar estas canciones, ¿Cómo crees que es el diálogo “musical” que mantienen España y Portugal?
3. De todos los encuentros / desencuentros que reflejan, ¿qué te parece más curioso?
4. ¿Qué conclusión extraes sobre la interacción cultural entre España y Portugal?
5. Comenta tu opinión sobre el proyecto “Cancionero ibérico” como herramienta de investigación.

AUTOEVALUACIÓN

Responde de 1 a 5 a las siguientes cuestiones. (1, en desacuerdo total, 5, totalmente de acuerdo)

Con esta actividad...

1. Puedo reconocer algunas características de las relaciones ibéricas.
1 2 3 4 5
2. Puedo analizar la letra de una canción de manera más crítica.
1 2 3 4 5
3. Conozco nuevos grupos musicales de la Península Ibérica.
1 2 3 4 5
4. He desarrollado la comprensión auditiva y la interacción oral.
1 2 3 4 5
5. He disfrutado de la música como espejo cultural.
1 2 3 4 5
6. Ha sido fácil Sí / No ¿Por qué?
7. ¿Tengo algún comentario libre?

6.2 Anexo II: Cancionero abierto.

A continuación anotamos otras canciones que podrían formar parte del corpus pero que no llegamos a incorporar en nuestra experiencia porque las descubrimos más tarde. En cualquier caso, el “cancionero ibérico”, como la interacción cultural entre los dos países, sigue en proceso y abierto a nuevas representaciones musicales.

- *Aires de Portugal* (1942). Rosa Julia y Orquesta Gran Casino.
- <http://bdh.bne.es/bnearch/CompleteSearch.do?field=todos&fechaFhasta=&text=portugal&fechaFdesde=&sort=&showYearItems=&exact=on&textH=&advanced=false&completeText=&tipomaterial1=Registro+sonoro+musical&pageSize=1&pageSizeAbrv=10&pageNumber=8>
- *Canta portuguesa* (1947). Issa Pereira y su orquesta.
- <http://bdh.bne.es/bnearch/CompleteSearch.do?text=&field1val=%22Issa+Pereira+y+su+Orquesta%22&showYearItems=&field1Op=AND&numfields=1&exact=on&textH=&advanced=true&field1=autor&completeText=&pageSize=1&pageSizeAbrv=10&pageNumber=2>
- *Lisboa antigua* (1947). Issa Pereira y su orquesta.
- <http://bdh.bne.es/bnearch/CompleteSearch.do?text=&field1val=%22Issa+Pereira+y+su+Orquesta%22&showYearItems=&field1Op=AND&numfields=1&exact=on&textH=&advanced=true&field1=autor&completeText=&pageSize=1&pageSizeAbrv=10&pageNumber=14>

- *Portugal* (1948). Issa Pereira y su orquesta.
- <http://bdh.bne.es/bnearch/CompleteSearch.do?field=todos&fechaFhasta=&text=portugal&fechaFdesde=&sort=&showYearItems=&exact=on&textH=&advanced=false&completeText=&tipomaterial=Registro+sonoro+musical&pageSize=1&pageSizeAbrv=10&pageNumber=1>
- *Estudiantina portuguesa / Ay, Portugal por qué te quiero tanto* (1950). Letra: Arturo Rigel y Ramos Castro. Cancionero de estudiantes de la tuna.
- <http://www.youtube.com/watch?v=y20q-C87pbY>
- Interpretada por Concha Velasco para la Revista Musical Española: http://www.youtube.com/watch?v=vSLrtMQUI_0
- *¡Ay, Portugal!* (1952), Luis Araque y su orquesta.
- <http://bdh.bne.es/bnearch/CompleteSearch.do?field=todos&fechaFhasta=&text=portugal&fechaFdesde=&sort=&showYearItems=&exact=on&textH=&advanced=false&completeText=&tipomaterial=Registro+sonoro+musical&tipomaterial1=M%c3%basica+manuscrita&pageSize=1&pageSizeAbrv=10&pageNumber=2>
- Adiós, Inés de Ulloa (1975). Luis Eduardo Aute.
- <https://www.youtube.com/watch?v=j9iB4nNgA84>
- *Portugal* (1983). Los burros.
- <http://www.youtube.com/watch?v=JLrdDNuPcA4>
- *En Portugal* (1985). Radio Futura.
- http://www.youtube.com/watch?v=F9suoy6_1mk
- *Portugal* (1993). Family.
- http://www.youtube.com/watch?v=Aej_RoK5jHQ
- Llanto para Alfonso Sastre y todos (1975). José Carlos Ary dos Santos. Interpretada por Samuel.
- <https://www.youtube.com/watch?v=KE8iufED6-o>
- *La mujer portuguesa*^[19] (1995). El niño gusano.
- <http://vimeo.com/63807091>

19 Esta canción debería ser desconsiderada con alumnado no universitario por la violencia de algunas de sus imágenes, aunque en ella aparezca la idea del bigote como elemento configurador del estereotipo sobre la mujer portuguesa. Para alumnos universitarios, puede ser más adecuada e ilustrar el desenfadado del pop indie/psicodélico de la movida madrileña.

LIVROS, LEITORES E MEDIADORES DE LEITURA

Carla Alexandra Ferreira do Espírito Santo Guerreiro

DEPARTAMENTO DE PORTUGUÊS DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO-INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA-PORTUGAL

Resumen

Nos proponemos, con este trabajo, reflexionar sobre el tema: libros, lectores y mediadores de lectura, subrayando la importancia de estos últimos, en particular en el contexto de la Enseñanza Preescolar y 1er Ciclo de la Enseñanza Básica. Para tal nos apoyaremos en la teoría de investigadores en la literatura para la infancia contemporánea, tales como: Pedro Cerrillo, Santiago Yubero y Gemma Llunch.

Basándonos en los experimentos realizados por los profesores en prácticas, los cuales son orientados en la Escuela Superior de Educación – Instituto Politécnico de Bragança, en diferentes contextos de la Enseñanza Preescolar y 1er Ciclo de la Enseñanza Básica, demostraremos que, tanto en la promoción como en el funcionamiento de la lectura, sobre todo cuando los destinatarios son los niños, es muy importante la figura del mediador, destacando su rol como puente o enlace entre los libros y los pre-lectores y primeros lectores, debiendo fomentar y facilitar el diálogo entre ellos.

Palabras clave: mediadores de lectura, promoción de la lectura, pre-lectores, primeros lectores.

Livros, Leitores e Mediadores de Leitura

Com a crescente complexidade do aparelho social nas sociedades modernas pós-industriais, assistiu-se à multiplicação do número de instituições responsáveis pela educação da criança e do jovem e sua consequente integração no mundo adulto.

Desde então, a família, tida como instituição por excelência, tem vindo a perder a sua função de formadora integral do ser humano, em favor de outras instituições, tais como: creches, infantários, ATL, clubes desportivos ou recreativos, passando pela própria escola e centros de formação.

Na promoção, assim como na animação da leitura, sobretudo quando os destinatários são crianças ou adolescentes é muito importante a figura do

mediador, papel que costumam assumir adultos com perfis específicos (pais, educadores, professores, bibliotecários). O mediador é a ponte ou ligação entre os livros e os pré-leitores ou primeiros leitores, devendo propiciar e facilitar o diálogo entre ambos (Cerrillo *et al.*, 2007).

Segundo Cerrillo, Yubero e Larrañaga (2007), para poder cumprir a sua missão, o mediador deve reunir um conjunto de requisitos, que citamos seguidamente:

- a) Ser un lector habitual;
- b) Compartir y transmitir el gozo de la lectura;
- c) Tener capacidad para promover la participación;
- d) Una cierta dosis de imaginación;
- e) Poseer una mínima formación literaria, psicológica y didáctica (Cerrillo, 2007: 278)

Hoje em dia, a criança passa escassas horas com a família e, mesmo durante este curto período de convívio, é afetada por interferências de outras fontes formativas, nomeadamente os meios audiovisuais que são uma constante em qualquer lar.

Contudo, é necessário não esquecer que os pais são as pessoas que, antes da idade escolar, mais acompanham a criança, a eles cabe a responsabilidade de criar nela o gosto pela leitura, proporcionando-lhe oportunidades de ouvir histórias, de manusear livros, fazendo-a perceber a beleza das palavras e das imagens desses objetos “mágicos”.

Inicialmente o livro pode ser apenas um brinquedo, mas a presença dos pais no momento em que a criança inicia o seu contacto com ele, levá-la-á a descobrir o seu verdadeiro sentido e as suas múltiplas possibilidades.

Essa familiaridade com o livro deve acontecer desde os primeiros meses, pois hoje em dia, os livros aparecem no mercado em diferentes tipos de materiais para os “pequenos leitores”: livros de tecido, livros plastificados, livros com estímulos sonoros, etc.

Mais tarde, a criança aprende a passar as páginas e isso pode ser entendido como um bom exercício de motricidade. A criança começa a compreender que o comentário feito pelo adulto, a partir da sucessão de páginas ilustradas gera informação e prazer. É importante que o adulto acompanhe a criança, na sua leitura de imagens, selecionando os livros em função das suas necessidades e perspetivas.

À medida que este trabalho se vai desenvolvendo, a criança vai-se identificando afetivamente com as personagens (geralmente o herói) e, a pouco

e pouco, vai sendo capaz de compreender os relatos que fazem referência a elementos espaciais e temporais.

A imagem é a forma de linguagem mais adequada à pré-aprendizagem da leitura, daí a importância que os pais/adultos têm na seleção de livros com qualidade de ilustração.

Os textos que aparecem nestes primeiros livros servem ao adulto de guias de narração e oferecem à criança o primeiro contacto com a linguagem escrita, possibilitando-lhe a descoberta de que não só a imagem, como também as palavras escritas, constituem uma fonte de informação. É a partir deste momento que a criança começa a descobrir, a um nível inconsciente, que a oralidade e a escrita constituem duas formas diferentes de expressar-se. Cabe então à escola, como espaço privilegiado para desenvolver o gosto pela leitura, proporcionar o encontro entre o livro e a criança, de maneira a que esta possa servir-se da literatura para a compreensão de si própria e das coisas que a cercam, porque a literatura infantil é a responsável pela “formação de uma nova mentalidade” (Coelho, 2000: 18).

Com efeito, o ensino escolar teve sempre relação com os livros escritos para crianças. Desde as origens desta produção, a Escola acolheu os livros didáticos e organizou antologias de contos e narrativas, usados para o ensino da leitura e para formação moral.

Frequentemente nos esquecemos que a criança não chega “vazia” de cultura literária ao seu primeiro contacto oficial com a leitura, ou seja, quando acede pela primeira vez à Escola.

Antes de saber leer y escribir, los niños participan de muchas manifestaciones del folclore literario, formando parte de la cadena hablada que interviene en la recepción y, en ocasiones, en la transmisión de obras literarias de tradición oral, algunas de las cuales tienen a los propios niños como principales e, incluso, únicos destinatarios: cuentos maravillosos, nanas, juegos mímicos, oraciones, cuentos de nunca acabar, trabalenguas o adivinanzas (Cerrillo, 2007: 82).

Com a sua chegada à cultura “oficial”, estes são substituídos por outros textos, transmitidos de formas diferentes e que habitualmente, mais vezes que as desejáveis, resultam de certas condições prévias que nada têm a ver com a criação literária *per se*. Referimo-nos à frequência com que se “encomendam” obras que tratem um dado assunto, de determinado ponto de vista que se considere adequado para o destinatário e que o fazem com uma simplicidade tão grande que resultam em textos totalmente triviais.

Na tradição portuguesa, A Literatura para a Infância e a Escola mantiveram sempre uma relação de mútua dependência. A Escola tem contado com a Literatura para difundir através do envolvimento da narrativa e da poesia, sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos.

Os livros para crianças não deixaram nunca de encontrar na Escola um espaço seguro, quer como material de leitura obrigatória, quer como complemento de outras atividades pedagógicas, quer, até, como prémio aos melhores alunos.

A modernização económica refez, traduzindo em modos de produção sofisticados e numa divulgação mais efetiva, a aliança ideológico-económica antiga entre Escola e produção literária para a Infância.

Atendendo ao conceito atual de Literatura para a Infância, pode afirmar-se que a sua valorização tem aumentado nas últimas décadas. Em Portugal, onde há relativamente pouco tempo existe uma rede de bibliotecas escolares, a Escola tem tido um papel particularmente ativo, nesse sentido.

No entanto, foi concretamente partir da década de oitenta, quando a Literatura Infantil generalizou a sua presença no âmbito escolar, que os livros para crianças e adolescentes passaram a ser considerados um elemento imprescindível para a sua formação leitora e literária.

Com efeito, o aparecimento da noção de “competência literária” (Colomer, 1998) levou a estabelecer os objetivos da educação literária em termos da formação de um “leitor competente” (Colomer, *op. cit.*) e muitos professores acolheram livros infanto-juvenis, em que parecia construir-se, de forma espontânea, a competência dos leitores.

Atualmente, a divulgação de livros atraentes e coloridos para as crianças é diretamente dirigida ao professor, como mediador, pois a sua adesão a um ou outro título é essencial, uma vez que a adoção do livro por ele recomendado, multiplicará consideravelmente, as suas vendas.

Também o aumento significativo da população escolar alterou o modo de produção e comercialização do livro, favorecendo a profissionalização do escritor, voltado para esse público infantil.

Um outro indício sugestivo da renovação da aliança entre Literatura para a Infância e a Escola é a mobilização dos escritores para um público infantil e juvenil. Com efeito, quase todos eles participam em campanhas e eventos comprometidos com a difusão da leitura, comparecendo em congressos, seminários e simpósios e, principalmente, visitando escolas onde, em semanas consagradas ao livro e à leitura, falam acerca das suas obras.

Inquestionavelmente, hoje entende-se a escrita para a Infância como algo que deve contribuir para a formação da criança, proporcionando-lhe fruição.

Cabe aos profissionais da educação (educadores/professores) selecionar e apresentar às crianças, uma Literatura que propicie questionamentos e que ligue o seu mundo a um universo maior. Se isso acontecer, as crianças disporão da Literatura como um caminho para a descoberta de um novo mundo, que lhes abrirá portas para a construção de uma mentalidade consciente e condizente com os seus tempo e espaço.

Atualmente, o principal propósito da Literatura Infantil é formar leitores e contribuir para que a leitura se torne hábito e prática. Assim, os principais objetivos dos mediadores de leitura (tendo como objetivo último, a formação de leitores autônomos):

- 1.^a- Criar e fomentar hábitos leitores estáveis;
- 2.^a- Ajudar a ler por ler;
- 3.^a- Orientar a leitura extraescolar;
- 4.^a- Coordenar e facilitar a leitura por idades;
- 5.^a- Preparar, desenvolver e avaliar animações de leitura.

(Adaptado de Cerrillo *et al.*, 2007: 278)

Com base na leitura, a aprendizagem é contínua, nela se buscam respostas e atualização, mas também lazer que consta das necessidades básicas do ser humano. A leitura pode ser capaz de levar-nos ao riso, à tristeza, a criar simpatia por algumas personagens, a acompanhar o enredo das histórias, transportando-nos a outros mundos e dar vida aos nossos sonhos. O livro, mais do que preencher o tempo, contribui para o processo de contínuo crescimento do ser humano.

Sendo assim, a Literatura para a Infância, hoje em dia é considerada como um importante instrumento de estudo e, simultaneamente, um mecanismo de fruição. Através da leitura constante, desenvolvemos o hábito e este, mais que saudável, é a fonte de intelectualidade e conhecimento.

De algum modo, o mediador deverá poder legitimar a oferta editorial que o mercado coloca atualmente à disposição de leitores infantis e juvenis, distinguindo, com clareza, a leitura com objetivos escolares daquela que não os tem porque a 1.^a é obrigatória e faz-se sempre para alcançar algo mais: aprender, estudar, saber; a 2.^a é voluntária e faz-se porque diverte, entretém, dá prazer.

Ao desenvolver o hábito da leitura, ainda antes do início ou durante a escolaridade obrigatória, o ser humano torna-se apto a discutir, a dialogar e a argumentar o seu ponto de vista, pois sabe interpretar e formar uma linha de pensamento lógico.

O carácter normativo, habitualmente associado à Literatura para a Infância, mudou atualmente. Hoje falamos de uma educação formativa. A Escola, o

Livro, a Literatura para a criança, as relações entre eles e as suas especificidades estão dirigidas à formação de um indivíduo, mesmo que essa seja conformar-se com o pensamento existente.

A Literatura para a Infância, através do auto-estranhamento, a reflexão e a análise, em conjunto com a Escola, permite desequilibrar e formar novas estruturas que levem o sujeito a pensar com espírito crítico e elaborar opiniões próprias.

Porém, sem o registo dessa Literatura através dos livros, não haveria como esta chegar à Escola, pois a língua oral, a memória, apesar de ter o seu valor, é efémera. O que é impresso, escrito, permanece na vida dos homens muito mais tempo. Os livros deixam de ser materiais de instrução e passam a carregar heranças da história, do presente e do futuro.

As crianças (que muitas vezes chegam à Escola sem conhecer a Literatura e o Livro) têm a oportunidade de se relacionar com novas possibilidades de crescimento. Sendo assim, a Escola é o espaço ideal para estabelecer uma relação entre Literatura, Livro e Criança.

Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambas compartilharem um aspeto em comum: a natureza formativa. De facto, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem.

A Literatura para a Infância, enquanto propiciadora de uma visão da realidade, tem vindo a ganhar espaço e importância, quer nas Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar, quer no que concerne ao Programa Nacional do Ensino Básico, nomeadamente no concernente ao 1.º Ciclo, quer nas Metas Curriculares definidas para tal ciclo de ensino.

Do mundo restrito das crianças, a Literatura Infantil tem gradualmente passado a ser vista com *status* científico. Além de perspetivar o Livro como um instrumento de adequação ao cumprimento da função didática, o mundo académico passou a olhá-lo como motivo para fruição. Realizam-se as escolhas dos livros a ser lidos na Escola com base na perspetiva da criança, propiciando a construção de um leitor que frua e ao mesmo tempo seja crítico sobre o que lê.

A Literatura dentro da Escola deve ter uma função formativa, mas o que acontece, muitas vezes, é que age sobre o indivíduo de forma a bloquear iniciativas próprias. Por isso, é necessário que o professor consiga estabelecer uma boa relação entre a Escola, a Literatura e os livros, procurando disponibilizar obras literárias que deem oportunidades às crianças de perceberem as mudanças sociais que ocorrem no mundo, para que elas sejam conscientes do que acontece à sua volta.

É muito importante também que o Ensino Superior, nomeadamente as escolas de formação de professores, dê oportunidades para os académicos conhecerem e darem a conhecer aos seus alunos, futuros Educadores e Professores, as obras literárias com qualidade estética e literária para a Infância, estimulando a Literatura como forma de fruição. Para criar leitores não existe melhor “remédio” que escolher bons livros, selecionados pela sua capacidade para transmitir mensagens expressas com correção e qualidade e com capacidade para nos emocionar ou fazer vibrar, sonhar ou partilhar algo.

Relativamente a este tipo de Literatura observamos, ainda atualmente, que uma grande quantidade de textos é utilizada apenas pelo seu cunho pedagógico. Em virtude deste facto, a Literatura para a Infância ainda hoje é vista por muitos educadores e professores, como uma simples leitura, deixando de ser aceite como expressão de arte e também como uma manifestação de espontaneidade, reflexão e imaginação da criança.

As histórias de contos de fadas, a título de exemplo, perpetuam formas idealizadas e são moralizantes. Mas elas também desenvolvem o lado imaginário, a fantasia, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade da criança e permitindo-lhe criar mundos paralelos, isto é, ir além da realidade concreta.

A mensagem que tentamos passar como formadores de Educadores de Infância e de Professores de 1.º Ciclo é que como professores não podemos circunscrever-nos a este subgénero literário. É necessário diversificar as obras de Literatura de potencial receção infantil para que a criança perceba as vastas possibilidades do conhecimento. Desta forma, o livro pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e intelectual das crianças.

Atualmente, temos consciência de que as crianças criam as suas próprias hipóteses sobre a leitura e a escrita, por isso é preciso que haja proximidade entre o leitor e o texto. Além disso, o texto literário abre várias possibilidades de leitura, proporcionando ao leitor condições de perceber o real, à medida que ele interage com a leitura. Assim, o professor, como mediador, deve saber como apresentar um texto aos seus alunos e conhecer as suas formas ou processos de compreensão, tendo consciência de que a vivência social ou até mesmo escolar destes poderá influenciar muito a sua interpretação do texto.

A Literatura não pode ser tratada apenas como uma atividade educativa, mas sim como uma atividade que auxilia na difusão do conhecimento para que o indivíduo possa refletir sobre o mundo que o rodeia, com propósito de construção do ser e do saber. A leitura permite a construção do conhecimento e faz do sujeito leitor um crítico consciente e autónomo, sem aceitar tudo “pronto e acabado”.

Tendo em atenção o que acabámos de dizer, é imprescindível que o mediador faça uma boa escolha do livro. Ele deve ter um aspeto inovador e estar adequado esteticamente à idade do leitor. A Literatura para a Infância tem uma função formativa e para que possa atingir os seus objetivos, a criança precisa ter contacto direto com o texto integral, operando um intercâmbio cognitivo com este e criando relações entre o real e o imaginário.

(...) a literatura infantil oferece um campo de trabalho igualmente válido, ao reproduzir, nas obras transmitidas às crianças, as particularidades da criação artística, que visa à interpretação da existência que conduz o ser humano a uma compreensão mais ampla e eficaz de seu universo, qualquer que seja sua idade ou situação intelectual, emotiva e social (Zilberman, 1991: 69).

Isto é possível se o educador/professor utilizar livros de forma transformadora, aceitando as suas várias interpretações.

Com efeito, o professor tem nas suas mãos a tarefa de propor ao aluno situações de aprendizagens para (re)construção do conhecimento e a Literatura para a Infância é um instrumento que contribui para elaboração destas situações. Sendo assim, é importante que ele tenha conhecimentos sobre este elemento tão importante e também saiba como utilizá-lo, de forma que se preserve a função real da Literatura.

Deste modo, convém ao professor estabelecer critérios para a seleção do livro a ser trabalhado em sala de aula. Ele deve estar atento à escolha do texto e à sua adequação ao leitor, considerando a sua qualidade estética e não veiculando a sua opção apenas ao ensino de regras gramaticais ou normas de obediência.

Além disso, mais que preencher fichas de leitura, devem ser proporcionadas ao aluno oportunidades para que ele possa verbalizar e partilhar com os colegas as razões emotivas e afetivas pelas quais o texto pode ser amado ou detestado, tendo sempre presente o princípio de que deve ser o próprio leitor a “gerir” as suas atividades. Deste modo, são de valorizar propostas que possibilitem à criança, expressar: as emoções que a leitura lhe provocou; as sensações que experienciou perante o texto; os horizontes que o mesmo abriu ou os aspetos que lhe clarificou; a forma, inovadora, ou não, com que o tema foi tratado e as relações intertextuais que permitiu estabelecer.

As crianças precisam de ler bons textos para compreenderem a Literatura como um meio de pensar a realidade e não de apenas a ver como algo imutável, com regras a serem obedecidas. E, além disso, devem perspetivar a Literatura

de uma forma mais alargada, percebendo que o ensino da língua não é a sua única finalidade.

Sendo assim, além da qualidade estética, deve considerar-se o aspeto inovador da obra, assinalando aquilo que vivemos, mas desconhecemos. É relevante analisarmos o enredo, as personagens, os valores expressos, porém é fundamental que o principal objetivo, ao escolher um livro, seja fazer nascer uma relação entre ele e a criança, que dificilmente será quebrada com o passar do tempo.

Ler proporciona, ao longo da nossa existência, as condições para o nosso crescimento e amadurecimento.

Tratando-se da Literatura para a Infância é necessário questionar: que tipo de leituras devemos proporcionar à criança?

Os Modos Literários foram determinados, na antiguidade, por Aristóteles, como sendo: o Lírico, o Narrativo e o Dramático. O Lírico abrange poemas, tais como: elegias, sonetos, odes, madrigais e baladas. O Narrativo trabalha a ficção, englobando: contos, romances, novelas, fábulas, mitos, lendas e outros. E o Dramático abarca: a ópera, a farsa, a tragédia, a comédia...

Vários elementos determinam a singularidade de cada um deles, no entanto, todos provêm da ideia de que a realidade precisa ser analisada e questionada, bem como discutida, elogiada e vivenciada.

Sendo assim, reforçamos o princípio de que a leitura, contemplando estes vários modos, deve ser vista, vivida, falada, ouvida e contada.

Escolher e proporcionar à criança textos que pertençam aos vários modos literários é permitir-lhe envolver-se com aqueles com os quais tenha mais afinidade. Portanto, cabe ao professor oferecer aos mais novos: contos de fadas, fábulas, lendas, poemas e textos para ser representados.

Cada um destes tipos de textos aporta às crianças diferentes valores que devem ser considerados pelo professor. Estes têm mudado, conforme a realidade que se vive e, na atualidade, refletem os seguintes aspetos:

- a) Espírito solidário, que considera o sujeito como parte do todo;
- b) Sistema social de transformação, elevando o “ser” sobre o “ter”;
- c) Predomínio de uma moral da responsabilidade, na qual o sujeito procura agir conscientemente em relação ao outro;
- d) Questionamento da autoridade como poder absoluto;
- e) Redescoberta do passado e valorização das tradições culturais do seu país e da sua região;
- f) Evolução contínua da vida, vendo a morte como uma transformação e não um fim;

- g) Antirracismo, uma forma de reconhecer e harmonizar as diferenças raciais;
- h) Perspetivação da criança como um ser em formação;
- i) Valorização da intuição, fazendo desaparecer os limites entre a realidade concreta e imaginação;

Constatamos, infelizmente, que muitos educadores de infância e professores não estão em concordância quanto à importância da leitura, pois não percebem o valor que ela tem, resultando tal facto numa concreta falta de estímulo à leitura.

Os contos de fadas, por exemplo, continuam hoje como ontem a ser muito importantes na diversão e formação da criança.

Segundo Bettelheim:

Os contos de fadas não têm igual, não só como forma de literatura mas como obras de arte plenamente compreensíveis para a criança, como nenhuma forma de arte o é. Tal como a verdadeira arte, o sentido mais profundo do conto de fadas difere de pessoa para pessoa e difere para a mesma pessoa em momentos diferentes da sua vida (Bettelheim, 1999: 21).

Estes contos não representam apenas um imaginário fantástico, mas incutem na criança verdades moralizantes e as crianças observam-nas sem questionar. Por isso, é muito importante que o educador/professor consiga perceber e compreender as múltiplas visões da Literatura, para descobrir como a história, a princípio ingénua, pode ser portadora de informações relevantes para a formação integral da criança.

É importante ressaltar a postura crítica e reflexiva que se torna necessária para a formação cognitiva da criança; o professor precisa de despertar nos seus alunos a leitura reflexiva. Desta forma, o espírito crítico e a reflexão estarão presentes nas atividades escolares, sem que se perca a fantasia e a imaginação das fábulas e dos contos.

A Literatura deve estar presente, formando parte do ambiente cultural da criança e os livros deverão responder aos seus gostos e curiosidades, proporcionando uma aproximação entre o autor e o leitor e permitindo à criança conhecer o maravilhoso mundo da criação literária.

É necessário ressaltar que a leitura é um processo contínuo de aprendizagem e a Escola deverá trabalhar com o intuito de despertar o interesse por ela. Assim sendo, o educador/professor deverá incentivar as crianças para a liberdade de escolha das suas próprias leituras.

O ideal da literatura é deleitar, entreter, instruir e educar as crianças, e melhor ainda se as quatro coisas de uma vez. Repetindo: educar, instruir e distrair, sendo que a mais importante é a terceira. O prazer deve envolver tudo o mais. Se não houver arte que produza o prazer, a obra não será literária e, sim, didática (Góes, 1991: 22).

Escola, Educadores e Professores, devem caminhar juntos para que possam refletir e construir novas hipóteses sobre a introdução da leitura no ambiente escolar, possibilitando às crianças a capacidade de pensar, criar e recriar as suas próprias leituras.

Hoje é já visível, na maior parte das escolas de Ensino Pré-escolar e Primeiro Ciclo o empenho em despertar e incentivar as crianças para leituras diversificadas e para a expressão das suas ideias, sendo capazes de ler e reler com fruição (através de mediador, ou autonomamente), dialogando constantemente com o texto e até mesmo fazendo parte dele.

Marisa Lajolo apresenta as seguintes atividades para despertar e desenvolver o gosto pela leitura:

Transformação do texto narrativo em roteiro teatral e subsequente encenação; reprodução, em cartazes ou desenhos, do tema, da história, ou de personagens do livro; a criação, a partir de sucata, de objectos ou colagens de alguma forma relacionados à história; as pesquisas que aprofundam algum tópico que o texto aborda; o prosseguimento da história, sua reescritura com alteração do ponto de vista; entrevista (real ou simulada) com autor ou personagens do livro; jogral ou coro falado quando se trata de poemas; e tantas outras, familiares a quem tem intimidade com a literatura infantil (Lajolo, 2005: 70).

Lajolo chama também a atenção para o problema que pode constituir o facto de se implementar na Escola, atividades indiferenciadas para alunos, às vezes muito diferentes, sublinhando ainda que não há “varinhas mágicas” que transformem crianças, muitas vezes mal alfabetizadas e sem boas bibliotecas disponíveis, em bons leitores (Lajolo, 2005: 72).

Esta autora reflete ainda sobre a importância de os professores serem, também eles, leitores, acrescentando que muitos dos profissionais de ensino têm “pouca familiaridade com livros, não questionando sua leitura quantitativa e qualitativamente muito pobre” (Lajolo, 2005: 72).

Esta estudiosa considera que a larga maioria das instituições governamentais, a nível mundial, têm vindo a instaurar uma Política de Leitura assente na difusão apressada e superficial que não só descompromete o Estado das responsabilidades pela qualidade de ensino, como reforça o carácter reprodutor

da Escola, na medida em que tira da responsabilidade do professor, em diálogo com os seus alunos e as suas leituras, o seu próprio planeamento de leitura, em que vai envolver-se com a sua turma.

Como solução, corroboramos as palavras de Lajolo:

O professor pode, *voluntariamente*, selecionar aquelas em que mais acredita, descartar outras nas quais não aposta, reformular todas, balizando-as pelo que conhece de seus alunos e da leitura deles, pelo que conhece de língua, linguagem e de literatura, pelo que entende por ensino, por leitura e por escrita, e, particularmente, pelo que entende por ensinar português (...) (Lajolo, 2005: 7).

A biblioteca, como laboratório de aprendizagem é, sem dúvida, um dos espaços privilegiados para a hora da leitura ou “Hora do Conto”^[1], onde se observam dois aspetos essenciais para o desenvolvimento da criança ao hábito da leitura: o ouvir histórias e o brincar. A interação do mundo mágico da literatura infantil com o lúdico transforma a hora do conto num universo de fantasia, onde a imaginação é o passaporte fundamental desta viagem.

O professor deve estar consciente de que, ao contar histórias, vai influenciar no processo de construção de alunos leitores e de alunos críticos que saberão interpretar as várias visões do mundo, usufruindo dessas leituras para a compreensão do seu próprio mundo interior.

Nos nossos dias, o educador/professor deve transformar o seu espaço de trabalho, visando a obtenção de um ambiente estimulante e agradável, propiciando, assim, que a criança possa manifestar livremente a compreensão e as interrogações que faz a partir da leitura de textos literários. O educador/professor deve não só incentivar o gosto e o prazer da criança em estar em contacto com os livros, mas também contar-lhe histórias, criando, assim, um clima afetivo e de aproximação entre a criança e o livro. É a leitura feita pelo professor que leva à participação ativa do aluno, fazendo perguntas, comentários e interpretando oralmente as histórias. Este momento mágico de audição de histórias é muito significativo para o aluno.

Sempre que possível, o professor deve variar os temas das histórias que conta ou que leva os alunos a ler, desenvolvendo-lhes o pensamento lógico, a imaginação, o vocabulário, a sintaxe, etc.

Na hora da leitura, sente-se que a criança acredita que o autor do livro é alguém muito especial, inatingível, com inteligência inigualável. Consequência?

1 A “Hora do Conto”, além de incentivar a criança pelo gosto e hábito de ler, amplia os horizontes da leitura, tornando a criança consciente da multiplicidade de livros de diversos temas, géneros e estilos, capazes de satisfazer as suas necessidades individuais e o seu gosto.

Distanciamento. Solução? Possibilitar à criança contacto com autores de livros, levando-a a perceber que os autores são pessoas comuns, habitantes na mesma sociedade que ela, levando a criança a interessar-se mais pelo fantástico mundo da leitura.

É indubitável a cada vez maior responsabilidade do educador/professor, pois quanto mais ele estimular os alunos a criar situações envolventes de leitura, maior será o prazer e maior ainda a aprendizagem.

Outra vertente da Hora do Conto é que quando contamos uma história à criança, utilizamos uma estrutura própria da linguagem oral que pode incluir, junto com as componentes verbais, outros elementos: os gestos, a entoação, a pausa... Quando lemos a história do livro, utilizamos estruturas gramaticalmente organizadas próprias da linguagem escrita. Ao ler é possível perceber as reações da criança e, portanto, corrigir, modificar, reler, explicar e complementar a leitura.

Quanto mais contacto tiver com a LIJ, mais bem preparada estará a criança para ser clara na expressão dos seus pensamentos. Ao ouvir uma história, a criança aprende a colocar-se no lugar do outro e, assim, percebe diferentes pontos de vista. Aprende a conhecer o poder da palavra para provocar atos e despertar sentimentos. Percebe que, através da linguagem, pode influenciar o pensamento do outro, com a intenção de fazer valer o seu ponto de vista. A criança desenvolve uma linguagem interior que lhe permite levantar hipóteses e preparar-se para argumentar a contra-argumentar. Preocupada com a clareza e na tentativa de evitar incompreensões e contradições, aos poucos, estabelece uma coerência entre as suas argumentações.

Portanto, é gratificante para o educador/professor, sentir e perceber que os seus alunos foram atraídos pelos livros e que durante o seu trabalho formou potenciais leitores criativos e críticos, capazes de vir a ler e reler, analisar e interpretar qualquer tipo de texto, seja ele de cunho pedagógico, formativo ou somente de fruição.

São estes momentos de leitura e/ou narração que nos levam a viajar, transformar, buscar, construir e reconstruir toda a trajetória da nossa vida:

A leitura contribui de forma decisiva para preencher a lacuna na formação do ser humano. Ela desenvolve a reflexão e o espírito crítico. É fonte inesgotável de assuntos para melhor compreender a si e ao mundo. Propicia o crescimento interior. Leva-nos a viver as mais diferentes emoções, possibilitando a formação de parâmetros individuais para medir e codificar os nossos próprios sentimentos (Cagneti, 1986: 25).

É à luz desta afirmação que os professores devem rever a importância da leitura, valorizando a criança como um eterno aprendiz, capaz de criar, recriar, interpretar e formular hipóteses sobre o que se lhe lê ou ele lê e escreve. A escola deve ter uma proposta não só para formar bons leitores, mas também para formar cidadãos conscientes, autônomos e críticos.

O professor, ao ler um livro, deve analisar o conteúdo e fazer uma ou várias interpretações. O primeiro estágio de formação de leitores é folhear o livro, depois é preciso ter presente que a perspectiva do leitor não é igual em todos, pois cada ser compreende o texto da forma como o interpreta, porque está sempre a estabelecer relações pessoais com a leitura.

Outro aspeto que o educador/professor precisa de ter presente, é que a leitura é o meio mais importante para se chegar ao conhecimento, não importando a quantidade que lemos, importando, isso sim, com que profundidade se chega a esse conhecimento.

Citando Coelho, a LIJ “tornou-se um dos campos em questão sendo semeados valores que, sem dúvida, integrarão a nova mentalidade futura” (Coelho, 2000: 9).

Perante esta afirmação, é dever do professor estar atento às transformações que ocorrem no momento presente, para reorganizar e atualizar, em permanência, o seu próprio conhecimento, orientando-se sempre em três direções: “da literatura (como leitor atento), da realidade que o cerca (como cidadão consciente), da docência (como profissional competente)” (Coelho, 2000: 18).

Em suma, o prazer de ler é o início da caminhada em direção a uma aprendizagem, ora árida, ora repetitiva, mas que dará à criança o poder de conquistar, sozinha e com precisão, o sentido de um texto e neste processo os mediadores de leitura desempenham um papel fulcral.

Bibliografia

- ALBUQUERQUE, Fátima (2000): *A hora do conto*. Lisboa, Editora Teorema.
- AZEVEDO, Fernando (2006): *Literatura infantil e leitores – da teoria à prática*. Braga, Universidade do Minho.
- BETTLEHEIM, Bruno (1999): *Psicanálise dos Contos de Fadas*, Lisboa, Bertrand Editora.
- CAGNETI, Sueli de Souza (1986): *Livro que te quero livre*. Rio de Janeiro, Editorial Nórdica.
- CAMPELLO, Bernardete Santos (2003): *A biblioteca escolar. Temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte, Autêntica.
- CELANI, Maria Alba (2003): *Professores formadores em mudança*. São Paulo, Mercado das Letras.
- CERRILLO, Pedro et al. (2007): *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- COELHO, Nelly Novaes (2000): *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo, Moderna.
- COLOMER, Teresa (1998): *La Formación del lector literário*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- FREIRE, Paulo (2003): *A importância do acto de ler*. São Paulo, Cortez.
- GÓES, Lúcia Pimentel (1991): *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo. Livraria Pioneira Editora.
- LAJOLO, Marisa (2005): *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo, Ática.
- MESQUITA, Armindo (2002): *Pedagogias do imaginário – olhares sobre a literatura infantil*. Porto, Asa.
- POSLANIEC, Christian (2004): *Donner le goût de lire*, Paris, Editions de la Martinière.
- SILVA, Lino Moreia da (2000): *Bibliotecas Escolares: um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga, Livraria do Minho.
- SOUZA, Renata Junqueira e SOUSA, Ana Cláudia e (Org.) (2005): *Nas teias do saber*. São Paulo, Meioimpenso Produções.
- TRAÇA, Maria Emília (1998): *O fio da memória – do conto popular ao conto para crianças*. Porto, Porto Editora.
- ZILBERMAN, Regina (1991): *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo, Contexto.

LOS VIDEOJUEGOS Y LAS PELÍCULAS COMO RECURSOS DE APOYO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LITERATURA

Carlos Monge López
Patricia Gómez Hernández

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

Resumen

La literatura es una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, entre otros aspectos, ayuda a comprender cómo somos a partir de dónde venimos. Es fácil mirar alrededor y encontrar diferentes referencias literarias, sobre todo y especialmente, en diferentes películas cinematográficas y juegos actuales ambientados en otras épocas. Además, los jóvenes se muestran bastante receptivos e incorporan información sin darse cuenta a partir del cine que ven y de los videojuegos en los que se sumergen con asiduidad. Por tanto, sería beneficioso para las instituciones educativas incorporar en las aulas dichos recursos con el fin de facilitar el aprendizaje de los alumnos y promover la interacción de materiales destinados al ocio con otros muchos de tipo educativos. Así, además de los contenidos vistos en las clases teóricas se destaca la importancia de incrementar el interés por aprender en los alumnos. Por ello, se apuesta por la introducción de los videojuegos y el cine para conseguir apoyar las explicaciones teóricas con otras prácticas que sirvan para fomentar, incrementar e interiorizar conocimientos literarios. En este sentido, aquí se presenta un estudio teórico cuyo objetivo principal es revisar cómo tales recursos pueden facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la literatura. Con diferentes medios se obtienen diferentes resultados, y con la introducción del cine y los videojuegos en el aula se consigue, gracias a las propiedades de estos medios, reforzar los contenidos literarios vistos previamente en el aula con el fin de desarrollar conocimientos significativos en los alumnos a partir de y para su vida cotidiana.

Palabras clave: cine, didáctica, literatura, Tecnologías de la Información y de la Comunicación, videojuegos.

Introducción

Se pueden percibir ciertos avances dentro de la sociedad actual, sobre todo a partir de los últimos 20 años. Han cambiado de manera significativa los estilos de vida, las formas de vestir, la manera en que nos comunicamos y la educación. En relación a esta última, se contemplan avances educativos que hacen referencia, entre otros aspectos, a los estilos de enseñanza y a las formas de aprender que presentan los alumnos (Coll y Martí, 2001; Correa y Pablos, 2009). Se puede afirmar que los modos de aprender condicionan a los de enseñar, y viceversa.

Lo actual e inmediato son las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Precisamente, las aulas se llenan de tecnologías que, en muchos casos, quedan al margen de los procesos educativos. Esto se debe a que, a pesar de los grandes pasos que la educación ha dado, ésta no se consigue equilibrar con los avances sociales (Borges y Herrero, 2011; Imbernón, 2006). En relación con esta idea surge la denominada alfabetización digital, que es paralela y complementaria a la alfabetización tradicional y se caracteriza por centrarse en la adquisición de las destrezas básicas necesarias para el uso eficaz de las diferentes tecnologías a nuestro alcance (Echeverría, 2008; Gutiérrez Martín, 2008). No obstante, a la designación de alfabetización digital se le pueden atribuir otros nombres que se utilizan indistintamente como sinónimos pese a que cada uno de ellos lleva adherido connotaciones particulares: alfabetización informática, alfabetización multimedia, alfabetización digital 2.0, alfabetización informacional, etc.

Parece necesaria una educación que contemple la formación del alumnado (y también del profesorado) para la utilización de los recursos tecnológicos, con la finalidad de prevenir los perjuicios y beneficiarse de las ventajas de las TIC, así como para convertir los riesgos que éstas presentan en grandes potencialidades para el futuro (Gómez Hernández y Monge, 2013).

Algunos autores sostienen que las personas nacidas a partir de los años 80 requieren una enseñanza especial basada en las TIC, puesto que su manera de aprender y pensar ha cambiado con motivo de su familiaridad con las tecnologías. A las personas con esta características se las denomina nativos digitales (Prensky 2001; Tapscot; 1998), entre otros términos afines, como: generación X, generación interactiva, sujeto *ciborg*, etc. Así, todos aquellos nacidos con posterioridad a dicha ficha se consideran nativos digitales y requieren una enseñanza tradicional.

Las diferentes tecnologías presentes en la sociedad modifican a las personas y, a su vez, las personas modifican las tecnologías (Henríquez,

Moncada, Chacón, Dallos y Ruiz, 2012). Además, éstas modifican la educación desafiándola a grandes retos debido a la cantidad de saberes que transmiten, ya que, actualmente, no se concentran en las escuelas sino que van más allá de ellas (Henríquez y otros, 2012).

Por otro lado, todos estamos familiarizados, independientemente de la edad, con ciertos medios: uno de ellos el cine. Éste se ha desarrollado a lo largo del tiempo considerablemente, pasando por diferentes etapas:

1. Origen del cine. Sus principios datan alrededor de 1877, y consistía en realizar, por medio de diferentes cámaras fotográficas, fotografías sobre una breve acción determinada (Checa, 2010). Después, se unían las fotografías y se producía una imagen en movimiento. A continuación, y gracias al invento de la cámara de video funcional por parte de Edison, los hermanos Lumière realizaron su primer trabajo. Poco después, en 1886, Méliès realizó una serie de películas que dieron origen al cine, que se extendió de forma internacional.
2. Desarrollo del cine mudo. La primera película muda realizada por Porter en 1903, *The Great Train Robbery*, solamente duraba 8 minutos, pero fue de gran influencia para la realización de otras obras posteriores debido a su narrativa. La expansión del cine se extendió considerablemente.
3. Llegada del cine sonoro. Entre 1928 y 1929 comenzaron las primeras realizaciones de películas sonoras. Estas centraban principalmente sus argumentos en novelas populares y sentimentales.
4. Del blanco y negro al color. A principio de los años 50 aparecieron, pese al arraigo de algunos, las películas a color. Desde entonces son muchas las películas realizadas que mueven a masas, pero aún son muchas las que quedan por realizar.

A partir de todo ello se puede apreciar cómo desde un primer momento el cine transmite sabiduría entre la que destaca la cultura popular. Éste se mueve según los intereses de la población. Por ello, el cine se puede considerar como una herramienta importante dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

Paralelamente, otro de los componentes básicos en la vida de muchos jóvenes son los videojuegos. Éstos fueron creados en un primer momento para el ocio, pero se les pueden atribuir otras cualidades en función de los fines programados en su utilización. Su historia es más reciente, pero ha evolucionado considerablemente. Los juegos de consola datan su nacimiento en los años 20 (Zagal, Fernández Vera y Mateas, 2008). No obstante, uno de los juegos

revolucionarios fue el *Pong*, en 1972, que simulaba un partido de tenis con la ayuda de dos barras verticales y un punto que se movía a modo de pelota. A partir de entonces, la creación de videojuegos se potenció considerablemente, sobre todo por parte de la compañía japonesa Nintendo, quien produjo juegos clásicos con gran fama en la actualidad.

Si combinamos educación con cine, videojuegos y otros medios se obtiene una gran riqueza de flujo de información conocida como *transmedia*. En consecuencia, se pueden encontrar multitud de nomenclaturas que hacen referencia a la narrativa *transmedia* y que se utilizan indistintamente como sinónimos, pese a que cada uno de los términos lleva adherido alguna connotación. Estos son: *cross-media*, *plataformas múltiples*, *medios híbridos*, *mercancía intertextual*, *mundos transmediales*, *interacciones transmediales*, *multimodalidad*, *intermedios*, etc. Independientemente de las precisiones en cada caso, la narrativa *transmedia* se describe, según Jenkins (2006), como el flujo variado de información que hace referencia a la misma temática pero que se presenta a través de diferentes medios: libros, cómics, revistas, fotografías, documentales, cine, radio, música, videoclips, series web, videojuegos, aplicaciones multimedia, etc.

Por otra parte, otro de los temas que ocupa en esta investigación es la literatura, entendida ésta como el arte que emplea una lengua como medio de expresión (Real Academia Española, 2001).

Así, el objetivo principal que se pretende conseguir con esta investigación es conocer cómo los diferentes medios, destacando el cine y los videojuegos, pueden ser empleados, indistintamente de su uso habitual, en las aulas como herramientas de enseñanza-aprendizaje de la literatura. Para ello se realiza una revisión teórica exhaustiva de textos de carácter científico, como pueden ser: artículos, conferencias, libros, etc. en relación a la temática (el cine y los videojuegos como medios para enseñar y aprender literatura). Y a esto se añade una propuesta de innovación educativa que integra las TIC dentro de las aulas de manera efectiva y produciendo aprendizajes nuevos en los alumnos.

Los videojuegos en educación

Es imprescindible observar lo que los niños y jóvenes hacen en su tiempo libre para comprenderles mejor. La mayoría de ellos se divierten jugando. El juego les hace evadirse de la realidad y sumergirse en mundos irreales, desempeñando diferentes papeles (*role playing*). En la actualidad, ese juego se desempeña a través de la tecnología más cercana a los consumidores, bien sea por medio de una videoconsola, ordenador, tableta, teléfonos móvil, etc.

La educación no ha de quedarse al margen del ocio de los alumnos, sino al contrario, ha de fortalecerse gracias a él. Por ello, y debido a la familiaridad de uso y facilidad de acceso, los videojuegos son herramientas valiosas en educación.

Existen diferentes tipos de clasificación de los videojuegos en función del factor al que se atiende; por ejemplo: para el público al que van destinados se clasifican por edades (+ 3 años, + 7 años, + 12 años, + 16 años y + 18 años). Además, según el carácter del videojuego, pueden aparecer indicaciones como: discriminación, drogas, miedo, sexo, lenguaje soez, violencia. No obstante, la clasificación más extendida hace referencia al género del juego, diferenciando entre:

- Juegos de acción. Consisten en controlar, en primera, segunda o tercera persona, a un personaje en un entorno virtual; por ejemplo: *Domm*, *Halo*, *Tom Raider*, etc.
- Juegos de estrategia. Precisan planificar y establecer estrategias para avanzar. Consisten en enfrentarse a problemas. Algunos ejemplos son: *Command and Conquer*, *Rise*, *World of Warcraft*, etc.
- Juegos de aventuras. Presentan la necesidad de tomar decisiones de forma constante. Se basa en una historia y un argumento. El jugador tiene que afrontar problemas con otros personajes para progresar. Por ejemplo, destacan *Indiana Jones*, *Monkey Island*, *Grim Fandango*, etc.
- Juegos deportivos. Engloban todos los deportes. Tienden hacia la unión de juegos de estrategia y de acción; por ejemplo: *Pro Evolution Soccer*, *FIFA*, *NBA*, etc.
- Juegos de simulación. Tratan de representar el mundo real. El jugador controla el mundo y puede modificar el entorno y a sus habitantes; por ejemplo: *Los Sims*.
- Juegos de rol. El jugador puede manejar a diferentes y variados personajes. Dependen del progreso y evolución de los personajes, quienes en muchos casos tienen que ir recolectando objetos para progresar. Algunos ejemplos son: *Final Fantasy*, *Everquest*, *Ultima Online*, etc.

No obstante, otra clasificación a destacar debido a nuestro interés educativo es entre dos tipologías concretas: (a) videojuegos comerciales, que están destinados para el ocio, principalmente; (b) *serious games*, que son juegos diseñados para fines educativos.

Algunos autores afirman que la utilización didáctica de videojuegos aporta grandes ventajas (como Beltrán, Valencia y Molina, 2011; Blake, en prensa;

Calvo, 1998; Etxeberría, 2008; Gros, 2009; Morales, 2009; Pindado, 2005). Por el contrario, otros estudiosos muestran las desventajas que los videojuegos plantean dentro del ámbito educativo (como Albert, 2007; Calvo, 1998; Etxeberría, 2008; Gros, 2009). No obstante, también se pueden encontrar potencialidades en cuanto a su introducción en el aula (como Albert, 2007; Calvo, 1998; Gee, 2004). En síntesis, los videojuegos dentro del ámbito educativo aportan tanto beneficios como desventajas, así como una serie de potencialidades (ver Tabla 1).

Tabla 1 – Resumen de los beneficios, riesgos y potencialidades de los videojuegos

Beneficios	Riesgos	Potencialidades
<ul style="list-style-type: none"> – Motivan al alumnado – Producen retroalimentación 	<ul style="list-style-type: none"> – Generan violencia – Potencian desigualdades de diversos tipos 	<ul style="list-style-type: none"> – Favorecen habilidades – Son interdisciplinarios

La introducción de videojuegos como principal recurso psicopedagógico dentro del aula no es un hecho completamente novedoso e innovador dentro del campo educativo, ya que existen diferentes investigaciones al respecto que así lo abalan. Todas ellas utilizan este recurso tecnológico dentro del ámbito educativo y en las diferentes etapas de educación obligatoria. Del mismo modo, todas persiguen conseguir diferentes y variados objetivos con su utilización. Algunas de las referencias más destacadas al respecto son:

- García Pernía (2010) a través del videojuego *Los Sims 2. Naufragos* desarrolla el inglés como segunda lengua.
- Martínez Borda y Lacasa (2010) utilizan *Mario Bros* para reflexionar y tomar decisiones.
- García Gigante y Hernández Castilla (2010) con el videojuego *Pokemon Diamante* desarrollan contenidos matemáticos.
- Castillo Fernández, Herrero Martínez, García Varela, Checa y Monjolat (2012), a través del videojuego *FIFA* trabajan el desarrollo de la identidad y manejo de las normas dentro del aula.
- Además, enmarcando la investigación dentro del ámbito de la literatura, ya que es el tema que se trabaja con este estudio, también se pueden encontrar investigaciones basadas en el uso de videojuegos como principal herramienta psicopedagógica, cuyo principal objetivo se centra

en el desarrollo de habilidades lectoras. Por ejemplo, dentro de este campo destaca la investigación realizada por López, Encabo y Jerez (2011) que utiliza el videojuego *Dragon Ace: Orígenes* para conseguir el desarrollo de la literatura fantástica.

El cine en educación

Como figura anteriormente, el cine es un transmisor de la cultura popular que mueve grandes masas de espectadores. Además, está muy extendido entre toda la población, independientemente de la edad y el sexo. Sus temáticas son variadas y, a partir de ellas, aparecen las diferentes clasificaciones asociadas a su género, tales como: acción, animación, artes marciales, aventuras, bélicas, biográficas, de ciencia ficción, comedia, cortometrajes, deporte, documentales, drama, fantasía, intriga, musical, romance, suspense, terror, western, etc. Aunque, como ocurre con los videojuegos y otro tipo de recursos tecnológicos, las películas también se pueden clasificar atendiendo a otros criterios como, por ejemplo, las edades a las que se dirigen cada una de ellas, destacando: autorizada a todos los públicos, no recomendada a menores de 7 años, no recomendada para menores de 12 años, no recomendada para menores de 16 años, no recomendada para menores de 18 años.

Por la información recogida y destacada con anterioridad, es menester afirmar que el cine dentro del aula es un recurso con ciertas peculiaridades asociadas. En lo que concierne a su uso, no son numerosas las referencias significativas encontradas en la literatura científica que abordan las ventajas que conlleva la utilización psicopedagógica del cine (Bonilla, Loscertales y Páez, 2012; Diéguez y Sueiro, 2009; Ortega y Fuentes, 2001; Pereira y Marín, 2001) siendo, en este caso, más reducidas las investigaciones basadas en los riesgos que presenta dicho recurso (Loscertales y Núñez, 2001; Sueiro y Diéguez, 2009). Sin embargo, es un hecho probado que el cine, al introducirse en las aulas y utilizarse como un recurso psicopedagógico, conlleva unos beneficios y unos riesgos asociados (ver Tabla 2).

Tabla 2 – Resumen de los beneficios y riesgos del cine

Beneficios	Riesgos
<ul style="list-style-type: none"> - Posibilita la evasión controlada - Potencia la participación activa y la motivación 	<ul style="list-style-type: none"> - Induce violencia - Presenta incompatibilidad con los horarios escolares

Dentro del ámbito educativo, el cine es una herramienta ya utilizada. Algunas de las investigaciones al respecto, al igual que con el caso de los videojuegos, pretenden conseguir diferentes objetivos con su utilización en educación, como por ejemplo:

- Dentro del ámbito universitario destaca el aprendizaje de nociones de medicina familiar (Ciuffolini, Didoni, Jure y Piñero, 2007) gracias a la integración y combinación de textos literarios y diferentes fragmentos de películas. Relacionado con el ámbito de la medicina, Icart-Isern, Pulpón, Álvarez Miró, Barrachina, Bernat, Colina, Isla e Isanfeliu (2008) introducen el cine como medio para aprender nociones dentro de la asignatura Investigación en salud en la Universidad de Barcelona.
- Torre, Pujol y Rajadell (2005) como coordinadores del libro *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine*, recopilan una serie de experiencias de diferentes contenidos tratados a través del este medio pedagógico.
- Otra investigación sobre el desarrollo del Español como Lengua Extranjera (Gómez Bedoya, 2013) se basa en la película *Como agua para chocolate*.

Algunos estudios al respecto que integran el cine en educación como medio para conseguir enseñar literatura a través de ellos son, por ejemplo, los recogidos por Meier (2003) en el artículo El cine como agente de cambio educativo.

Narrativa *transmedia* en educación

Con diferentes medios aparecen diferentes formas de aprendizaje (Coll y Martí, 2001). Por ello, al combinar varios medios a la vez se produce un verdadero flujo de información rica para los consumidores.

En educación, la *transmedia* es una metodología extendida. Además, los objetivos que se consiguen gracias a su incorporación se potencian considerablemente y abarcan un sinfín de posibilidades.

En relación a la utilización el cine junto con los videojuegos para conseguir superar objetivos en referencia directa a la literatura destaca, entre otros, Lacasa (2011) al introducir el videojuego y la película *Harry Potter* dentro del aula.

Propuesta de innovación

Como se anticipa en apartados anteriores, se pretende ofrecer una propuesta de innovación educativa que incluya los videojuegos y el cine en el aula como medidores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura.

No hay que caer en la falacia de que la mera introducción de tecnología en las aulas es suficiente para innovar (Fernández Tilve, Gewerc y Álvarez Núñez, 2009). Esto va más allá y, por ello, se requieren otras modificaciones sustanciales. Además, uno de esos cambios considerables que destaca es el cambio de roles tradicionales por parte de alumnos y docentes (Correa y Pablos, 2009). Según Gros (2009), el videojuego dentro del aula debe ir acompañado de un gran control por parte del docente, que ayude a guiar al alumnado y a fomentar la reflexión sobre la utilización de este recurso.

Por todo ello, esta propuesta va destinada a alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), es decir, aquellos comprendidos con edades entre los 12 y los 16 años, aproximadamente. Se puede realizar, y de hecho es mucho más enriquecedora la experiencia, entre varias asignaturas de manera interdisciplinar. Entre todas las posibles destaca la asignatura de Lengua española y su literatura.

Para llevar a cabo esta propuesta se va a utilizar la historia de *El Señor de los Anillos* en varios formatos:

- El libro.
- El videojuego.
- La película.

El objetivo general que se plantea es motivar a los alumnos para la lectura de obras literarias relevantes para su aprendizaje, así como despertar el interés de éstos por conocer la vida de los escritores y los contextos en los que vivían (o viven). Así, otros objetivos que se plantean de forma paralela son: (a) fomentar el trabajo cooperativo, (b) relacionar información proveniente de diversas fuentes, (c) construir su aprendizaje a través del descubrimiento guiado; (d) interrelacionar los conocimientos de varias asignaturas vistos previamente en el aula, (e) desarrollar competencias digitales en los alumnos, (f) motivar al alumnado para el aprendizaje, etc.

Para ello, las actuaciones de intervención que se proponen son cuatro:

1. Preparación docente. El profesor, de manera consensuada con los alumnos (así asumen como suyo este proyecto) y según su criterio,

selecciona una obra relevante. En este caso, se propone la actuación a partir de la elección de la obra *El Señor de los Anillos*. Así, se consultan los diferentes medios en los que se puede encontrar la obra, siendo la película, los libros y los videojuegos los más relevantes. El primer paso, y uno de los más importantes, es que el profesor se familiarice con todos estos medios.

2. Presentación a los alumnos. Se muestra a los alumnos los materiales con los que se va a trabajar y se conocen sus primeras impresiones. Con motivo de la extensión de la obra y películas, se limita el trabajo para ambos recursos a trabajar únicamente la primera parte de la historia, conocida como “La comunidad del anillo”. Así, el videojuego que se debe utilizar es la versión para la Play Station 3 titulada *El Señor de los Anillos: las aventuras de Aragorn*, de tipo rol.
3. Puesta en marcha. Los alumnos tienen un periodo de tiempo destinado a la lectura que comprende, aproximadamente, 20 sesiones de 50 minutos. Así, después de cada sesión, los alumnos deben dedicar 15 minutos para jugar al videojuego en grupos de 4-5 alumnos. Además, y de forma paralela, los alumnos han de tener, una vez que avancen en la lectura del libro, dos sesiones de cine: una cuando lleven a la mitad del libro y otra al finalizarlo.
4. Finalización. Para terminar con esta propuesta, los alumnos, una vez terminados los pasos anteriores, deben reflexionar en grupos pequeños acerca de la diferencia informacional proveniente de los distintos medios seleccionados y explicar el transcurso de su experiencia en un documento libre (trabajos escritos, vídeos, murales, etc.). Así, pueden integrar otro tipo de información referente al tema como: información proveniente de otros medios (revistas, cómics, música y demás), referencias del autor, etc.

Esta primera intervención puede servir para dar continuidad a la historia seleccionada de *El Señor de los Anillos*, o dar pie a la realización de otras obras interesantes como *Harry Potter* o *Star Wars*.

Además, esta propuesta está destinada a alumnos de Educación Secundaria, pero no hay que olvidar que los alumnos desde muy pequeños están familiarizados con las TIC, y éstas han de introducirse en todos los niveles educativos (Echeverría, 2008), por lo que se pueden realizar talleres de este tipo con niños de otras edades; por ejemplo en niveles de Educación Primaria con obras como *El Rey León*, *La Cenicienta* u otros clásicos. No obstante, se puede y se debe aprender desde diferentes ámbitos, por ello, otras opciones de

intervención pueden relacionarse con la música (vida de Mozart, película de Mozart y videojuegos de música).

Como se puede comprobar, las opciones son amplias. Y los medios tecnológicos son alcanzables y están muy extendidos en la sociedad. Por ello, es relativamente fácil introducir las TIC en el contexto educativo, ya que están muy presentes en la vida diaria de los alumnos. De este modo se pueden aprovechar las ventajas que éstas ofrecen en la educación como: la normalidad del uso de las TIC en los alumnos, la motivación ante su utilización, contextualización del aprendizaje, etc. En este sentido, los alumnos suelen ser propicios para introducir cambios de ésta índole, mientras que los docentes no siempre muestran ese interés.

Conclusiones

Los videojuegos y el cine, así como otros recursos tecnológicos, son herramientas educativas que ofrecen grandes potencialidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que con su introducción en las aulas se pueden aprovechar los diferentes beneficios que presentan, así como trabajar para prevenir y actuar de forma directa con los riesgos que presentan (Gómez Hernández y Monge, 2013).

La sociedad y la cultura se modifican y avanzan a lo largo de la Historia, y con ellas debería de progresar la educación, factor que en la actualidad se encuentra descompensado (Borges y Herrero, 2011; Imbernón, 2006). Las TIC son recursos habituales en la realización de diferentes actividades de la vida cotidiana de las personas. De este modo, su introducción en las aulas logra contextualizar el aprendizaje de los alumnos con su entorno más cercano y, por tanto, abordar las necesidades que presentan los estudiantes del siglo XXI a través de metodologías atractivas y motivantes. Por ejemplo, es menester destacar el cambio de roles (Correa y de Pablos, 2009; Gros, 2009) que surge en torno a la introducción de este tipo de recursos (videojuegos y cine) en el ámbito educativo. En este caso, el docente se convierte en un actor secundario, restando importancia a las clases magistrales y actuando como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En contraposición, los alumnos se convierten en los protagonistas de su aprendizaje, siendo cada uno de ellos los que construyen, en mayor medida, a sus conocimientos.

En muchos casos se cae en la falacia de afirmar que la introducción de algún tipo de recurso tecnológico, en nuestro caso los videojuegos y el cine, conlleva una innovación educativa asociada a este hecho. Al respecto, se ha de señalar que la mera introducción de TIC en los centros educativos no basta

para producir innovación educativa (Fernández Tilve y otros, 2009), sino que han de emplearse otras actuaciones paralelas como las ya mencionadas (por ejemplo, el cambio de roles) para conseguir cambios sustanciales que desemboquen en una verdadera mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, la alfabetización digital (Echeverría, 2008; Gutiérrez Martín, 2008) se presenta como una oportunidad para enseñar y educar a las nuevas generaciones, consideradas como nativos digitales (Prensky 2001; Tapscot; 1998), en los diferentes medios, de manera que se dé respuesta tanto a las motivaciones como a las necesidades que presentan.

Partiendo de la idea de que con diferentes medios se obtienen diferentes tipos de aprendizaje (Coll y Martí, 2001), surge el término *transmedia* (Jenkins, 2006), y con él un sinfín de posibilidades educativas (Lacasa, 2011) que han de ser aprovechadas al máximo por los docentes preocupados por el futuro de las generaciones venideras y, por ende, con la educación ofrecida en el presente.

Entre las diferentes investigaciones sobre la narrativa *transmedia* destaca la utilización de videojuegos y de cine como principales recursos educativos. Éstos presentan como mayor ventaja la motivación del alumnado ante su utilización en el aula (Beltrán y otros, 2011; Blake, en prensa; Bonilla y otros, 2012; Calvo, 1998; Diéguez y Sueiro, 2009; Etxeberria, 2008; Gros, 2009; Morales, 2009; Pindado, 2005; Ortega y Fuentes, 2001; Pereira y Marín, 2001), lo que conlleva una implicación extra en la construcción de sus conocimientos. Sin embargo, también conllevan riesgo (Albert, 2007; Calvo, 1998; Etxeberria, 2008; Gros, 2009; Loscertales y Núñez, 2001; Sueiro y Diéguez, 2009), destacando el fomento de la violencia.

Los videojuegos se presentan como el recurso de ocio más cercano y habitual entre los niños y jóvenes del siglo XXI. Por ello, se puede aprovechar la familiaridad de los alumnos con este medio para mejorar su proceso educativo. Ya se ha visto que este tipo de recursos, al igual que ocurre con otros medios, se pueden clasificar de varias maneras, entre las que destaca: videojuegos comerciales y *serious games*. No obstante, todos ellos tienen cabida en el ámbito educativo, como bien se puede comprobar gracias a las experiencias señaladas al respecto (Castillo Fernández y otros, 2012; García Pernía, 2010; García Gigante y Hernández Castilla, 2010; López y otros, 2011; Martínez Borda y Lacasa, 2010).

Por otro lado, el cine es un recurso de ocio que presenta una vida más larga que los videojuegos. Desde sus comienzos eran transmisores de la cultura popular y se extendieron rápidamente entre la población. En la actualidad la clasificación más extendida atiende al género que abarcan: ficción, aventuras, dibujos, miedo, etc. No obstante, como en el caso anterior, todas ellas tienen cabida dentro del ámbito educativo, como destacan diferentes experiencias al

respecto (Ciuffolini y otros, 2007; Gómez Bedoya, 2013; Icart-Isern y otros, 2008; Meier, 2003; Torre y otros, 2005).

Por tanto, si se reúnen las experiencias positivas de ambos recursos y se confeccionan nuevas experiencias *transmedia* que recopilen sus aspectos positivos, se puede encontrar un abanico de posibilidades que nutre considerablemente la educación.

Así, a partir de la propuesta realizada sobre *El Señor de los Anillos*, desde diferentes perspectivas (libro, videojuego y película), se espera potenciar en los alumnos el interés por las obras literarias, sus autores y el contexto en el que se realizaron. Gracias a la división de la actividad en cuatro actuaciones claramente diferenciadas es posible su planificación rigurosa desde diferentes asignaturas de la ESO (interdisciplinariedad), destacando la Lengua española y su literatura. De este modo se responde a la demanda de incluir de manera efectiva los medios más accesibles y cercanos a los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes, y contestar a las demandas y necesidades que éstos presentan.

Lo importante en referencia a la propuesta es no quedarse únicamente en la realización de ésta, sino que sirva como puente de unión para dar cabida a otras innovaciones al respecto, consideradas como tales (es decir, que produzcan mejoras en la institución educativa). Por ejemplo, debido a las características de los videojuegos y las películas, puede trabajarse, además de la didáctica del Español como Lengua Extranjera, otros contenidos curriculares importantes, como: la literatura, la historia, la geografía, las matemáticas, la economía, etc.

Por todo lo mencionado y destacado, es posible una educación diferente, contextualizada y adaptada a las necesidades de los alumnos y a los avances sociales. Los diferentes recursos educativos ofrecen muchos tipos de alfabetización, destacando entre ellas y en relación directa a la cultura reinante la alfabetización digital. Entre otros medios, los videojuegos unidos al cine se presentan como recursos eficaces para el desarrollo de la educación en general, y de ciertos contenidos curriculares, como la literatura, en particular.

Referencias bibliográficas

- ALBERT, María José (2007): *La investigación educativa. Claves teóricas*, Madrid, McGraw-Hill.
- BELTRÁN, Vicente Javier, VALENCIA, Alexandra & MOLINA, Juan Pedro (2011): “Los videojuegos activos y la salud de los jóvenes: revisión de la investigación”, *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, n. 10 (41), Universidad Autónoma de Madrid, pp. 203-219.

- BLAKE, Robert (en prensa): "Homo ludens, los videojuegos y las TIC y el aprendizaje de ELE" in José María Izquierdo, Rosana Acquaroni, Robert Blake & Carmen Villalobos (eds.): *La enseñanza del español en un mundo intercultural*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- BONILLA, José, LOSCERTALES, Felicidad & PÁEZ, María de las Mercedes (2012): "Educación en valores a través del cine. Un método para estudiantes de Enseñanza Obligatoria", *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, n. 41, Universidad de Sevilla, pp. 117-131.
- BORGES, Alejandro & HERRERO, Julio César (2011): "Educación y sociedad de la información: tres casos de formación 2.0", *Harvard Deusto Business Review*, n. 201, Grupo Planeta, pp. 57-67.
- CALVO, Ana María (1998): "Videojuegos: del juego al medio didáctico", *Comunicación y Pedagogía*, n. 152, Centro de Comunicación y Pedagogía, pp. 63-69.
- CASTILLO FERNÁNDEZ, Héctor del, HERRERO MARTÍNEZ, David, GARCÍA Varela, Ana Belén, CHECA, Mirian & MONJELAT, Natalia Gabriela (2012): "Desarrollo de competencias a través de los videojuegos deportivos: alfabetización digital e identidad", *Revista de Educación a Distancia*, n. 33, Universidad de Murcia, pp. 1-22.
- CHECA, Mirian (2010): *Discursos audiovisuales en las aulas: cine, videojuegos y machinima*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- COLL, César & MARTÍ, Eduardo (2001): "La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación" in César Coll, Jesús Palacios & Álvaro Marchesi (comps.): *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2, Madrid, Alianza Editorial, pp. 623-652.
- CORREA, José Miguel & PABLOS, Juan de (2009). "Nuevas tecnologías e innovación educativa", *Revista de Psicodidáctica*, n. 14 (1), Universidad del País Vasco, pp. 133-145.
- CIUFFOLINI, María Beatriz, DIDONI, Marisa, JURE, Humberto & PIÑERO, Agusep (2007): "Cine y literatura como elementos para la mediación pedagógica: una experiencia desde la medicina familiar", *Archivos en Medicina Familiar*, n. 9 (3), Editorial Medicina Familiar Mexicana, pp. 142-145.
- DIÉGUEZ, José Luis & SUEIRO, Encarnación (2009): "El cine como recurso favorecedor de las competencias básicas" in Bento Duarte Silva, Leandro da Silva Almeida, Alfonso Barca & Manuel Peralbo (eds.): *Actas do X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga, Universidade do Minho, pp. 2948-2954.
- ECHEVERRÍA, Javier (2008): "Apropiación social de las tecnologías de la información y la comunicación", *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, n. 4 (10), Organización de Estudios Iberoamericanos, pp. 171-182.
- ETXEBERRÍA, Félix (2008): "Videojuegos, consumo y educación", *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, n. 9 (3), Universidad de Salamanca, pp. 11-28.

- FERNÁNDEZ TILVE, María Dolores, GEWERC, Adriana & ÁLVAREZ Núñez, Quintín (2009): “Proyectos de innovación curricular mediados por TIC: un estudio de caso”, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, n. 8 (1), Universidad de Extremadura, pp. 65-81.
- GEE, James Paul (2004): *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*, Málaga, Aljibe.
- GARCÍA PERNÍA, María Ruth (2010): “Videojuegos en el aula”, *Cuadernos de Pedagogía*, n. 398, Wolters Kluwer, pp. 74-76.
- GARCÍA GIGANTE, Benjamín & HERNÁNDEZ CASTILLA, Reyes (2010): “El uso de videojuegos en el aula de matemáticas en 4º Curso de Educación Primaria”, in Nagib Callaos (ed.): *VII Simposio Iberoamericano en Educación, Cibernética e Informática*, International Institute of Informatics and Systemics, pp. 1-5.
- GÓMEZ BEDOYA, María (2005): “Literatura y cine en el aula de E/LE”, in Begoña Sáez & José Suárez-Inclán (coords): *X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español. La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 49-61.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, Patricia & MONGE, Carlos (2013): “Potencialidades del teléfono móvil como recurso innovador en el aula: una revisión teórica”, *Didáctica, Innovación y Multimedia*, n. 9 (26), Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 1-16.
- GROS, Begoña (2009): “Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje”, *Comunicación: Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, n. 7, Universidad de Sevilla, pp. 251- 264.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, Alfonso (2008): “La alfabetización para los medios como alfabetización digital 2.0 en la sociedad en red”, *Comunicação e Sociedade*, n. 13, Universidade Metodista de São Paulo, pp. 101-118.
- HENRÍQUEZ, Patricia, MONCADA, Guillermo, CHACÓN, Leonardo, DALLOS, José & RUIZ, Carlos (2012): “Nativos digitales: una aproximación a los patrones de consumo y hábitos de uso de internet, videojuegos y celulares”, *Revista de Educación y Pedagogía*, n. 24 (62), Universidad de Antioquia, pp. 145-148.
- IMBERNÓN, Francisco. (2006): “Actualidad y nuevos retos de la formación permanente”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, n. 2 (8), Universidad Autónoma de Baja California, pp. 20-31.
- ISCART-ISERN, María Teresa, PULPÓN, Anna, ÁLVAREZ Miró, Roser, BARRACHINA, Lidón, BERNAT, Ramona, COLINA, Javier, ISLA, María Pilar & SANFELIU, Victoria (2008): “Metodología de la investigación y cine comercial: claves de una experiencia docente”. *Educación Médica*, n. 11 (1), Viguera Editores, pp. 13-18.
- JENKINS, Henry (2006): *Convergence culture: where old and new media Collide*, Nueva York, New York University Press.

- LACASA, Pilar (2011): *Los videojuegos: aprender en mundos reales y virtuales*, Madrid, Morata.
- LÓPEZ, Amando, ENCABO, Eduardo & JEREZ, Isabel (2011): “Competencia digital y literacidad: nuevos formatos narrativos en el videojuego Dragon Ace: Orígenes”, *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, n. 18 (36), Grupo Comunicar, pp. 165-171.
- LOSCERTALES, Felicidad & NÚÑEZ, Trinidad (2001): *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*, Barcelona, Octaedro.
- MARTÍNEZ BORDA, Ruth & LACASA, Pilar (2010): “Aprender con Mario Bros”, *Cuadernos de Pedagogía*, n. 398, Wolters Kluwer, pp. 57-60.
- MEIER, Annemarie (2003): “El cine como agente de cambio educativo”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, n. 22. Universidad Jesuita de Guadalajara, pp. 58-64.
- MORALES, Enrique (2009): “El uso de los videojuegos como recurso de aprendizaje en educación primaria y teoría de la comunicación”, *Diálogos de la Comunicación*, n. 78, Federación Latinoamericana de Facultades de la Comunicación Social, pp. 1-12.
- ORTEGA, José Antonio & FUENTES, Juan Antonio (2001): “La motivación en Educación Infantil con medios de comunicación y tecnologías multimedia”, *Revista Publicaciones*, n. 31, Universidad de Granada, pp. 133-152.
- PEREIRA, María del Carmen & MARÍN, María Victoria (2001): “Respuesta docente sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en educación secundaria”, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n. 13, Universidad de Salamanca, pp. 233-255.
- PINDADO, Julián. (2005): “Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos”. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, n. 26, Universidad de Sevilla, pp. 55-67.
- PRENSKY, Marc (2001): “Digital natives, digital immigrants”, *On the Horizon*, n. 5 (9), MCB University Press, pp. 1-6.
- SUEIRO, Encarnación & DIÉGUEZ, José Luis (2009): “La educación en valores a través del cine” in Bento Duarte Silva, Leandro da Silva Almeida, Alfonso Barca & Manuel Peralbo (eds.): *Actas do X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga, Universidade do Minho, pp. 3081-3090.
- TAPSCOTT, Don (1998): *Growing up digital: the rise of the net generation*, Nueva York, McGraw-Hill.
- TORRE, Saturnino de la, PUJOL, María Antonia, RAJADELL, Núria (coords.) (2005): *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine*, Madrid, Narcea.
- ZAGAL, José, FERNÁNDEZ Vara, Clara & MATEAS, Michael (2008): “Rounds, levels, and waves; the early evolution of gameplay segmentatio”, *Games and Culture*, n. 2 (3), University of Southern California, pp. 175-198.

LA FORMACIÓN *B-LEARNING* EN EL MÁSTER DE ESPAÑOL SEGUNDA LENGUA Y LENGUA EXTRANJERA DE LA UNIVERSIDADE DO MINHO: INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y DESAFÍOS EDUCATIVOS

Carlos Pazos Justo

Álvaro Iriarte Sanromán

Ana Cea Álvarez

Pedro Dono López

Xaquín Núñez Sabarís

UNIVERSIDADE DO MINHO

Resumen

En el actual marco de creciente innovación pedagógica, debido entre otros factores, a la irrupción de nuevas herramientas informáticas, la enseñanza a distancia (*e-learning* y/o *b-learning*) va ocupando cada vez más espacio en la oferta educativa de diversas instituciones. En esta dirección, en la *Universidade do Minho*, y concretamente en el *Área de Estudos Espanhóis e Hispano-Americanos*,^[1] hemos dedicado considerables esfuerzos a la ampliación de nuestra oferta desde 2010: primero en la elaboración e implementación del Curso de Formación Especializada en Español Lengua Extranjera, modalidad *b-learning* (3 ediciones; 2010-2013), y, actualmente, con el Máster Universitario en Español Lengua Segunda / Lengua Extranjera (*vid.* www.melsle.ilch.uminho.pt), también *b-learning*.

En las siguientes páginas, nos proponemos compartir una serie de experiencias y reflexiones que han ido surgiendo durante estos años acerca de la formación universitaria de profesores de Español Lengua Extranjera, en general, con recurso a la modalidad *b-learning*; para ello, nos centraremos en los siguientes aspectos: (i) caracterización general y problematización de la enseñanza a distancia en la *Universidade do Minho*;

1 Integrada en el Departamento de Estudos Românicos del Instituto de Letras e Ciências Humanas de dicha universidad.

(ii) descripción del Máster Universitario en Español Lengua Segunda / Lengua Extranjera, acerca del cual detallaremos algunas prácticas adoptadas, relacionadas con la enseñanza *e-learning* como, por ejemplo, (iii) la coordinación pedagógica o (iv) los enfoques metodológicos adoptados a partir de la experiencia de una Unidad Curricular concreta.

Palabras clave: enseñanza *b-learning*; Español como Lengua Extranjera; innovación pedagógica; Máster Universitario en Español Lengua Segunda/Lengua Extranjera

La formación *e-learning* en la *Universidade do Minho*

El uso de **plataformas LMS** (*learning management systems*) en la *Universidade do Minho* está plenamente extendido. La usan la totalidad de los profesores para la gestión de las asignaturas y de los cursos (Dossier de la Unidad Curricular) y, una gran mayoría, para la gestión de contenidos (materiales didácticos, ejercicios, etc.).

Esta integración, en la misma plataforma, de la gestión de contenidos y la gestión de las asignaturas y de los cursos es una de las fortalezas y, al mismo tiempo, una de las debilidades de la plataforma de *e-learning* en nuestra Universidad. Una fortaleza porque es una magnífica herramienta que integra el *Sistema Interno de Garantia da Qualidade da Universidade do Minho* (SIGAQ-UM). Una debilidad porque creemos que es contraproducente que compartan la misma *interfaz* (aunque debe, sin embargo, haber posibilidad de comunicación entre ambas). Esa integración de gestión y de contenidos puede ser un obstáculo para posibles prácticas innovadoras.

La producción de contenidos en modalidad *e-learning* o *b-learning* nada tiene que ver con este trabajo de gestión que acabamos de referir y que ha llevado a muchos docentes a utilizar la plataforma como un mero repositorio de textos o apuntes utilizados en el aula.

Es evidente que la plataforma de gestión y de control de calidad de las asignaturas y de los cursos debe ser cerrada. Pero no así las herramientas de gestión y de producción de contenidos, que deberán ser abiertas y amigables; es decir, las plataformas de gestión deben ser cerradas, pero los contenidos, abiertos (con el alcance que le queramos dar a esta palabra), dando a los profesores una mayor libertad y un mayor incentivo para innovar (Dans, 2009).

Cuando decimos que los contenidos deben ser abiertos queremos decir que Moodle o Blackboard son sólo una herramienta más al servicio del profesor, que, por cierto, conviene no confundir con el tecnólogo o el autor

de materiales. En las modalidades de *e-learning* y de *b-learning*, el profesor utilizará contenidos analógicos o contenidos digitales, contenidos on-line, contenidos descargables o aplicaciones. Utilizará productos multimedia o formatos para lecturas menos superficiales (papel, PDF, ePub, etc.). Tendrá que ser moderado en las cantidades, saber dosificar, integrar muy bien contenidos y actividades, etc., de la misma forma que lo ha hecho, y lo hace, el profesor en el aula.

El Máster Universitario en Español Segunda Lengua / Lengua Extranjera (*b-learning*): hacia un modelo integral de aprendizaje y cooperación institucional e interuniversitario

La generalización de las plataformas LMS en la *Universidade do Minho* amplió las herramientas tecnológicas y, en consecuencia, las posibilidades de interacción pedagógica. Este resultó el punto de partida, junto a la experiencia que la mayoría de los docentes del curso tenía en formaciones a distancia, para diseñar y crear un máster que se apoyaba fundamentalmente en la modalidad *e-learning*.

Esta modalidad resultaba además, adecuada, a las pretensiones de este máster que venía a cubrir un vacío en el ámbito de la formación en ELE. Hasta el momento, los *mestrados* que habilitaban para la enseñanza oficial y reglada eran las únicas posibilidades de posgrado que las universidades portuguesas ofrecían en el ámbito de formación del profesorado. Por varios motivos, esta realidad resultaba insuficiente para todas las necesidades formativas existentes en el espacio universitario. En primer lugar, porque se centraba únicamente en el área de la enseñanza reglada, porque se circunscribía a la formación únicamente en territorio portugués y, en segundo, porque requería unos perfiles de acceso muy determinados.

Esta ha sido la principal razón por la que la *Universidade do Minho* decidió ampliar su oferta de posgrados en esta área y, por eso, en 2010 se crea el *Curso de Formação Especializada em Espanhol Língua Estrangeira* (60 ECTS), cuyo objetivo general consistía en facultar las bases teóricas e instrumentos prácticos de intervención en el área del Español Lengua Extranjera (en adelante ELE), contribuyendo para una actualización y profundización de conocimientos relativos a la lengua española y culturas hispánicas, bien como a sus aplicabilidades en los contextos científicos, académicos y profesionales específicos. Debido al éxito cosechado en estos tres años de edición del Curso, tanto en la demanda, como en su desarrollo académico, el *Área de Estudos Espanhóis e Hispano-Americanos (Departamento de Estudos Românicos)* de la

Universidade do Minho decidió ampliar la oferta y convertir el *Curso de Formação Especializada* en un Máster y pasar de 60 a 90 ECTS, si bien conservando la matriz, los objetivos generales y la modalidad de funcionamiento de la posgraduación.

Esta propuesta entronca, asimismo, tanto con lo especificado en los estatutos de la institución, como con lo enunciado en el proceso de Bolonia, una vez que se pretende interactuar de forma significativa con el entorno socio-educativo, fortaleciendo un área científico-educativa carenciada en el espacio universitario portugués y lusófono, en general. Ello responde, además, a la responsabilidad social y de intervención de las instancias de Enseñanza Superior, al ofrecer una formación que responde a las necesidades y a las exigencias de calidad de su entorno social y académico.

Este diagnóstico ha determinado en gran medida no sólo su plan de estudios, sino su funcionamiento, ya que persigue la conciliación de la vida profesional y formativa y la ampliación de los perfiles profesionales del Español Lengua Extranjera más allá de la docencia y de la enseñanza reglada y del área geográfica de influencia de la *Universidade do Minho*. Por todo ello, se optó por un modelo *b-learning*, que concentra la parte presencial en solamente tres semanas. A partir de este formato flexible, y al margen de ventajas coyunturales, se pretende explorar y articular modelos de aprendizaje complementarios a los ya existentes, al abordar dicha docencia desde el aprendizaje autónomo, colaborativo y responsable del alumno.

Con ello, se pretende que el *mestrado* alcance los siguientes objetivos generales:

- Constituirse en una formación significativa en el **ámbito iberoamericano**.

La modalidad de funcionamiento elegida (*b-learning*) permite intervenir no sólo en el área de influencia geográfica de la *Universidade do Minho*, sino en el ámbito internacional, con especial énfasis en el ámbito iberoamericano, dada las relaciones de intercambio universitario que mantiene nuestra universidad en este entorno. Por tal razón, se parte de la vocación de compartir colaboraciones que fortalezcan el proyecto y que incrementen su base académica.

- Orientación hacia la **profesionalización**.

El Mestrado está orientado a una formación que sea significativa en el área de ELE. A partir de la reflexión y profundización teórica se pretende que esta sea pertinente para la práctica profesional, en concreto a partir de los perfiles definidos:

- a) Docencia de español en contexto de L2 o LE
- b) Elaboración y edición de materiales didácticos de Español/LE
- c) Gestión y consultoría lingüística en Español/LE
- d) Tecnologías aplicadas a la enseñanza de Español/LE

Por ello, la oferta y selección de los centros para realizar la práctica profesional del *Practicum* obedecerán a criterios que permitan poner en práctica el aprendizaje alcanzado en los contextos profesionales detallados.

Con la finalidad, igualmente, de potenciar la dimensión profesionalizante del máster, los módulos presenciales del curso están acreditados como formación continua para los alumnos que ya ejercen la docencia en centros de enseñanza primaria o secundaria en Portugal.

- **Formación modular e integral** – Red de centros e instituciones cooperantes.

Para llevar a cabo de forma amplia, eficaz y significativa las prácticas previstas en el Máster, la *Universidade do Minho* ha potenciado su red de colaboraciones institucionales, a fin de ofrecer un amplio abanico de centros en los que los alumnos del Máster puedan realizar sus prácticas. Así, el Instituto Cervantes de Lisboa, la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal, la *Universidade Estadual de Feira de Santana* o los Cursos Internacionales de la Universidad de Santiago de Compostela son centros en los que los alumnos pueden completar su formación, bajo la tutela de un orientador de dicha institución y un supervisor de la *Universidade do Minho*.

- **Dimensión científica e investigativa.**

La orientación profesionalizante antes mencionada está basada en la solidez científica del curso y en el estímulo a la investigación de los alumnos. No se pretende que los contenidos del curso sean apenas un recetario de prácticas pedagógicas, sino que, aun siendo eficaces para la práctica profesionalizante, faculten al alumno para la investigación científica en el ámbito del ELE. A tal efecto, el plan de estudios del curso, en el diseño de sus Unidades Curriculares, pretende abarcar los contenidos más significativos para la didáctica del ELE, tal como se verifica en el dossier de creación del Máster:

El **plan de estudios** muestra que el alumno realiza la mayor parte de sus estudios en formato *e-learning* (a través de la plataforma Blackboard de la *Universidade do Minho*, ya mencionada) y concentra la parte presencial de su formación en tres semanas (30 horas cada una), que pueden ser incrementadas,

según la elección de la Unidad Curricular opcional. Como se ha dicho, este diseño posibilita y facilita el acceso de profesionales de diferentes ámbitos educativos del ELE que demandan formación, así como la internacionalización del curso.

El plan de estudios (*vid.* <http://melsle.ilch.uminho.pt/es/estudios/plano-de-estudos/>) se estructura en 9 Unidades Curriculares y un *Practicum*. Las primeras optan por una doble modalidad: *e-learning* y semi-presencial. El criterio que explica la adopción de un sistema mixto radica en sus contenidos troncales: las bases teóricas de la didáctica específica en Español Lengua Extranjera (ELE), la didáctica de las competencias específicas que define el MCERL (competencias comunicativas de la lengua) y la competencia sociocultural, cultural e intercultural, definida por el propio MCERL y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, como constitutivas de la competencia comunicativa y transversal a su aprendizaje. En estos casos, la agrupación de la parte presencial de las Unidades Curriculares en una semana permite realizar un trabajo intensivo y concentrado que posibilita el trabajo cooperativo entre los alumnos y entre estos y el profesor, dotando el aprendizaje de su vertiente humana (más difícil de obtener en una enseñanza completamente a distancia) y que permita compartir los avances realizados teórica y prácticamente.

Por lo demás, la secuenciación pedagógica de las **Unidades Curriculares** sigue una lógica similar, independientemente de la modalidad elegida, una vez que el docente define una serie de tareas que van ajustando el progreso del alumno, desde un aprendizaje guiado, que incide en su experiencia previa y a través de lecturas orientadas, hasta alcanzar una mayor autonomía en la materia, lo cual implica la realización de tareas con un grado escalonado de complejidad y que se concretará en las tareas finales definidas a tal efecto. Ello supone establecer eslabones alcanzables, coherentes y pautados que posibilite la progresión del discente y se corresponda con la carga de trabajo inicialmente definida en la Unidad Curricular, evitando módulos hipertrofiados o escasamente relevantes que comprometan la credibilidad y reconocimiento del curso. El abanico de tareas es muy variado, desde cuestionarios, a actividades guiadas o foros de discusión.

Concluyen los trabajos del posgrado con la realización del *Practicum* que está integrado por dos partes. Un *Practicum* 1, al final del segundo semestre, con un seminario obligatorio de “Iniciación a la Investigación”, en el que se define la elaboración de un proyecto para desarrollar en el trabajo final y un segundo seminario que permite la elección de uno de los diferentes módulos optativos. Estos módulos intentan responder a las eventuales necesidades que los alumnos puedan tener, tanto desde el punto de vista de la extensión de

contextos profesionalizantes (Español para Fines Específicos); la extensión de contenidos (literatura y mediación en ELE); como de necesidades de aprendizaje (perfeccionamiento lingüístico) o de especificación pedagógica.

El Practicum 2, en el tercer semestre, consiste en la elaboración de un Trabajo de Fin de Máster (TFM), mediante la modalidad de un trabajo de proyecto o la memoria de prácticas. El TFM persigue reflexionar de modo sumativo, aplicado y global sobre el aprendizaje efectuado a lo largo del curso en las diferentes Unidades Curriculares y/o sobre las prácticas llevadas a cabo en los núcleos de prácticas. Esta Unidad Curricular se llevará a cabo a través de orientaciones tutoriales a cargo de los docentes del curso (cada alumno tiene asignado un tutor) y, de ser caso, de la colaboración de un monitor en la institución de acogida.

Es preciso mencionar, para finalizar este apartado, que, siendo un curso pionero en este formato en el espacio universitario portugués, el equipo docente posee ya un bagaje académico y profesional que permitió la implantación de la posgraduación y la transición al Máster. En este sentido, la aplicación de un enfoque por tareas encaminado a dotar de una mayor y progresiva autonomía del aprendizaje ya había sido pilotada previamente y permitió su traslación a la modalidad *e-learning*.

La coordinación pedagógica del máster: organización interna y análisis de resultados

Siendo estos los presupuestos académicos que cimientan el máster, a continuación explicaremos las prácticas que consideramos relevantes, como estudio de caso, tanto en lo que se refiere a la gestión del máster, en su singularidad *e-learning*, como a la organización pedagógica de una de las Unidades Curriculares.

Desde la primera edición del Curso de Formación Especializada en Español Lengua Extranjera que precedió al actual Máster, fueron surgiendo obstáculos nuevos relacionados con el hecho de enfrentarnos a una modalidad, *b-learning*, aun no consolidada en nuestro (y otros) espacio(s) académico(s). En este sentido y más en detalle, se constató la necesidad, por ejemplo, de crear la figura de un **Coordinador Pedagógico**, no contemplada en el diseño inicial del curso e infrecuente, cuando menos, en la enseñanza presencial. En este sentido, se llegó a la conclusión de que, por un lado, los alumnos deben contar con un interlocutor de referencia para los asuntos de naturaleza académica que van más allá de las competencias de los responsables de las diferentes unidades curriculares; por otra parte, el Coordinador debe velar por la necesaria

articulación pedagógica entre las diferentes asignaturas del curso. Una vez creada la figura del Coordinador, hemos definido una serie de cometidos que aseguran las funciones que le son atribuidas:

- **Intermediación:** gestión y resolución de problemas académicos o administrativos de los alumnos.
- La **coordinación** de la elaboración y uniformización de la estructura de los programas.
- La **articulación** entre unidades curriculares en la definición y desarrollo de las tareas.
- La **calendarización** de las tareas de cada una de las unidades curriculares a lo largo del primer curso del Máster.
- La **unificación de criterios** entorno a la disponibilización de tareas y los procedimientos de evaluación formativa.

Los cometidos del Coordinador Pedagógico le colocan en una posición privilegiada para observar el funcionamiento del Máster y detectar eventuales problemas en la estructura interna del ciclo de estudios. En este sentido, una herramienta de inestimable utilidad la constituyen los cuestionarios que se distribuyen a los alumnos al final de las sesiones presenciales de cada uno de los semestres, en los que se les solicita que evalúen diferentes aspectos de su organización y funcionamiento. Hemos verificado a través de estos instrumentos que los discentes se muestran, en términos generales, satisfechos con las diferentes dimensiones del curso. A título de ejemplo, los alumnos manifiestan un grado de satisfacción general con el curso muy elevado (cerca de un 90% lo considera bueno o muy bueno: ningún alumno lo ha valorado nunca como malo o muy malo) y con números muy semejantes se valora el grado de consecución de los objetivos del ciclo de estudios. Destacan, además, como aspectos positivos el carácter *e-learning* de la formación, la calidad y adecuación de los contenidos de cada una de las unidades curriculares. Conviene resaltar que, a pesar de tratarse de un curso a distancia, los aprendientes consideran que uno de los puntos fuertes del Máster reside en la disponibilidad de los docentes.

Sin embargo, y tal como ocasionalmente se refleja en los cuestionarios, tendremos que caminar en el sentido de la definición de un estándar de referencia para los docentes en lo referente a la interacción online con el alumno, para evitar desequilibrios entre diferentes unidades curriculares. Otro de los aspectos sobre los que nuestra experiencia va introduciendo mejoras anualmente es el relacionado con la calendarización de las tareas: el diálogo con nuestros alumnos nos permite ir definiendo con mayor precisión una

distribución compensada de las tareas a lo largo de los dos semestres del primer año del curso.

La enseñanza *e-learning* en el Máster: estrategias y herramientas pedagógicas

La selección de un **enfoque metodológico** adecuado tiene por objetivo optimizar el rendimiento académico del alumnado teniendo en cuenta que se realiza un curso en formato *b-learning*, para lo cual será necesario adoptar un esquema de funcionamiento flexible que estimule la responsabilidad del alumno, la autonomía y el aprendizaje cooperativo. Para ello será necesario abordar algunos conceptos estrechamente relacionados con esta modalidad de aprendizaje. Por ello, en las siguientes páginas, se abordará, en primer lugar, el constructo de autonomía versus autoaprendizaje y las relaciones que éstos pueden establecer con las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC en adelante), incidiendo, sobre todo, en un contexto de aprendizaje a distancia. En segundo lugar, se describirán algunas de las bases metodológicas y actividades que se propusieron en la asignatura de Didáctica y Metodología del curso durante la fase de aprendizaje a distancia. Por último, se referirán algunos procedimientos llevados a cabo en esta unidad curricular para realizar una eficiente autoevaluación de la actuación docente y comprobar si desde este punto de vista se ha contribuido a desarrollar el aprendizaje autónomo.

Así pues, autonomía según Holec (1981: 3) “es la habilidad para asumir la responsabilidad sobre el propio aprendizaje”. Esta visión sitúa en una posición central las habilidades cognitivas y metacognitivas para estipular objetivos, planificar nuestro propio camino de aprendizaje y evaluar nuestro desempeño. Little ([2003] *apud* Murphy, 2007: 2) señala de forma semejante que el aprendiente autónomo acepta explícitamente la responsabilidad sobre su aprendizaje, comprende los objetivos y es capaz de negociarlos, toma iniciativas en la planificación y ejecución y evalúa su eficacia. Para Little los profesores crearán un ambiente de aprendizaje en el cual los estudiantes lleguen a ser cada vez más autónomos y desarrollen, en definitiva, un proceso que denomina “autonomización”.

Por otra parte, en la definición que presentan Jiménez Raya, T. Lamb y F. Vieira (2007: 1) se recogen nociones semejantes, en las que la autonomía es la competencia a través de la cual el alumno desarrolla su autodeterminación, su sentido crítico, se hace socialmente responsable, no sólo en contextos educativos, sino también fuera de ellos, y además se promueve una visión de la educación como fortalecedora de las relaciones interpersonales y de transformación social.

Los citados autores se referirán más adelante (2007: 2) a las labores que el docente tendrá que desempeñar para promover el desarrollo de la autonomía: potenciar a su vez las denominadas *competencias generales* (MCER, 2001), entre las cuales figuran: que los alumnos sean competentes en su aprendizaje; que sepan desarrollar actitudes y valores positivos hacia el mismo; que sean determinados; que sepan obtener información sobre sí mismos y su estilo de aprendizaje (lo cual constituirá una motivación añadida); que aprendan a ser socialmente responsables y a ser más proactivos. El objetivo último en el desarrollo de estas capacidades es que la autonomía acompañe al alumnado a lo largo de toda su vida. Estos autores hacen igualmente hincapié en que el desarrollo de la autonomía, tanto discente como docente, parte de que el objetivo de la educación es transformar el *status quo*, creando así más oportunidades sociales y convirtiéndose de esta forma en un interés colectivo orientado por ideales democráticos.

Conviene diferenciar, no obstante, entre el concepto general de autonomía y lo que Esteve, Asumí y Cañada (2005: 1) distinguen como “autoaprendizaje”. Para estas autoras, el simple hecho de confrontar al aprendiz con un contexto de autoaprendizaje (la situación sin la presencia física del profesor), no garantiza en absoluto que el alumno sea autónomo. En el aprendizaje a distancia, la **autonomía** surgirá a medida que las interacciones a través de internet se desarrollen, sean más significativas y efectivas y el uso de las herramientas más apropiado. De esta forma la presencia social ayuda al desarrollo de la complejidad cognitiva y la independencia y aislamiento se van sustituyendo por la interdependencia y el trabajo colaborativo. Para Murphy (2007: 74) la diferencia entre estos dos conceptos es que en el aprendizaje online los alumnos además de gestionar el tiempo, el ritmo, el qué y cuándo estudiar, deben fijar también objetivos en la planificación y evaluación de su aprendizaje.

Atendiendo a esta nueva forma de aprendizaje que las nuevas tecnologías nos proporcionan, O. Juan Lázaro y J. P. Basterrechea (2003-04: 1) llaman la atención al hecho de que será necesario facilitar los medios suficientes para atender las necesidades del aprendizaje autónomo de los alumnos, creando escenarios de trabajo que correspondan a sus necesidades específicas, en cuanto a los contenidos, a los modos de aprender o a la flexibilidad de acceso.

Este marco conceptual, base de todo el curso, sirvió también, como se ha dicho, de opción metodológica para desarrollar la Unidad Curricular que constituye este estudio de caso. Dado el formato *b-learning* de la misma, fue necesaria una detallada planificación del programa para extraer el mejor aprovechamiento de ambas partes. Ya que la primera parte de la asignatura se realizó a distancia, en esta fase el alumno fue tomando contacto de forma individual con una parte de los contenidos programáticos.

En relación al papel de los **materiales** en la enseñanza *e-learning*, para esta modalidad se elaboró un documento modelo que describía cada una de las actividades que se iban a realizar, siguiendo siempre una estructura fija para que el alumno identificase con claridad los objetivos, los recursos bibliográficos, el procedimiento, la extensión del trabajo y la fecha de entrega. En la enseñanza a distancia gran parte de la responsabilidad de la llamada *autonomización del alumnado* recae, por un lado, en los materiales (Murphy, 2007: 2), pues estos tienen que compensar las necesidades de aprendizaje y favorecer que el alumnado pueda trabajar de forma individual y, por el otro, en los docentes.

En una de las tareas, la herramienta utilizada fue el **foro**, que permite, la observación del comportamiento autónomo de los estudiantes (Collins, 2008: 10), pues da la oportunidad de planificar y reflexionar, ambos aspectos importantes en el proceso de toma de conciencia sobre el aprendizaje. El foro es un buen exponente para ilustrar las conexiones entre la autonomía y la enseñanza a distancia pues permite plantear actividades en las cuales la pre-tarea consiste en realizar individualmente lecturas críticas sobre la bibliografía de consulta, mientras que el producto o la elaboración de la tarea permite que las respuestas de los estudiantes se retroalimenten e interactúen entre sí. En estos casos, la figura del docente como moderador del foro es sumamente importante, pues contribuye a alimentar tanto la motivación intrínseca de los alumnos (el placer por aprender) como la extrínseca (el interés por la realización correcta de la tarea). El docente podrá aprovechar las participaciones de los alumnos para resaltar las contribuciones más relevantes, lo cual revelará a los alumnos el grado de atención y preocupación por su trabajo. Es necesario tener en cuenta que este tipo de actividades, en las que se plantea un trabajo colaborativo, no sólo entre discentes, sino también entre discentes y docente, supondrá para éste último una mayor dedicación en relación a otras actividades. Sin embargo, en la mayoría de los casos, el tiempo invertido repercutirá en el buen funcionamiento del foro y los resultados de aprendizaje a través de la modalidad no presencial de la asignatura. Asimismo, las contribuciones del profesor proporcionarán un modelo para que los alumnos aprendan a estructurar sus argumentos de forma efectiva.

Concretamente, en la actividad del foro a la que nos referimos, los alumnos elaboraron una reflexión sobre una de las corrientes metodológicas estudiadas y dejaron allí su aportación, analizando las ventajas y desventajas del método y el impacto que dicha corriente había dejado en los manuales existentes hoy en día.

A posteriori resulta oportuno realizar un ejercicio de **autoevaluación** como el propuesto por Jiménez Raya, T. Lamb y F. Vieira (2007: 45-47) para

comprobar si la práctica docente ha promovido una enseñanza-aprendizaje de forma autónoma. Comenzaremos presentando los procesos que tuvieron lugar durante la parte de enseñanza a distancia, a través de la plataforma. En esta parte, las actividades propuestas suscitaron que el alumno aprendiese a realizar una buena gestión del tiempo disponible. De forma implícita esto pudo implicar que el alumnado realizase un ejercicio de mayor autoconocimiento, dado lo novedoso de la situación, e incluso identificase algunas características de su estilo de aprendizaje. Además de concederle tiempo para aprender a utilizar los recursos de que disponía, fue necesario que hiciesen una buena planificación de los trabajos solicitados. A todos estos procesos recién mencionados subyace el desarrollo de estrategias *metacognitivas* del aprendizaje. Y a este mismo grupo de estrategias pertenecen también las actividades en las que se propició la activación de conocimientos previos en los aprendices. Algunas de las actividades propuestas durante la Unidad Curricular favorecían que el alumno fuese construyendo un pensamiento crítico, entrando primero en contacto con los contenidos, elaborando luego descripciones del mismo y por último estableciendo comparaciones entre varios ítems. Este procedimiento favoreció el desarrollo de estrategias *cognitivas* en las cuales los estudiantes debían utilizar técnicas como la elaboración, la inferencia o la inducción y la deducción. El desarrollo del *pensamiento crítico* se puede desarrollar tanto a través de la enseñanza a distancia, como de forma presencial, pues en ambas el alumno puede ser alentado a realizar preguntas o reformular ideas como medio para comprobar si su comprensión del tema es el adecuado. En este sentido, el individuo intenta construir conocimiento y competencias nuevas a partir de sus experiencias previas a partir de la integración con otros individuos. De esta forma, cognición, interacción y aprendizaje se encuentran estrechamente unidos (Naussbaum [1996] *apud* Esteve, Asumí y Cañada, 2005).

Tanto en el ejercicio propuesto en el foro, como en varias de las tareas presentadas en el curso presencial se trabajaron estrategias *socio-afectivas*, con la intención de valorar de manera positiva las aportaciones de cada alumno al gran grupo, trabajando de forma colaborativa, animándolos a participar o a que presentasen la tarea final en el curso presencial de forma relajada.

En relación al desarrollo y mantenimiento de la **motivación** del alumno, actividades como la participación en el foro pueden ser igualmente una buena oportunidad para que la retroalimentación del profesor contribuya a desarrollar la motivación, haciendo que los alumnos se sientan valorados por sus contribuciones, se animen a participar de forma proactiva y aprovechen las tareas como oportunidades de aprender a través del proceso.

Así pues, ha quedado patente cómo a través de las tareas propuestas, del procedimiento y diseño de las clases se han trabajado diferentes *estrategias* que contribuyen a que el alumnado participe de forma activa y desarrolle un aprendizaje responsable. En este sentido, algunas de las afirmaciones de Oxford (1990:9) acerca de las estrategias de aprendizaje se pueden ver aquí reflejadas: pueden ser enseñadas, contribuyen a desarrollar la autonomía, aumentan el papel de los profesores y están orientadas a resolver problemas.

Consideraciones finales

Parece evidente que lo expuesto hasta aquí responde a un interés concreto que podemos explicitar en dos direcciones. Por un lado, desde el *Área de Estudos Espanhóis* de la *Universidade do Minho* trabajamos, para dar solidez institucional y académica al área científica en nuestro espacio universitario. Ello implica, así lo entendemos, asumir prácticas académicas y científicas abaladas por la comunidad universitaria (la *tradición*); pero también, y directamente relacionado con lo descrito más arriba, debe significar innovar en ámbitos varios como la oferta educativa, en función de las necesidades reales de la sociedad. Por otro lado, este trabajo parte de la convicción de que el rumbo de la Universidad pasa también (no sólo, es cierto) por asumir la irrupción de nuevas herramientas tecnológicas como un espacio de amplias posibilidades y, sin embargo, de constantes incertidumbres. Únicamente las propuestas rigurosas, bien respaldadas científica y académicamente, que problematicen e innoven podrán abrirse un hueco en un mundo, el de la enseñanza *e/b-learning*, tan aparentemente innovador y en constante cambio en el espacio universitario.

Bibliografía

- CEA ÁLVAREZ, A. M. & NÚÑEZ SABARÍS, J. (2012): “El aprendizaje autónomo en un posgrado semipresencial de formación de profesores de español”, *Pedagogia para a Autonomia*, UM CIEEd, Atas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do GT-PA, pp. 415-424 (accesible en <http://hdl.handle.net/1822/17475> [última consulta 15/04/2014]).
- COLLINS, H. (2008): “Distancelearning, autonomy development and language: discussing possible connections” (accesible en <http://www.scielo.br/pdf/delta/v24nspe/08.pdf> [última consulta 15/04/2011]).
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001) Strasbourg: Council of Europe (accesible en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco> [última consulta 15/04/2011]).

- DANS, Henrique (2009): “Educación online: plataformas educativas y el dilema de la apertura”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6, 1, 22-30 (accesible en http://profesores.ie.edu/enrique_dans/dow [última consulta 13/06/2011]).
- ESTEVE, O., ASUMÍ, M. & CAÑADA, M. D. (2005): “Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje”, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra (accesible en <http://www.publicacions.ub.es/revistes/bells12/PDF/art05.pdf> [última consulta 15/04/2011]).
- HOLEC, H. (1981): *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, Pergamon.
- INSTITUTO CERVANTES (2006-7): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
- IRIARTE, Á. (2009): “Autonomia na Aprendizagem: Aspectos Positivos e Negativos do Uso da Plataforma de e-learning nos Cursos de Letras”, in Castro, R. V. de; M. A. Moreira, M. A. e N. Van Hattum-Jassen (orgs.) (2008). *O Processo de Bolonha na Universidade do Minho: Orientações e Práticas*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico [CD ROM].
- JIMÉNEZ RAYA, LAMB, T. & VIEIRA, F. (2007): *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe. Towards a Framework for Learner and Teacher Development* Dublin, Authentik.
- JUAN LÁZARO, O. & J. P. BASTERRRECHEA (2003-04): “El aula, la enseñanza semipresencial y a distancia: el aula virtual de Español en Internet”, Instituto Cervantes de Madrid (accesible en http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas03-04/8-JuanBasterrechea.pdf [última consulta 15/04/2011]).
- MURPHY, L. (2007): “Supporting learner autonomy: theory and practice in a distance learning context” in D. Gardner (ed.): *Learner Autonomy 10: Integration and support*. Dublin, Authentik, pp. 72–92 (accesible en <http://en.scientificcommons.org/22543280> [última consulta 15/04/2011]).
- OXFORD, R. (1990): *Language learning strategies, What every teacher should Know*, Boston Massachusetts, Heinle & Heinle Publishers.
- VIEIRA, F. (1998): *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar* [Tesis doctoral], Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

REESCRITURAS Y ADAPTACIONES SOBRE *MÍO CID* EN EL AULA DE MAGISTERIO

Carmen Servén Díez

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Resumen

El concepto de *reescritura* es de enorme rendimiento en la Didáctica de la Lengua y la Literatura, puesto que permite mostrar los diversos matices observables en distintas versiones de un mismo hecho, situación, historia u objeto. De modo que una adecuada selección de ejemplos contribuirá a mejorar la comprensión lectora y la competencia lingüística de los discentes.

Entre las formas de reescritura, la adaptación infantil de grandes textos clásicos está hoy en entredicho a la vista de argumentos diversos (Sotomayor), pero ha habido colecciones de adaptaciones en el pasado (Araluce) que han dejado huellas indelebles en las lecturas de varias generaciones. Su principal responsable, María Luz Morales, fue una experta periodista, traductora y escritora. Por su especial interés en el aula de Magisterio, sugerimos una línea de trabajo en torno a las adaptaciones de un pasaje de *Mío Cid*, lo que nos permitirá desarrollar un variado abanico de actividades de aula destinadas a mejorar la comprensión lectora, las destrezas lingüísticas y la competencia literaria de los estudiantes. El estudio comparativo entre original y adaptación y entre una adaptación y otra será también del mayor rendimiento a la hora de fijar un criterio fundamentado en torno a la conveniencia o no de invitar a la lectura de adaptaciones a alumnos de Educación Primaria; y será además idóneo para trabajar los matices y estructuras del castellano entre alumnos de diversos niveles educativos, de lengua materna castellana o no.

Palabras clave: materiales didácticos, adaptaciones infantiles, *Mío Cid*.

El concepto de reescritura

El concepto de reescritura sigue hoy despertando el interés de los estudiosos. Desde la teoría de la literatura se ha hablado repetidamente de una forma de fabulación artística apoyada en elaboraciones artísticas anteriores; el hecho es que, a lo largo de la Historia de la Literatura, muchos escritores y artistas han revisado, comentado, amplificado, subvertido, reelaborado... temas, personajes o problemas ya desarrollados por otros artistas anteriores. Antonio García Berrio evoca, por ejemplo, “la *grecomanía* de la literatura romana” o el atractivo que para los Renacentistas ofrecía el afán arqueológico de conocer y recuperar una edad idealizada y anterior (García Berrio, 361); del mismo modo podríamos referirnos, por ejemplo, a inclinación de los románticos europeos a buscar las raíces del presente mediante la recreación de la Edad Media. Así, la recurrencia a temas, formas y técnicas ya consagradas forma parte de la dinámica del arte; y es en esta línea donde se ha de situar el concepto de reescritura. Como señala María Victoria Sotomayor, “hoy tenemos claro que cada texto literario es el resultado de un diálogo con textos anteriores y que puede ser también fuente para otros textos” (Sotomayor, 218).

El análisis de la reescritura literaria pasa a primer plano a partir de las formulaciones de Gérard Genette en su obra *Palimpsestos* (1962), y se concreta en diversas tipologías de operaciones textuales desde la aparición de un importante artículo posterior publicado por Jean Ricardou en la revista *Poétique* (1989). Hoy son numerosos los especialistas que reflexionan sobre la reescritura y existe una copiosa bibliografía que se va sumando a este respecto. Los fenómenos de reelaboración de un elemento artístico – personaje, situación anímica, símbolo, espacio...etc.- se producen en todas las artes: versiones cinematográficas (*remakes*), recurrencia a imágenes icónicas en pintura y fotografía, recreación en distintos formatos y terrenos artísticos de una historia muy conocida que forma parte de nuestro imaginario cultural colectivo...

Las modalidades, objetivos y resultados de las operaciones de reescritura son variados; pero en lo que se refiere a los efectos buscados u obtenidos, es de destacar la frecuencia con que se produce una subversión en el campo de los significados. Sin embargo, el afán de perturbar los significados canónicos no siempre está en la base de las reescrituras, que muchas veces han obedecido a la necesidad de ampararse en la autoridad previa reconocida: recuérdese que durante largos siglos fue prestigioso seguir la huella de maestros anteriores y se cifraba la valía de un texto en su proximidad a fuentes escritas anteriores; pensemos en relatos medievales, por ejemplo.

Una línea peculiar de reescritura y manipulación de textos es la que pretende difundir el contenido y valor de los textos literarios entre públicos no especializados o menos preparados o distintos de los iniciales (Lefevere, 1997). En nuestra sociedad circulan numerosas traducciones, ediciones, antologías, resúmenes, críticas, reseñas y compendios que tienen carácter educativo o divulgados y configuran el conocimiento literario de la mayor parte de la población. Ligadas a esas clases de reescritura han de considerarse las adaptaciones, que acomodan un texto para que pueda difundirse entre público distinto de aquel al cual iba destinado o para darle una forma diferente de la original (Sotomayor, 123). En general se dirigen a receptores con una limitada competencia literaria y se valen de unos mecanismos de transformación que simplifican, reducen o estimulan la respuesta afectiva (Sotomayor, 124); desde el punto de vista literario, se concede un valor limitado a esta clase de adaptaciones.

A la hora de divulgar los contenidos literarios, hoy es muy frecuente, sobre todo, el paso de novelas de gran éxito al cine. Pero no entraremos ahora en los debates que las adaptaciones audiovisuales de obras literarias provocan entre los críticos de la literatura. Argumentos a favor y en contra de las adaptaciones divulgativas y educativas pueden hallarse en el trabajo ya citado de María Victoria Sotomayor (225 y ss.); explicación sobre los cambios que inexorablemente han de producirse al trasvasar las obras de un lenguaje a otro vienen concretados en los trabajos de José Antonio Pérez Bowie sobre adaptaciones cinematográficas. En el presente trabajo vamos a prestar atención específica a las adaptaciones infantiles de los clásicos. Naturalmente, sobre esas adaptaciones, que pretenden acomodar un texto canónico a la capacidad lectora y psicológica de los niños, hay opiniones divergentes, puesto que uno de los aspectos más llamativos del proceso de reescritura es la simplificación de expresión y contenido. Y vamos a servirnos de textos forjados por una prestigiosa y fecunda adaptadora de la primera mitad del siglo XX: María Luz Morales.

El rendimiento didáctico de una experiencia de reescritura

La adaptación es un proceso de transformación genérica que implica la transformación de un Texto A, en un Texto B no necesariamente verbal – puede ser fílmico u otros – pero que guarda los contenidos semióticos del texto primitivo.

Hoy asistimos a una creciente presencia del medio audiovisual así como de textos culturales diversos y marginales en los diferentes espacios curriculares. Muchas veces, esos productos audiovisuales y esos artefactos culturales se recogen bajo la etiqueta de “adaptaciones”. Sin embargo, no me voy a referir hoy

a la transformación del texto literario en propuesta audiovisual, en viñetas, o en otra clase de mensajes, plásticos, gráficos o auditivos, sino a la transformación de un texto escrito en otro. A este respecto hay que considerar al menos dos formas de transformación que pueden resultar extraordinariamente rentables a la hora de impulsar la educación literaria: la transformación de grandes textos clásicos en textos infantiles; y el trasvase genérico de un texto dado; ambas modalidades de reelaboración textual fueron cultivadas por María Luz Morales.

La primera modalidad, la transformación de grandes textos clásicos en textos infantiles, ha sido muy discutida a lo largo de los últimos cien años como práctica educativa. Sotomayor (228) explica que esta clase de reescrituras “están marcadas por un propósito educativo que lleva siempre a transformaciones simplificadoras”; pero la disyuntiva consiste en: “o se respetan en toda su integridad las obras clásicas postergando su lectura hasta el momento en que la competencia literaria del lector lo permita [...] o se procura un conocimiento más temprano del contenido, personajes y mundos creados en estas obras adaptando el texto” (Sotomayor, 233). Como quiera que sea, en las aulas de Magisterio se han de manejar adaptaciones infantiles y juveniles de grandes textos literarios: es imprescindible que el futuro maestro conozca los tipos de edición en que podrá hallar un texto clásico y que decida si va a promocionar o no la lectura de adaptaciones; en caso de que así fuera, necesita apoyar su elección en un conocimiento de primera mano sobre los mecanismos y estrategias propios de las adaptaciones infantiles y juveniles, y también acerca de los más reconocidos adaptadores.

El trasvase genérico, el paso de un contenido semántico desde un género literario a otro, es práctica habitual a lo largo de la historia de la literatura. La novelización de argumentos dramáticos o la dramatización de argumentos novelescos son procesos de adaptación de ciertos conjuntos semánticos desde un lenguaje a otro, desde un estrato cultural a otro, que han atravesado y alimentado la historia cultural colectiva. Pero en un breve trabajo como el presente, no podemos revisar exhaustivamente las modalidades de transformación de un texto en otro; nos centraremos exclusivamente en las adaptaciones infantiles o juveniles; tomaremos como núcleo del trabajo un clásico de la Literatura Española: el Poema de *Mío Cid*; y procuraremos mostrar los rasgos concretos con que se producen dos adaptaciones infantiles del mismo: la de María Luz Morales y la de Rosa Navarro Durán, ambas muy acreditadas, pero la segunda más reciente que la primera. Así, mi trabajo se orienta a proporcionar materiales de aula para desarrollar actividades formativas en torno a las adaptaciones infantiles de los clásicos, una cuestión especialmente próxima a los maestros de primaria.

Las adaptaciones de María Luz Morales

María Luz Morales (A Coruña, 1898 - Barcelona, 1980), periodista, novelista, adaptadora, traductora, experta en cine y teatro, es una figura todavía poco estudiada. Su labor de promotora y agente cultural fue constante, y hoy empezamos a conocer y valorar la trascendencia de su trabajo. En el terreno de las adaptaciones, su actividad se desarrolló en tres direcciones distintas:

- a) Como experta en cine y vinculada a la gran productora norteamericana Paramount – cuyo departamento literario dirigió en España- intervino en la adaptación de textos literarios a la pantalla. De hecho, su relación con el cine fue profunda y sostenida a lo largo de toda su vida. Estuvo encargada de la sección “Vida cinematográfica” en el gran diario barcelonés *La Vanguardia* entre 1923 y 1934^[1]; intervino en la escritura de los diálogos en español para *Doña Mentiras*, dirigida por Adelqui Millar en Joinville en 1930; durante la guerra civil, participó en el rodaje de *Sierra de Teruel*, la película rodada a partir de la novela de André Malraux *L'Espoir*, cuyo argumento gira en torno al conflicto bélico; y por fin, María Luz participó en el proceso de adaptación de la literatura al cine de una de sus propias novelas: *Tres fines de semana*.
- b) Como famosa escritora y buena conocedora de las preferencias femeninas- había dirigido la conocida revista *El Hogar y la Moda* previamente – transformó en narraciones aptas para la exitosa colección La Novela Rosa de Editorial Pueyo algunos textos dramáticos de los Hermanos Álvarez Quintero: *Pipiola*, *Las Flores*, *Los Galeotes*, *Las de Caín*^[2]. Estas adaptaciones fueron motivo de satisfacción para los autores originales, según se desprende de la entrevista publicada por *La Esfera* (2-7-27, p. 11)^[3]; también recorrió María Luz el camino inverso, puesto que colaboró con Hernández Catá en la adaptación escénica de la novela *La señorita de Occidente*, original de este último (*Alrededor del Mundo*, Madrid, 31-12-27).

1 Algún investigador (v. Emeterio Díez Puerta, 54) sitúa esta sección y la firma de Morales con el pseudónimo Felipe Centeno en otro gran periódico: *El Sol*, pero un vistazo a la hemeroteca digital de *La Vanguardia* permitirá corroborar lo que afirmo más arriba.

2 Las tres primeras son mencionadas a lo largo de la entrevista con los hermanos Álvarez Quintero en *La Esfera*, 2-7-27, p. 11.

3 El entrevistador pregunta a los conocidos dramaturgos: “¿La señorita María Luz Morales ha convertido en novela algunas obras de ustedes?”. A lo que ellos contestan: “Sí. Y muy bien, por cierto. Es un encanto de mujer. Tiene talento, sensibilidad y un poder de asimilación enorme. De tal manera se asimila a lo creado por nosotros, que parece que posee nuestro mismo espíritu.”

- c) Además de los casos ya mencionados, la inquieta periodista aparece como responsable de multitud de adaptaciones para niños de obras literarias clásicas en la Editorial Araluce^[4]. María Luz recomendaba sin reservas^[5] las adaptaciones infantiles como vehículo de difusión de historias y personajes ofrecidos por los clásicos españoles y universales. Sus traducciones y adaptaciones abordan desde las Aventuras de Peter Pan hasta las disparatadas hazañas de Don Quijote; desde La Odisea hasta las Historias de Tirso de Molina, entre muchos otros textos de referencia. La labor de María Luz Morales en este ámbito ha sido repetidamente reconocida: Carmen Bravo Villasante, en su Historia de la Literatura Infantil Española, la considera “entre los mejores adaptadores” de todos los tiempos (1979: 181).

Las adaptaciones de Rosa Navarro Durán

Rosa Navarro, (Figueras, 1947) es una conocida filóloga y profesora universitaria, especializada en novela picaresca y Siglo de Oro. Saltó a la fama por sus novedosas investigaciones sobre la autoría de La vida de Lazarillo de Tormes, pero ha publicado numerosas ediciones de clásicos españoles dedicadas a los estudiosos (con introducción y notas), y además ha adaptado numerosos textos para niños publicados por la editorial Edebé: la *Odisea*, la *Eneida*, pero también *La Celestina* o el *Mío Cid*, entre otros.

Un planteamiento didáctico

Los estudios literarios y culturales hoy se interesan por el cine o la historieta como material clave en la educación literaria, sobre todo en los primeros niveles. Pero, en general, la incorporación de estos materiales no conduce a una reflexión sobre los mecanismos de la adaptación o sobre las pautas genéricas y el modo en que se proyectan sobre cada texto concreto; la visualización y lectura de los productos culturales aportados al aula debe acompañarse de una reflexión minuciosa sobre los mecanismos genéricos que cada modalidad textual pone en juego. De ese modo se fortalecería el conocimiento de los lenguajes y estructuras específicas de los distintos géneros literarios y culturales.

Así, en nuestras prácticas de aula en torno a las adaptaciones, intentaremos:

4 Véase al respecto mi propio trabajo sobre María Luz Morales citado en la bibliografía final.

5 Que aparecen sin complejos en su lista “Algunos libros para el niño. Ensayo de Biblioteca infantil”, contenida en *Libros, mujeres, niños*, pp. 95-103.

- Visibilizar los procesos de adaptación que se esconden bajo la circulación de contenidos similares en distintas versiones y medios culturales.
- Promover prácticas específicas de investigación y trabajo textual sobre mecanismos de la reescritura.
- Problematizar la reconfiguración de materiales originales en un tipo de texto y otro.
- Adquirir habilidades de transformación de textos.

Al apoyar nuestras actividades de aula sobre los procesos de adaptación textual, no olvidemos la aportación de Gemma Lluch, que ha descrito los más frecuentes procedimientos empleados en la Literatura infantil y juvenil catalana, lo que podría hacerse extensivo a otros corpus literarios dirigidos a los mismos lectores: puesto que los receptores tienen una limitada competencia literaria las estrategias de adaptación mediante simplificación, reducción y estimulación de la respuesta afectiva son esenciales; lo que implica, según resume Sotomayor (227) a partir de las investigaciones de Lluch, supresión de episodios o historias secundarias, eliminación de frases y concisión del lenguaje, sustitución de narración por diálogo, o del modo indirecto por el modo directo, introducción de elementos familiares o cercanos al lector, resumen de los momentos nucleares de la historia, transformación de la forma narrativa en dramática o poética y reescritura burlesca o desmitificadora. Todo ello ha de salpicarse de ilustraciones, vincularse con la historia de aventuras y proporcionar placer al lector.

Para lograr nuestros objetivos didácticos, como muestra de las amplias posibilidades que ofrecen este tipo de materiales textuales y el consiguiente trabajo contrastivo, Diseñamos un trabajo de aula que utiliza como plataforma de partida cuatro textos: un fragmento del *Poema de Mío Cid* medieval, el texto de “Castilla”, de Manuel Machado, y dos fragmentos de María Luz Morales y de Rosa Navarro Durán sobre el mismo asunto. Es claro que los dos primeros son obras literarias originales, aunque la segunda reescribe una situación ya abordada por la primera; mientras que las dos segundas son adaptaciones infantiles o juveniles.

El Mío Cid

Para nuestro trabajo de clase vamos a considerar cuatro versiones del mismo episodio: dos forman parte del canon de la literatura española y dos son adaptaciones infantiles. Todas tratan del momento en que el héroe desterrado llega a Burgos, trata de encontrar alojamiento y desiste tras escuchar el ruego de una niña.

- a) En el *Poema de Mío Cid* original editado por Colin Smith, que sigue de cerca las consideraciones de Ramón Menéndez Pidal, leemos:

Mío Çid Ruy Diaz por Burgos entrava,
En su compañã .lx. pendones levaba.
Exien lo ver mugieres e varones,
Burgeses e burgesas por las finiestras son,
Plorando de los ojos tanto avien el dolor.
De las sus bocas todos dizian una razón:
“¡Dios, que buen vassalo! ¡Si oviesse buen señor!”
Conbidar le ien de grado mas ninguno non osaba;
El rey don Alfonso tanto avie la grand saña,
Antes dela noche en Burgos del entro su carta
Con gran recabdo e fuerte mientre sellada,
Que a mio Çid Ruy Diaz que nadi nol diese(n) posada
E aquel que gela diesse sopiesse -vera palabra-
Que perderie los averes e mas los ojos de la cara
E aun demás los cuerpos e las almas.
Grande duelo avien las yentes christianas;
asconden se de mio Çid ca nol osan dezir nada.
El Campeador adeliño a su posada;
asi commo lego a la puerta falola bien çerrada
por miedo del rey Alfonsso que assi lo avien parado
que si non la quebrantas por fuerça que non gela abriese nadi.
Los de mio Çid a altas voces laman,
los de dentro non les querien tornar palabra.
Aguijo mio Çid, a la puerta se legava,
saco el pie del estribera, una feridal dava;
non se abre la puerta ca bien era çerrada.
Una niña de nuef años a ojo se parava:
“¡Ya Campeador, en buen ora çinxiestes espada!
El rey lo ha vedado, anoch del entro su carta
con grant recabdo e fuerte mientre sellada.
Non vos osariemos abrir nin coger por nada;
si non, perderiemos los averes e las casas
e demas los ojos de las caras.
Çid, en el nuestro mal vos non ganades nada;
mas ¡el Criador vos vala con todas sus vertudes santas!”
Esto la niña dixo e tornos pora su casa.

Ya lo vee el Çid que del rey non avie graçia.
Partios de la puerta, por Burgos aguijava,
lego a Santa Maria, luego descavalga,
finco los inojos, de coraçon rogava.
La oraçion fecha luego cavalgava;
salio por la puerta e en Arlançon pasava.^[6]
Un gran poeta, Manuel Machado, recoge este núcleo semántico del
Poema de Mío Cid y lo reescribe así:

6 Una versión autorizada de ese pasaje vertido al castellano actual es la de Francisco Marcos Marín (173-175):

“Lo invitarían con agrado, pero ninguno lo osaba
el rey don Alfonso tenía muy gran saña;
antes de la noche entró en Burgos su carta,
en gran recaudo y debidamente sellada:
que a mío Cid Ruy Díaz, que no le diese nadie posada,
y aquel que se la diese supiese, por su palabra,
que perdería sus bienes, más los ojos de la cara,
y aun además los cuerpos y las almas.
Gran pesar tenían las gentes cristianas:
se esconden de mío Cid, no osan decirle nada.
El Campeador se encaminó a su posada;
cuando llegó a la puerta la encontró bien cerrada,
por miedo del rey Alfonso así la prepararan:
que si no la quebrantase a la fuerza, no se la abriesen por nada.
Los de mío Cid con altas voces llaman,
los de dentro no les querían replicar palabra.
Aguijó mío Cid, a la puerta se acercaba,
sacó el pie del estribo, un fuerte golpe le daba;
no se abre la puerta, que estaba bien cerrada.
Una niña de nueve años ante su vista estaba:
“Ya Campeador, en buena hora te ceñiste la espada.
El rey lo ha vedado, de él entró anoche su carta,
en gran recaudo y debidamente sellada:
que no os osaríamos abrir ni acoger por nada,
si no perderíamos nuestros bienes y las casas,
y además los ojos de las caras.
Cid, con nuestro mal, no vais a ganar nada;
mas el Creador os valga con todas sus virtudes santas”.
Esto la niña dijo y se volvió a su casa.
Ya lo ve el Cid que del rey no tenía gracia.
Apartóse de la puerta, por Burgos aguijaba,
llegó a Santa María, entonces descabalga.
Se hincó de rodillas, de corazón rogaba.
La oración hecha, entonces descabalga.
Se hincó de rodillas, de corazón rogaba. La oración hecha, entonces cabalgaba;
Salió por la puerta, el Arlanzón cruzaba.”

El ciego sol se estrella
en las duras aristas de las armas,
llaga de luz los petos y espaldares
y flamea en las puntas de las lanzas.

El ciego sol, la sed y la fatiga.
Por la terrible estepa castellana,
al destierro, con doce de los suyos,
-polvo, sudor y hierro- el Cid cabalga.

Cerrado está el mesón a piedra y lodo...
Nadie responde. Al pomo de la espada
y al cuento de las picas, el postigo
va a ceder... ¡Quema el sol, el aire abrasa!
A los terribles golpes,
de eco ronco, una voz pura, de plata
y de cristal responde... Hay un niña
muy débil y muy blanca,
en el umbral. Es toda
ojos azules; y en los ojos, lágrimas.
Oro pálido nimba
su carita curiosa y asustada.

“¡Buen Cid! Pasad... El rey nos dará muerte,
arruinará la casa
y sembrará de sal el pobre campo
que mi padre trabaja...
Idos. El Cielo os colme de venturas...
En nuestro mal ¡oh Cid! No ganáis nada.”

Calla la niña y llora sin gemido...
Un sollozo infantil cruza la escuadra
de feroces guerreros,
y una voz inflexible grita: “¡En marcha!”

El ciego sol, la sed y la fatiga.
Por la terrible estepa castellana,
al destierro, con doce de los suyos
-polvo, sudor y hierro-, el Cid cabalga.

Manuel Machado: “Castilla” (*Alma*)

b) María Luz Morales, en su relato para niños sobre El Cid, titula *Hazañas del Cid Campeador relatadas a los niños*, título diseñado sobre el modelo de la colección de que forma parte, y en que figuran también *Cuentos de Grimm relatados a los niños*, *Cuentos de la Alhambra relatados a los niños...etc.* El libro se abre con un aviso dirigido “A los niños hispano-americanos” por María Luz Morales, que ilustra a sus lectores sobre el trabajo y la forma de vida de juglares y trovadores; sigue una nota bibliográfica⁷, que da cuenta de las fuentes usadas para fraguar la adaptación que tenemos entre las manos; y después se inserta una “Ilustración Filológica”, que consiste en una muestra comparativa del lenguaje original y del actual del Poema de Mío Cid mediante recogida de las dos versiones lingüísticas de la oración de Jimena a la partida de su marido. Acto seguido comienza la historia de Mío Cid, que arranca con sus mocedades⁸, extraídas de romances y crónicas, y parcialmente noveladas.

Su versión del pasaje en que Mío Cid llega a Burgos es la siguiente:

EL CID EN BURGOS

Ya entra en Burgos el Cid Rodrigo Díaz ; sesenta pendones le acompañan y de todas partes llegan ricos-hombres y caballeros que por su voluntad se destierran con él.

Los burgaleses y burgalesas se asoman a las ventanas para verle y admirarle y afligidos y llorosos por el destierro del glorioso Cid no pueden menos de exclamar :

— Oh Dios, ¡Qué buen vasallo si tuviere buen señor!

Todos quisieran hospedarle en sus casas, pero nadie se atreve por miedo a las iras del rey, que hostigado por el conde ‘don García ha enviado a todas partes cartas autorizadas con el sello real, en que se anuncia que aquel que dé posada al Cid perderá sus bienes y su casa, y también los ojos de la cara.

Por ello al entrar en Burgos el Cid Campeador, encuentra las puertas cerradas y las calles desiertas a su paso.

Así, en medio del silencio y de la soledad más absolutos, dirigiéronse el Cid y sus nobles caballeros a la posada de la ciudad, pero también aquella puerta

7 La nota reza “Al hacer la presente adaptación hemos tenido a la vista las siguientes obras: «Cantar de Myo Cid» (edición de Clásicos Castellanos de «La Lectura», Madrid, 1913); «Roman-cero selecto del Cid».—de Milá y Fontanals-Barcelona 1884.—«La Castilla y el más famoso castellano» por el Padre Mro. Manuel Risco. Madrid y «Leyenda del Cid» de Zorrilla.”

8 El héroe aparece a la edad de ocho años con su padrino.

estaba cerrada a piedra y lodo. Los del acompañamiento del Cid llamaron con palos y con piedras dando al mismo tiempo fuertes voces, mas los de dentro no querían responder. El Cid aguijó su caballo y sacando el pié del estribo golpeó la puerta, pero ésta estaba bien remachada y no cedía.

Entonces una niña de unos nueve años se acercó a los caballeros, y arrodillándose delante del Cid, dijo de esta manera:

—¡ Oh, Campeador, que en buen hora ceñiste la espada ! Sabe que anoche llegó una orden del rey en pliego autorizado con su sello real. Sabe que en él nos dice que si osamos abrirte nuestras puertas, ofrecerte viandas, darte acogida o escuchar tus palabras, perderemos nuestros bienes y casas y nuestra libertad y también los ojos de la cara. Por eso, ¡ oh, Cid ! ya que tú nada has de ganar con nuestro mal, sigue tu camino y que el Señor te valga.

Entró la niña en su casa, y el Cid con sus caballeros salió de la ciudad. Junto al río Arlanzón, en un desierto arenal, izaron sus tiendas y pasaron la noche. Al romper el alba dejó el buen Cid a sus caballeros y mesnadas en el improvisado campamento, y espoleando a Babieca, se dirigió a San Pedro de Cárdena con ánimo de despedirse de su mujer Jimena y de sus hijas

- c) En su adaptación para niños del poema de Mío Cid, Rosa Navarro Durán titula *El Cid contado a los niños*, puesto que el volumen se integra en una colección de “Clásicos contados a los niños” de la que también forman parte *El Quijote contado a los niños*, *El Lazarillo contado a los niños* y otros. El libro se abre con la primera tirada literal del cantar conservado, para abandonar después el verso y narrar en prosa. El comienzo de la historia ofrecida arranca con las difamaciones de los enemigos de Rodrigo Díaz de Vivar, que consiguen encolerizar al rey y provocar el destierro del caballero. Tras este preámbulo titulado “Así empieza la Historia”, se desarrollan los capítulos correspondientes a cada una de las tres partes del poema original, que vienen marcadas en la estructura del relato que tenemos entre las manos.

Su reescritura de la llegada a la posada es la siguiente:

EL CID ENTRA EN BURGOS

El Cid entró en Burgos con sesenta caballeros. Hombres y mujeres salen a las ventanas a verlo. Todos lloran y dicen:

—¡Dios, qué buen vasallo si tuviese buen señor!

Todos lo hubieran invitado a sus casas, pero nadie se atrevía porque el rey Alfonso les había mandado una carta en donde les prohibía que dieran posada al Cid. Si alguien lo hacía, lo mataría. Por miedo, todos cerraron sus puertas.

El Cid fue a su posada y encontró también la puerta cerrada. Nadie se atrevía a abrirle. Los que iban con el Cid llamaron a voces. Nadie respondió. El Cid se acercó a caballo a la puerta y le dio un fuerte golpe con el pie, pero la puerta no se abrió porque estaba muy bien cerrada.

Entonces se le acercó una niña de nueve años y le dijo: —¡Campeador! Ayer llegó una carta del rey donde nos prohibía que os abriéramos la puerta y nos amenazaba con matarnos. Tenemos mucho miedo y no nos atrevemos a daros posada. Cid, no ganáis nada con nuestro mal. Marchaos, por favor, ¡y que Dios os proteja!

Y después de decirle esto, la niña se marchó corriendo a su casa.

El Cid se fue entonces a Santa María, a la catedral de Burgos, a rogar a la Virgen que le ayudara. Luego salió de Burgos, atravesó el río Arlanzón y acampó con los suyos, como si estuviera en los montes.

Algunas sugerencias para el análisis de los textos

La comparación entre los cuatro textos aducidos permite identificar con mayor facilidad las características privativas de cada uno de ellos. Naturalmente no vamos a incidir en el hecho de que uno de los textos es mucho más antiguo que los demás y por lo tanto el castellano que usa es a todas luces anterior y distinto, y como los escritos medievales primitivos, está falto de signos diacríticos.

El primer texto, el poema original, está escrito en verso. Tiene rima asonante en *a-a* y versos de en torno a 14 o 16 sílabas, pero incluye algunas irregularidades⁹. Es un texto narrativo en que, sin embargo, hay también un discurso directo: las palabras de la niña a Mío Cid¹⁰. El texto destaca la pena de los burgaleses – expresamente se refiere a hombres y mujeres- por no poder acoger a Mío Cid (“Grande duelo avien...”); el hecho de que el guerrero podría derribar alguna puerta y lograr posada a la fuerza (se contempla que “la quebrantas”) y parece que está a punto de hacerlo mediante una patada (“saco el pie del estribera, una feridal daba”); pero sale una niña de nueve años, que explica el grave castigo con que los ha amenazado el rey; y Mío Cid parte con los suyos y sale de Burgos. Es evidente que el desterrado no ha querido usar la fuerza tras oír a la niña.

9 Hay versos que tienen una medida distinta y falta de rima: los que acaban en “parado”, “nadi”, “laman”.

10 En estilo indirecto se incluye el contenido de la carta amenazante del rey.

El segundo texto, de Manuel Machado, también está escrito en verso. Presenta igualmente rima asonante en *a-a*, pero la medida es distinta: son versos de 11 sílabas salpicados de versos de 7 sílabas. La voluntad estética es evidente y se utiliza un ritmo marcado con repetición de unos versos que refuerzan la experiencia abrasadora y el cansancio de la cabalgada: “El ciego sol.../.../... el Cid cabalga”; son versos que se refieren a la cabalgada de los desterrados a pleno sol, cargados con sus armaduras, sudando en medio del polvo por la estepa. Esa impresión viene remachada por la reiteración anafórica de “el ciego sol”. El uso ornamental y retórico del lenguaje es evidente: abundante adjetivación incluyendo epítetos (“ciego sol”, “terrible estepa”, “terribles golpes”, “eco ronco”, “voz pura”...etc.), animación (“ciego” aparece el sol), diminutivos afectivos (“carita”)... El texto no alude para nada al apoyo que los burgaleses prestarían gustosos a Mío Cid si no mediara el castigo real, sino que destaca otros elementos, sobre todo el contraste entre la fragilidad de la niña (“muy débil y muy blanca” con la “carita” asustada) y la fortaleza de los caballeros (“feroces guerreros”); de ahí que la decisión tomada por Mío Cid a la postre, pasar de largo por Burgos, aparece claramente como una decisión ética cargada de empatía y que descarta la posibilidad de valerse de la violencia para lograr lo que se requiere: Mío Cid es fuerte, pero no se aprovecha de ello. Por otra parte, esa intención de destacar la fuerza y el sacrificio de los caballeros (“polvo, sudor y hierro”) frente a la debilidad de la chiquilla, explica el que la cabalgada de unos y el aspecto físico de la otra sean mucho más detallados en el texto de Machado.

Las dos adaptaciones que consideramos son prosificaciones. Pero no son idénticas entre sí: El texto de María Luz Morales incluye palabras precisas para referirse a realidades medievales: “ricos-hombres”, “mesnadas”, y palabras cultas o técnicas que no forman parte del vocabulario de los niños más pequeños: “hostigado”, “estribo”; o formas gramaticales de sabor arcaico (“dirigiéronse”). El relato recoge el eco de las palabras literales del poema medieval (el posible castigo a los burgaleses incluye perder “los ojos de la cara”; Mío Cid “sacó el pie del estribo” y golpeó la puerta, que no se abrió “porque estaba muy bien cerrada”...etc.; e intercala algún verso completo, aunque modernizado, del poema medieval: “—Oh Dios, ¡Qué buen vasallo si tuviere buen señor!”). Pero además, esta adaptación se hace a la vista del texto de Manuel Machado: como en aquél, el mesón está cerrado “a piedra y lodo” y los caballeros transitan en medio del polvo, por un “arenal”.

El texto de Rosa Navarro presenta un léxico menos específico y más accesible, puesto que sustantivos y verbos (“hombres”, “mujeres”, “puertas”, “río”, “entrar”, “atravesar”...etc.) forman parte del vocabulario básico infantil.

Recoge también elementos literales del poema medieval (la puerta “estaba bien cerrada”; el rey ha enviado una “carta”; los de Mío Cid llaman “a voces”... etc.); pero resume detalles: la amenaza del rey estriba en “matarnos”, no se detalla que va a quitar a los burgaleses desobedientes las haciendas y los ojos de la cara; además se expresa la consiguiente reacción emocional frente a la amenaza, propiciando así la comprensión y la interiorización afectiva del relato: “Tenemos mucho miedo”.

Sugerencias para el aula de Magisterio

Una batería de cuestiones sobre estos textos pueden ser el instrumento para un análisis detallado en que la comparación facilite la identificación de rasgos; entre las preguntas a plantear, en todo caso deberían incluirse las siguientes:

1. Relaciones y diferencias entre el texto del Poema medieval y el texto de Manuel Machado.
2. Relaciones y diferencias entre las dos adaptaciones y el texto medieval.
3. Relaciones y diferencias entre las dos adaptaciones.
4. Conclusiones sobre el tipo de transformaciones que implica la adaptación infantil.
5. Conclusiones sobre las características del texto original que se modifican o se pierden en las adaptaciones.
6. Inténtese una adaptación infantil de la primera página del *Quijote*.

Bibliografía citada:

- BRAVO VILLASANTE, Carmen: (1979): *Historia de la Literatura infantil española*. Madrid: Revista de Occidente.
- Cantar de Mío Cid* (Ed. de Marcos Marín). Madrid, Biblioteca Nueva, 1997.
- DÍEZ PUERTAS, Emeterio (2001): “La novela cinematográfica”, *RILCE*, 17.1, p. 54.
- GARCÍA BERRIO, Antonio (1989): *Teoría de la Literatura (la construcción del significado poético)*. Madrid, Cátedra.
- GENETTE, Gerard (1989): *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid, Taurus.
- LEFEVERE, André (1997): *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.6.
- LLUCH, Gemma (2003): *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MACHADO, Manuel (1999): *Alma*[1901], *Ars Moriendi*. Madrid, Cátedra.

- MORALES, María Luz (1951): *Hazañas del Cid Campeador relatadas a los niños*. Barcelona, Araluce. Ilustraciones de José Segrelles. 4ª ed.
- MORALES, María Luz (1928): *Libros, mujeres, niños*. Barcelona: Cámara Oficial del Libro.
- NAVARRO DURÁN, Rosa (2007): *El Cid contado a los niños*. Barcelona, Edebé. Ilustraciones de Francesc Rovira.
- Poema de Mío Cid* (1976 [1140?]) Madrid, Cátedra. Edición de Colin Smith.
- PÉREZ BOWIE, José Antonio (2004): “Teatro y cine: un permanente diálogo intermedial”, *Arbor*, nº 699-700, marzo-abril; pp. 573-594.
- Poema de Mío Cid* (Ed. de Colin Smith). Madrid, Cátedra, 1976.
- RICARDOU, Jean (1989): «Pour une théorie de la réécriture», *Poétique*, n.77, Paris, p. 3-15.
- SERVÉN DÍEZ, Carmen (2012): “María Luz Morales y la promoción de la lectura infantil”, *Álabe, Revista de la red de universidades lectoras*, No 5 (2012), <http://nevada.ual.es:81/alabe/index.php/alabe/article/view/108/93>
- SOTOMAYOR SÁEZ, María Victoria (2005): “Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias”, *Revista de educación*, Nº Extra 1 (Ejemplar dedicado a: Sociedad lectora y educación), pp. 217-238.

A ARTICULAÇÃO ESCOLAR DA LEITURA LITERÁRIA: PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO DE LITERATURA^[1]

Cláudio José de Almeida Mello

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

Resumo

A história do ensino da literatura revela que, se no modelo tradicional, de matriz Estruturalista/Formalista, a leitura era obrigatória, pautada pelo esforço reconhecidamente trabalhoso do aluno, nas últimas décadas a leitura passou a ser vista como um direito e como fonte de prazer intelectual. Fundamentado no desenvolvimento dos fundamentos teóricos que privilegiam o leitor, como a Estética da Recepção, o Dialogismo, o Letramento e a Psicolinguística, do mesmo modo que nos encaminhamentos pedagógicos que valorizam a realidade dos educandos e a leitura como prática social, como a Pedagogia Histórico-Crítica e o Sócio-Interacionismo, o objetivo do presente estudo consiste em aprofundar a compreensão teórica e metodológica da perspectiva interdisciplinar do ensino de literatura em ambiente escolar. Com base em pesquisa empírica realizada em escola pública de Ensino Fundamental e Médio do município de Guarapuava, Paraná, Brasil, o estudo indica a relevância de se equalizar o papel da fruição e o da cognição no desenvolvimento da formação do leitor, em um planejamento escolar que contemple um itinerário no qual o incentivo e o ensino da leitura sejam articulados de forma a conduzir a um comportamento perene de leitura, em um quadro de atuação educativa que extrapola o trabalho isolado do professor de língua/literatura para considerar as atividades (leitura compartilhada, mediação de leitura), as disciplinas (Língua, Literatura, Artes) e os agentes (professores, bibliotecários, pais de alunos) nos processos de ensino-aprendizagem envolvidos na promoção da leitura literária.

Palavras-chave: Educação literária, Formação do leitor, Literatura e ensino

1 Estudo realizado junto ao GRETEL, na Universidade Autônoma de Barcelona, com financiamento da CAPES/MEC-Brasil, processo 10366/12-1.

Introdução

A formação de leitores no Brasil tem merecido a atenção de áreas e segmentos os mais diversos, incluindo universidades, escolas, bibliotecas, associações culturais, entidades da sociedade civil, dentre outros. Nos governos federal e estaduais, importantes iniciativas são desenvolvidas como programas de distribuição de livros e fomento à leitura. Essas ações, muitas delas com bom resultado no que diz respeito à aproximação da obra literária com o leitor, são desenvolvidas, entretanto, sem que haja uma articulação entre si, o que faz com que excelentes programas e projetos tenham um alcance restrito e de caráter efêmero.

Diante do baixo índice de leitores no país revelado pela pesquisa *Retratos da leitura no Brasil 3* (FAILLA, 2012), objetivamos explicitar as relações entre esta situação e um referencial teórico hegemônico na formação de professores nas universidades, de matriz formalista e estruturalista, focado na transmissão da teoria e da história literária, o que denota uma dissociação entre literatura e vida, um modelo reproduzido na Educação Básica que prejudica o interesse dos alunos pela leitura. Partindo desse quadro, indicamos na abordagem teórico-metodológica baseada na Estética da Recepção, no interacionismo bakhtiniano e no letramento uma contribuição significativa para a promoção da leitura literária, conforme verificamos em pesquisa empírica em uma escola do Ensino Fundamental e Médio no interior do estado do Paraná, que articulou, por meio da metodologia da pesquisa-ação, a revisão de processos de ensino-aprendizagem, a configuração da biblioteca escolar como um espaço de promoção da cultura e a participação dos pais.

Motivação para a leitura

Apesar dos esforços do governo federal de desenvolver as políticas públicas, a situação da leitura no Brasil continua preocupante. De acordo com a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, a média de leitura caiu de 4,7 livros por habitante/ano em 2007 para 4,0 em 2011 (FAILLA, 2012), incluindo os livros didáticos; ainda que essa redução possa significar apenas uma oscilação, ou que possa ser atribuída a alterações na coleta de dados, o atual índice continua baixo, se comparado a países desenvolvidos como a Espanha, com 10,3 livros por habitante/ano no mesmo ano da pesquisa no Brasil, ou a vizinhos como o Chile e a Argentina, com 5,4 e 4,6 livros por habitante/ano, respectivamente (HOYOS; SALINAS, 2012: 91-213). Os dados evidenciam que “políticas públicas, como a distribuição gratuita de livros a escolas e o abastecimento de

bibliotecas têm se mostrado insuficientes para incidir significativamente sobre os números dessas estatísticas” (FAILLA, 2012: 7).

Esses dados indicam que falta muito para que os programas em desenvolvimento no país na área da leitura atinjam o público final a que se destinam, a população, escolar ou não. Como política pública, além de integrar as diversas áreas envolvidas na promoção da leitura, garantindo que elas interajam e se articulem de forma frequente, concatenada e colaborativa, um dos maiores desafios é que a leitura literária se caracterize como autêntica *prática social*, pois isso demanda uma revisão de paradigma em relação à própria concepção de arte e sua relação com a vida, sua inserção a pressupostos teóricos sobre a leitura e sua viabilização em metodologias de ensino. Dessa forma, os leitores estariam expostos a uma verdadeira experiência estética, relacionada ao prazer de ler, em oposição à leitura obrigatória imposta pela escola, o que certamente contribui para a penetração da leitura em um país. De acordo com estudo do Centro Regional de Fomento ao Livro na América Latina e no Caribe (CERLALC/UNESCO), “O prazer pela leitura é a diferença característica entre um leitor habitual e um leitor esporádico: a Espanha registra que 86% leem por esse motivo; a Argentina 70% e o Brasil 49%. O Brasil, Portugal, México e o Chile são aqueles países onde a leitura, por razões de atualização cultural e conhecimento geral, é maior” (HOYOS; SALINAS, 2012: 194).

A situação é inversa, entretanto, quando a motivação para a leitura é a exigência escolar ou acadêmica: o Brasil aparece em primeiro lugar, com 36%, e a Espanha com 7%, justamente o país da comparação onde o número de leitores é maior. Esses dados permitem inferir que o componente da prática social nos hábitos leitores, relacionado à fruição estética no caso da literatura, possui relevância no advento da leitura em um país, conforme também observou Regina Zilberman (2012).

Assim, ao trabalhar a literatura desvinculada do interesse efetivo dos educandos, privilegiando os conteúdos teóricos e analíticos, como uma mera disciplina, a escola colabora para a diminuição paulatina do interesse espontâneo, autônomo e autêntico pela leitura. Como mostra a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2012), a obrigação de ler encontra-se no polo oposto ao prazer pela leitura, o que sugere que a imposição, associada a metodologias de ensino em vigor, contribui mais para afastar os leitores do que para seduzi-los. E como lembra Pennac (1994), assim como não se pode obrigar ninguém a amar, não se pode impingir o prazer de ler, a realizar pela leitura uma efetiva prática social. Nesse sentido,

Para que as atividades com os livros não fiquem à mercê do azar ou ocupem um lugar marginal – ou concedido quando se tenha terminado o “verdadeiro trabalho” educativo –, é necessário programar seu espaço e o tempo de atividades que se realizarão habitualmente e integrar estas atividades em programas completos de leitura, tanto por níveis educativos como em conjunto do itinerário educativo. (COLOMER, 2010: 85, tradução nossa)

É claro que a leitura feita por necessidade da disciplina escolar pode conduzir ao interesse do leitor. Como lembra Chartier (2007: 48), “Cada aluno deve descobrir, em sua experiência escolar, a lacuna que persiste entre seu desejo de saber e sua vontade de aprender; e deve descobrir assim também que a obrigação escolar não é sempre incompatível com o prazer de aprender”. Mas mesmo nesse caso, a literatura é trabalhada a partir do interesse para a vida do leitor, diferente do modelo de ensino baseado na transmissão da historiografia literária e na análise literária intrínseca. Essas práticas transcendem a questão metodológica e revelam concepções de literatura que podem ser melhor compreendidas analisando a paulatina separação entre arte e vida, entre beleza e funcionalidade, que caracterizam uma visão moderna da arte, em geral.

Separação entre arte e vida

Em um longo período compreendido desde a antiguidade até a época moderna a compreensão da arte estava associada à sua relação com o mundo. Partindo da *Poética* de Aristóteles, verificamos que o conceito de mimesis extrapola a simples representação e atinge o foro da identificação entre o criador e a natureza; para o filósofo grego, a própria existência da arte pressupunha uma relação indissociável com o mundo, a que ela representa como uma possibilidade alternativa: de acordo com o conceito de verossimilhança, objeto e representação são equivalentes, aludem a uma pertença mútua mediada pela verdade poética.

Em *Ars poetica*, Horácio também manifesta a relação inexpugnável entre a arte o mundo, já que as funções de deleitar e instruir orientam um efeito da arte sobre o homem e uma atitude ética deste em face da sociedade; além disso, a *imitatio* latina implica sempre reproduzir algo exterior à obra. Na Europa cristã dos primeiros séculos e ao longo da Idade Média mantém-se a relação entre arte e mundo pela via da difusão e glorificação da palavra de Deus, em que a poesia estava a serviço da religião. E quando a poesia se libera da religião, no Renascimento, ela retorna aos critérios antigos. Então, pede-se que ela seja bela e verdadeira, conforme o pensamento de Boileaux (TODOROV, 2007).

É nos tempos modernos que se rompe essa concepção de arte, calcada em sua forte relação com o mundo, por meio da secularização da religião e da sacralização da arte. No primeiro caso, o poeta se compara a Deus, por criar um objeto finito, um microcosmos; ele cria, portanto, um objeto paralelo ao mundo físico, um universo independente e perfeito em sua coerência interna. No segundo caso, altera-se a destinação da poesia, que não é mais a de imitar o mundo, senão criar a beleza, em si mesma; neste sentido, não é o poeta que se assemelha ao criador, mas sim a obra, em sua perfeição, que é amada por si própria, como se ama a Deus (TODOROV, 2007).

Assim, nos Séculos XVII e XVIII a contemplação adquire grande valor, dado o juízo do gosto e o sentido da beleza como entidades autônomas. Claro que antes a beleza era considerada e apreciada, mas ela tinha uma relação exterior com o mundo: a música e as representações nas igrejas destinavam-se a glorificar a Deus; o camponês admira sua ferramenta, mas ela tem uma utilidade; as pinturas nos palácios eram belas, mas também tinham a função de impressionar os visitantes. A partir da época em torno do Iluminismo europeu, entretanto, a beleza se dissocia de sua funcionalidade em face do mundo, daí o interesse em analisá-la autonomamente, em avaliar o seu valor estético. Essa mudança se fez sentir no ensino de literatura: “O ensino das letras na França ilustra esse passo com cem anos de atraso: enquanto que, até meados do Século XIX, esse ensino advinha da retórica (aprendia-se a escrever), a partir daquele momento adota a perspectiva da história literária (aprende-se a ler)” (TODOROV, 2007: 47, tradução nossa).

No início do Século XX, os movimentos das vanguardas radicalizam a separação entre arte e mundo; artistas abstracionistas como Kandinsky buscam eliminar a figurativização e criar formas abstratas que abolem a representação da realidade concreta (GOMBRICH, 1997: 570-573).

Estudos literários e ensino de literatura

Como aconteceu em outras áreas, os estudos literários assumem essa separação em seus objetos de estudo. Podemos apontar como expoente dessa tendência o Formalismo Russo, que, ao concentrar-se na natureza intrínseca da obra poética, reivindica uma negação da sua relação com o contexto externo. Autores como Eikenbaum recusam elementos extratextuais como fonte de explicação da obra literária, e adotam o método descritivo e morfológico para buscar no próprio texto as características que lhe dotam de literariedade; para o autor, obra é forma, um sistema em que todos os elementos se integram (ERLICH, 1974: 245-252).

Nessa tendência de concentração no texto em detrimento da realidade exterior encontra-se também o Estruturalismo, que já em sua origem buscava compreender de modo sincrônico as relações formais dos elementos da língua, em sua constituição interna, abolindo o exame da linguagem falada e da relação externa da língua com os objetos concretos no mundo empírico (SAUSSURE, 1989). No campo dos estudos literários, a partir das décadas de 1960 e 1970 o Estruturalismo tem uma grande entrada nas universidades europeias, sobretudo a partir dos acontecimentos de maio de 68 na França, cujo clima de liberação permitiu o abandono da explicação do texto a partir da biografia do autor, da história, do contexto e de um marco teórico e nacional, dando lugar a uma orientação estruturalista, com a radicalização do estudo interno do texto e a análise dirigida pelas categorias da teoria literária (TODOROV, 2007: 30). Nessa época, o estudo do *sentido* do texto e sua relação com a realidade eram vistos com receio; essa interpretação, não alcançada pelas vias científicas, ficava com profissionais como jornalistas, escritores e críticos de jornais.

Contribuiu ainda para a ênfase da teoria e da explicação do entorno do texto em lugar do sentido da obra a predominância nos estudos universitários por mais de um século da historiografia literária, com a apresentação das causas (aspectos sociais, políticos, psicológicos, étnicos) e consequências da obra literária (seu impacto no público, sua disseminação e sua influência sobre outros autores), um efeito da força do pensamento positivista nas ciências humanas, que engendrou nos estudos literários uma historiografia linear e esquemática, incapaz de explorar as profundas relações entre arte e vida. Afinal, “A tradição universitária (...) não se concebia a literatura como a encarnação de um pensamento e uma sensibilidade, nem como uma interpretação do mundo” (TODOROV, 2007: 33, tradução nossa).

Formação de professores e ensino de literatura

Quando os estudos formalistas e estruturalistas chegam de uma forma mais ampla ao ensino universitário no contexto brasileiro, a tradição historiográfica na literatura já havia constituído um modelo cristalizado de ensino, estendido ao ensino secundário: definições de literatura, análise literária, história da literatura, biografia de autores e características de estilos de época, apresentados diacronicamente, em uma evolução linear de orientação positivista, fato observável na constituição atual do ensino de literatura no Ensino Médio, em geral uma aplicação simplificada do modelo difundido nos cursos de Letras.

É o que mostra o estudo realizado por Vanderleia da Silva Oliveira (2007) em sete cursos de Letras de instituições públicas no estado do Paraná, nos

quais a pesquisadora revela um modelo arraigado de transmissão das histórias da literatura, retomando uma tradição de histórias literárias que remontam à segunda metade do Século XIX e atravessam o Século XX: o *Curso de Literatura Nacional* de Cônego Fernandes Pinheiro, de 1862; a *Pequena história da Literatura Brasileira*, de 1919, de Ronald de Carvalho; no mesmo ano, *Lições de Literatura Brasileira*, de José Ventura Boscoli; *História da Literatura Nacional*, de 1930, de Jorge Abreu; *Noções de história da literatura brasileira*, de 1931, de Afrânio Peixoto; *História da Literatura brasileira*, de 1939, de Bezerra de Freitas. Nessa tradição, foi grande a influência dos três grandes críticos literários já em sua época: a *História da literatura brasileira* de Sílvio Romero, em 1888, de orientação determinista baseada sobretudo na raça; a *História da literatura brasileira* de José Veríssimo, em 1912, com a perspectiva de valorização do nacional; e estudos como “Ponto de vista para o estudo da literatura brasileira”, de Araripe Junior, publicado em 1866, nos quais se verifica uma perspectiva determinista, focada no meio. A análise dessa influência permite a Cairo (1997: 41) concluir que “O esquema da história da literatura brasileira inventado pelos críticos naturalistas repete-se ao longo da história da literatura brasileira até a exaustão e cai na rotina na medida em que prejudica a visão crítica das obras”.

No início da segunda metade do Século XX, surgem duas grandes obras que superam o modelo positivista, o qual entretanto já se encontrava disseminado nos cursos de Letras e, por consequência, também no ensino secundário, *A literatura no Brasil*, de 1955, dirigida por Afrânio Coutinho, orientada pelo critério da periodização estilística; e *A formação da literatura brasileira*, de 1959, de Antonio Candido, um estudo sobre os momentos decisivos que deram lugar ao surgimento de uma literatura nacional, compreendida como um sistema literário, que inclui autores secundários, superando o historicismo e a concentração no cânone, repetidos desde Sílvio Romero.

Além dessas, outra obra importante surgida nessa época é a *História concisa da literatura brasileira*, 1970, de Alfredo Bosi, obra que, “sem dúvida, é aquela que melhor define a relação atual entre história literária e ensino de literatura, posto que é presença unânime nos cursos de Letras” (OLIVEIRA, 2007: 68-69).

Em âmbito nacional, outro estudo acadêmico de Marly Amarilha de Oliveira (1982) já havia constatado um modelo hegemônico de ensino de literatura nos cursos de Letras de 25 universidades brasileiras, nos quais a transmissão da historiografia literária e a ênfase na periodização mostraram-se proeminentes, em detrimento da interpretação da obra como objeto estético.

Há, claro, no meio universitário uma heterogeneidade nos ramos de estudos, muitas vezes contraditórios. Mas a preponderância é da tendência que se

recusa a enxergar a literatura como um discurso sobre o mundo (TODOROV, 2007: 33). Assim, é aquela tendência hegemônica da formação em nível superior que, via de regra, orientará a prática de ensino dos professores nas escolas da Educação Básica, como mostra o trabalho acadêmico de Marisa Cardoso Piedras (2007) sobre o ensino de literatura em quatro escolas privadas de Ensino Médio do município de Porto Alegre-RS, nas quais “o padrão de ensino da história da literatura permanece submisso aos estilos epocais, à periodologia e à concepção evolutiva da historiografia”. Segundo a pesquisadora, “Os planos de conteúdos, tanto nas escolas particulares como nas públicas, mostram uma história da literatura com uma percepção historicista de evolução linear, baseada na continuidade. Não há fragmentação no alinhamento dos assuntos literários, que se organizam temporalmente, do mais distante ao mais próximo” (PIEDRAS, 2007: 84).

Acompanhando a transmissão da historiografia literária, outra presença constante nas aulas de literatura na Educação Básica são os exercícios de análise literária, seja nos textos em prosa, geralmente com o objetivo de identificar na estrutura narrativa os tipos de personagens, espaço e tempo, assinalando uma filiação ao estudo do formalista Vladimir Propp (1983), seja nas obras em verso, estudando os tipos e nomes das figuras de linguagem, a escansão de versos, os tipos de rima, enfim, uma análise intrínseca das particularidades da linguagem poética, um modelo reconhecidamente formalista. Assim, “o contato maior que qualquer aluno do ensino médio tem com o texto literário de fato se dá seja nas abonações e exemplos que auxiliam na compreensão das regras e formações da língua portuguesa, seja nas próprias aulas de literatura, que se resumem principalmente ao ensino da história e dos gêneros literários” (MEIRA, 2009: 9).

Como o foco do ensino se dá em estudos teóricos e históricos *sobre* o texto, a obra literária em si boa parte das vezes é utilizada para exemplificar as análises indicadas, em geral com fragmentos e resumos, um modelo difundido no ensino secundário subsidiário daquele praticado no ensino superior; neste, é natural que os estudantes, futuros profissionais das letras, tenham que conhecer as correntes críticas e os meandros da análise literária; o que não significa que naquele isso seja pertinente, pois “O ensino secundário, que não se dirige aos especialistas da literatura mas sim a todos, não pode ter o mesmo objeto: é a literatura em si que está destinada a todos, não os estudos literários” (TODOROV, 2007: 35, tradução nossa).

Leitura literária como prática social

A partir da década de 1980 chegam ao Brasil estudos que propiciam uma revisão de conceitos fundamentais para a proposição de encaminhamentos metodológicos no sentido da promoção da leitura. Um dos principais é o arcabouço teórico formulado por Mikhail Bakhtin, que concebe a língua como um fenômeno social. Centrado no estudo da *parole* (fala), por concebê-la como responsável pela manutenção da dinâmica viva da língua, o autor chega à compreensão de que toda palavra é dialógica, uma vez que participam de sua construção um “eu” (enunciador) e um “outro” (enunciatário), de modo que há em todo texto, escrito ou oral, uma interação verbal e social, inserida em um contexto, no qual se articulam os discursos (BAKHTIN, 1999; 2003).

Dessa formulação sócio-discursiva da linguagem deriva um conceito de leitura como interação entre texto e leitor, e um pensamento pedagógico que valoriza a prática social nos processos de ensino-aprendizagem. De acordo com essa proposição, surge também na década de 1980 o conceito de *letramento* no ensino de língua (KLEIMAN & SIGNORINI, 1995; SOARES, 1998), fundamental para a valorização do trabalho com conteúdos significativos para os educandos. No caso da literatura, entendemos que a leitura efetiva é aquela em que o sujeito leitor se identifica com a leitura, cujo interesse ou fruição propicia uma autêntica prática social, aproximando, assim, literatura e vida.

É na década de 1980 também que se dissemina no Brasil os estudos da teoria da Estética da Recepção, que propõem uma nova lógica para a valorização do texto literário, ao considerar o objeto estético em função do valor que lhe atribui o leitor, razão pela qual propõem que a recepção seja considerada na historicidade das obras. Jauss (1994) condena as histórias literárias de fundamentação positivista, que dispõem de forma enrijecida uma sucessão cronológica, uma repartição de gêneros e um rol linear de grandes autores e suas obras, um modelo que não reconhece a historicidade da recepção e se fixa em um cânone inquestionável (ZILBERMAN, 1989: 30-32). Fundamentado na hermenêutica, que explicou a compreensão humana como um processo em que o sujeito intérprete realiza uma *fusão de horizontes*, um diálogo entre o objeto e o horizonte de expectativas (conhecimentos prévios) do leitor, Jauss (1994) explica que a obra literária é um complexo linguístico-imaginário que possui pontos de indeterminação, os quais são preenchidos no ato da leitura. É o leitor, portanto, quem preenche esses pontos e realiza um todo compreensível, é ele quem recria o objeto estético em um diálogo produtivo com a obra.

Pesquisa Concepções e práticas no ensino de literatura

A partir dessa fundamentação teórico-metodológica, o grupo de pesquisa Literatura e Educação^[2] realizou de 2007 a 2012 a pesquisa *Concepções e práticas no ensino de literatura*, com o objetivo de verificar, em um primeiro momento, em que medida estavam presentes em uma situação específica políticas públicas para a leitura, concepções e práticas no ensino de literatura, e posteriormente como a mesma comunidade escolar respondia ao desenvolvimento de projetos de ensino de literatura pautados pelos referenciais do dialogismo, da Estética da Recepção e do letramento, nos quais se propõe uma aproximação entre arte e vida, isto é, em que a literatura é trabalhada de maneira significativa para os sujeitos leitores.

Tendo como campo de estudo uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio do município de Guarapuava-PR, constatou-se inicialmente uma ausência de ações articuladas pelos programas de leitura governamentais, e mesmo um desconhecimento de sua existência. O documento mais citado pelas professoras e equipe pedagógica foram as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura para a Educação Básica do Paraná, até por ser objeto de estudo em cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Estado da Educação; o documento embasa processos de ensino-aprendizagem, entretanto não orienta a forma como se deve dar, como parte do processo pedagógico, a atuação do entorno social mais amplo que envolve o ato da leitura, como, por exemplo, a participação dos pais.

Os procedimentos da pesquisa na escola iniciaram então com a realização de diagnósticos sobre as experiências leitoras de uma de cada turma do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental e do 1.º ao 3.º ano do Ensino Médio, em três áreas: 1) processos de ensino-aprendizagem; 2) biblioteca escolar; e 3) participação dos pais.

No primeiro caso, os diagnósticos apontaram uma concepção de leitura como decodificação, e um uso do texto literário basicamente para o ensino da taxinomia da estrutura narrativa ou de figuras poéticas, além do ensino de língua, sobretudo em relação à gramática normativa e à interpretação de texto, de acordo com o indicado nos livros didáticos. Nas observações das aulas, constatou-se que apenas uma das cinco professoras (de 6.º ano) já abordava a literatura pelo seu valor estético, com atividades lúdicas e criativas desenvolvidas de forma não utilitarista, pelo valor estético do texto literário e pelo prazer da leitura.

2 Grupo de pesquisa criado em 2007 por pesquisadores das áreas de Letras e Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste e da Universidade de Coimbra (<http://sites.unicentro.br/wp/literaturaeducacao/>).

Quanto à biblioteca escolar, os diagnósticos realizados por meio de observação direta, de questionários com alunos e de entrevistas com o profissional responsável pela biblioteca, com a direção da escola e com a equipe pedagógica indicaram que esse espaço funcionava como um depósito de livros e materiais diversos, muitos deles não didáticos, incluindo materiais obsoletos; os alunos não tinham acesso direto aos livros, que não estavam catalogados; a servidora que atuava nesse espaço não tinha nenhuma formação pedagógica ou técnica para atuar em bibliotecas; e os alunos somente podiam permanecer no recinto por solicitação das professoras, para realização de estudos ou por sanção devido a atraso ou indisciplina.

Na terceira área, os pais não tinham nenhuma participação na formação leitora: não realizavam atividades compartilhadas de leitura em casa; nunca tinham visitado a biblioteca escolar; não tinham o hábito de leitura.

Esses diagnósticos foram compartilhados com os professores de todas as disciplinas em uma reunião pedagógica na escola, e a partir de então a comunidade escolar dispôs-se a envolver-se no que ficou conhecido como o “projeto de leitura”. Tendo em vista a adoção da metodologia da pesquisa-ação, as análises dos diagnósticos deram lugar ao estudo de textos teórico-metodológicos, os quais orientaram intervenções com projetos de leitura em cada uma dessas três áreas, de forma articulada.

No primeiro caso, embasados pela teoria da Estética da Recepção, pela concepção interacionista de linguagem e pelo letramento, o grupo das professoras de língua portuguesa passou a desenvolver uma série de atividades de leitura com foco no leitor, tais como: concessão de tempo de leitura literária livre em sala de aula, sugestão de leituras para casa, hora da leitura (em que toda a escola para durante uma hora-aula para leitura livre), caderno de leitura (com depoimentos sobre a experiência leitora), escrita criativa, leituras compartilhadas entre os alunos e com a professora, com atividades de análise não como um fim em si, mas como meio de aprofundar a cognição e possibilitar uma maior fruição do texto literário.

No segundo caso, a leitura de textos como “O caminho dos livros: da biblioteca à comunidade”, de Vera Teixeira de Aguiar (2006), orientaram uma completa revitalização da biblioteca, que ficou fechada durante as férias para o descarte de materiais inúteis, reorganização do espaço de acordo com orientações da biblioteconomia, catalogação dos livros, instituição do cantinho da leitura, criação de espaço mais acessível para os gibis, aquisição de livros infantis e juvenis, empréstimos de livros aos pais de alunos, etc. Na busca da constituição da biblioteca como um espaço de promoção da cultura foram

desenvolvidas atividades como encontros com escritores, palestras culturais, saraus, hora do conto, contação de histórias, dentre outros.

Na terceira área, foram realizados quatro encontros com os pais ao longo do ano de 2010. No primeiro, 106 de um total de 198 pais e mães de alunos de 6.º ano estiveram presentes, e foram unânimes em manifestar o interesse de participar do projeto de leitura, assim como em reconhecer a importância da leitura literária para seus filhos, inclusive os pais analfabetos. Nos encontros seguintes, eles foram orientados a como acompanhar as atividades de leitura em casa, em atividades tais como: interessar-se pelos livros que os filhos levavam da escola; valorizar os depoimentos sobre a leitura; reservar um horário e um espaço em casa para a leitura; ler junto com os filhos; emprestar livros e participar de outras atividades da biblioteca escolar; registrar a experiência com a literatura no caderno de leituras.

Dentre os resultados qualitativos obtidos em entrevistas com os sujeitos da pesquisa, destacam-se: com os alunos, uma melhoria sensível no interesse pelos livros e pela leitura literária, um maior apreço pelo espaço da biblioteca, uma abertura para partilhar as leituras com colegas e as famílias, e disposição para usar o tempo de ócio em casa para a leitura literária; com os pais, uma valorização da leitura literária e participação nas atividades de leitura demandadas pela escola; com os professores, uma maior clareza do porquê se ensinar literatura, percepção compartilhada pelos discentes universitários de iniciação científica e de estágio; com a direção e com as pedagogas, uma convicção da importância de fomentar a promoção da leitura literária, demonstradas pela inserção do plano de leitura na proposta pedagógica da escola e pela destinação de mais uma funcionária e uma professora para atuarem na biblioteca; com as servidoras da biblioteca, uma consciência da dimensão pedagógica de seu trabalho, ainda que não tenha havido ações específicas nesse sentido. Os depoimentos das professoras de língua portuguesa, entretanto, são incisivos no que diz respeito à dificuldade de tempo para dedicar-se à leitura de obras literárias, ao estudo e à preparação e execução das atividades, viabilizadas durante o projeto de pesquisa pela participação dos alunos de iniciação científica e de estágio do curso de Letras.

Conclusões

Tendo em vista o baixo índice de leitura no Brasil, não obstante a percepção de que este é um problema histórico relacionado ao desenvolvimento econômico, político e social do país, são prementes os esforços na direção da normalização da leitura na sociedade para que, juntamente com a melhora no

nível socioeconômico da população, com a possibilidade de maior acesso aos bens materiais e culturais produzidos socialmente, ocorram mudanças nos aspectos culturais como o hábito de leitura. Dentre estes esforços, destacamos a revisão de paradigma teórico e metodológico na formação inicial nos cursos de Letras, assim como na formação continuada de professores em exercício, que considere o texto literário em sua profunda relação com a vida desde um ponto de vista estético, em prol da promoção da leitura literária. Como insiste Todorov (2007: 97, tradução nossa), precisamos retomar a relação autêntica da literatura com a vida, pois, “Se o objeto da literatura é a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas sim um conhecedor do ser humano”. Nessa revisão, pesquisas como a citada *Concepções e práticas no ensino de literatura* revelam que os referenciais da Estética da Recepção, do interacionismo bakhtiniano e do letramento consistem em uma importante contribuição, na medida em que permitem uma equalização de princípios teóricos acerca da literatura, da leitura, do texto e do leitor condizentes com encaminhamentos metodológicos de viés sócio-discursivo (GUIMARÃES, 2007), voltados para a promoção da leitura literária como efetiva prática social.

Os esforços dos educadores na constituição de uma referência teórico-metodológica coerente com as necessidades sócio-culturais dos alunos e de suas famílias demandam a existência de políticas públicas para a promoção da leitura, com o necessário incremento do investimento público, que integrem as diversas áreas e agentes envolvidos, como as pesquisas, a formação de professores e mediadores de leitura, a composição e atualização dos acervos das bibliotecas, a extensão universitária, a integração entre Ensino Superior e a Educação Básica.

No âmbito da escola, uma das conclusões mais importantes da pesquisa realizada diz respeito à percepção da relevância de a escola integrar as diversas atividades (leitura compartilhada, mediação de leitura), as disciplinas (Língua, Literatura, Artes) e os agentes (professores, bibliotecários, pais de alunos) nos processos de ensino-aprendizagem envolvidos na promoção da leitura literária, de forma sistematizada em um plano global de leituras que extrapole as séries anuais, na linha do que registra Colomer (2007). Assim, a articulação escolar do ensino da literatura em sua dimensão estética, cultural e social, sob uma perspectiva interdisciplinar, pode atuar no sentido de resgatar a noção de arte em sua relação com a vida, como princípio que orienta objetivos e metodologias de ensino.

Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira de (2006): “O caminho dos livros: da biblioteca à comunidade”, in AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice áurea Penteadó (org.), *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura Acadêmica; ASSIS: NEP, pp. 255-267.
- BAKHTIN, Mikhail (1992): *Estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes.
- _____(1997): *Marxismo e filosofia da linguagem*, 8. ed., São Paulo, Hucitec.
- CAIRO, Luiz Roberto Velloso (1997): “História da literatura, literatura comparada e crítica literária: frágeis fronteiras disciplinares”, in *Polígrafias: Revista de literatura comparada*, México-D.F., n. 2, p. 35-45.
- COLOMER, Teresa (2007): *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, São Paulo, Global.
- _____(2010): *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*, 2. ed, Madrid, Sintesis.
- CHARTIER, Anne-Marie (2007): *L'école et la lecture obligatoire*, Paris, Retz.
- ERLICH, Victor (1974): *El formalismo ruso*, Barcelona, Editorial Seix Barral.
- FAILLA, Zoara (org.) (2012): *Retratos da leitura no Brasil 3*, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro.
- GOMBRICH, E. H. (1997): *La historia del arte*, Trad. Rafael S. Torroella, 16. ed., Barcelona, Círculo de Lectores.
- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos et alli (orgs.) (1997): *O interacionismo sociodiscursivo: Questões epistemológicas e metodológicas*, Campinas, Mercado Aberto.
- GUIMARÃES, Janaína (2010): *Biblioteca escola e políticas públicas de incentivo à leitura*, Presidente Prudente, Dissertação (Mestrado) - Programa Pós-graduação Educação, Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho.
- HOYOS, Bernardo Jaramillo; SALINAS, Lenin Monak (2012). “Comportamento do leitor e hábitos de leitura: comparativo de resultados em alguns países da América Latina”, in FAILLA, Zoara (org.), *Retratos da leitura no Brasil 3*, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro, p. 191-213.
- KLEIMAN, Angela & SIGNORINI, Inês (Org.) (1995): *Os significados do letramento*, Campinas, Mercado das Letras.
- JAUSS, Hans Robert (1994): *A história da literatura como desafio à teoria literária*, Trad. Sérgio Tellaroli, São Paulo, Ática.
- MEIRA, Caio (2009): “Apresentação”, in TODOROV, T., *A literatura em perigo*, Rio de Janeiro, DIFEL.
- MONTAÑO, Carlos. (2002): *O terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*, São Paulo, Cortez.
- OLIVEIRA, Marly Amarilha de (1982): *O ensino de Literatura brasileira na universidade: subsídios para uma abordagem crítica*, Florianópolis, Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

- OLIVEIRA, Vanderleia da Silva (2007): *História literária nos cursos de Letras: cânones e tradições*, Londrina, Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina.
- PENNAC, Daniel (1994): *Como um romance*, Rio de Janeiro, Rocco.
- PIEDRAS, Marisa Cardoso (2007): *Escola e história da literatura em diálogo*, Porto Alegre, Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- PROPP, Vladimir (1983): *Morfologia do conto*, Lisboa, Vega.
- SAUSSURE, Ferdinand (1989): *Curso de linguística geral*, 15. ed., São Paulo, Cultrix.
- SOARES, Magda (1998a): *Letramento: um tema em três gêneros*, Belo Horizonte, Autêntica.
- TODOROV, Tzvetan (2007): *La literatura en perill*, Trad. Isabel M. Baillo, Barcelona, Galàxia Gutenberg.
- ZILBERMAN, Regina (1989): *Estética da recepção e história da literatura*, São Paulo, Ática.
- ____ (2012): “Ler é dever, livro é prazer?”, in FAILLA, Zoara (org.), *Retratos da leitura no Brasil 3*, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro, p. 117-122.

EL POTENCIAL EDUCATIVO DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR DIGITAL: DE LA WEB 1.0 A LA INTERACCIÓN Y COMUNICACIÓN DINÁMICA

Concepción M. Jiménez Fernández

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA (ESPAÑA)

Raúl Cremades García

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA (ESPAÑA)

Resumen

Desde que internet llegó a nuestras vidas, la biblioteca escolar comienza a ofrecer sus servicios y sus contenidos como tradicionalmente lo hacía pero con la atractiva novedad de que sus usuarios no tienen que estar presentes en sus instalaciones para utilizar muchos de esos recursos o servicios. De la biblioteca escolar centrada principalmente en ofrecer materiales a aquellos que voluntariamente acudían físicamente a ella, se está evolucionando hacia un modelo de servicio de biblioteca como centro de recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje al que se puede acceder de forma remota. Pero las posibilidades que brinda internet pueden ir mucho más lejos de lo que proponía la web 1.0. En este artículo se demuestra –a través de un estudio de las webs de bibliotecas escolares en Andalucía y Extremadura (España)– que todavía queda mucho trabajo por hacer para convertir estas webs en un instrumento mucho más eficaz. Se expone, finalmente, una de las características esenciales que debería tener toda web de biblioteca escolar como modelo ideal para estas instituciones: la interacción y comunicación dinámica con los usuarios.

Palabras clave: Biblioteca escolar digital, educación, internet, web de biblioteca escolar, evaluación, competencia digital, acceso a la información.

1. Introducción

En los últimos años se han ido incorporando a las bibliotecas determinadas herramientas procedentes de la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación como son: catálogos online, servicios de la web 2.0 y otras aplicaciones informáticas. Además, se han originado nuevos soportes, formatos y fuentes de información muy diferentes a las tradicionales basadas en la palabra impresa.

La generación y desarrollo de estas herramientas ha sido posible gracias a internet y la World Wide Web (en adelante, web) que a su vez afectan a la manera de buscar, crear y compartir información en la biblioteca por parte de los usuarios. Se ha de aclarar que en numerosas ocasiones se suele hacer alusión a internet y a la web como equivalentes. Sin embargo, a pesar de su estrecha vinculación, hay que advertir que se trata de conceptos que designan realidades diferentes. En esta línea se pronuncia en su página web Glòria Durban cuando dice que “La *World Wide Web* (www) o Web es básicamente un medio de edición de contenidos en diferentes formatos o lenguajes en Internet. La Web es un sistema que utiliza la Red como mecanismo de comunicación y distribución de información. Por tanto la Web e Internet no son exactamente lo mismo aunque habitualmente utilicemos estos términos como sinónimos ya que el primer elemento representa un subconjunto del segundo” (Durban Roca [s.a.]).

También a veces internet y web se confunden con la evolución tecnológica en la que hoy estamos sumergidos sin tener en cuenta que el perfeccionamiento de internet depende no solo de la tecnología sino de la gestión del conocimiento. Aplicando esta nota a la educación se puede afirmar que “el uso de internet posibilita, a través de nuevos medios, satisfacer en gran medida las necesidades de información, tanto en contenidos como en metodologías y recursos, lo que permite inferir que el mayor valor de esta red para la educación consiste en ser un sistema de difusión del conocimiento y un espacio de encuentro y colaboración, aspectos imprescindibles en los desarrollos educativos” (Romagnoli *et al.*, 2001).

Internet, por tanto, se ha convertido en una herramienta cuyo proceso es irreversible. Por ello, “en nuestro siglo, Internet es, para lo bueno y para lo malo, el ítem cultural e informativo más poderoso de que disponemos [...]. Es, por tanto, responsabilidad de la biblioteca tener presencia en la red” (Delgado Gómez, 2003). Se quiera o no, el desarrollo de internet no tiene marcha atrás y la biblioteca escolar, entendida como recurso de información y ocio, es el espacio ideal –dentro del centro educativo– para acceder a toda clase de servicios educativos y de recreo, espacio que ofrece la posibilidad de publicar y difundir el conocimiento, por lo que su presencia en la red es imprescindible.

Pero, ¿con qué eficacia se sirve a la comunidad educativa desde la red a través de las webs de biblioteca escolar? ¿Son estas webs solo una sede virtual de la biblioteca física? ¿Cómo se lleva a cabo la comunicación e interacción con los usuarios para servirles o atraerles? Para responder a estas preguntas hemos analizado las webs de biblioteca escolar de los centros educativos de primaria de Andalucía y Extremadura.

2. Objetivos y metodología

El objetivo principal de esta investigación^[1] era comprobar, a partir del estudio de las webs de bibliotecas de centros educativos de Educación Primaria de Andalucía y Extremadura (España), qué tipo de comunicación e interacción ofrecían a sus usuarios –si se trataba de una comunicación estática, sin atisbo de dinamismo, propia de la web 1.0, o por el contrario era una comunicación activa y participativa–, así como cuáles eran las características esenciales que debería tener toda web de biblioteca escolar para ser efectivamente interactiva.

El estudio se ha basado en el análisis de las webs de biblioteca escolar existentes en centros educativos de primaria de Andalucía y Extremadura, tanto públicos como privados y concertados^[2]. En definitiva, se ha pretendido determinar el contexto real en el que se sitúan la información que ofrecen esas webs como herramientas comunicativas, educativas y formativas en las bibliotecas escolares de las dos comunidades autónomas mencionadas estableciendo métodos de valoración.

Se optó por la realización de este estudio en Andalucía y Extremadura con el fin de tener una visión lo suficientemente amplia y completa tomando como referencia dos comunidades autónomas cercanas y similares en muchos aspectos: cultura, gastronomía, emigración a otras comunidades, así como una historia política y social parecidas. Además, estas dos comunidades son pioneras en el uso de las TIC en educación como expresa Cervero Guerrero (2009) refiriéndose a los proyectos de innovación educativa en España cuando dice que “Extremadura y Andalucía, de forma común, fueron las primeras

-
- 1 Los elementos metodológicos esenciales de esta investigación forman parte de dos estudios mucho más amplios realizados por los autores de este artículo: Jiménez Fernández, Concepción M. 2012, *La información telemática de las bibliotecas escolares: el valor informativo y pedagógico de las webs de las bibliotecas de los centros de educación primaria de Andalucía y Extremadura*, tesis doctoral inédita, Universidad de Salamanca; y Cremades García, Raúl. 2012, *Análisis y evaluación de la calidad de las webs de bibliotecas escolares de los centros de Educación Primaria en Andalucía y Extremadura*, tesis doctoral inédita, Universidad de Málaga.
 - 2 A lo largo de este trabajo, y con el fin de hacer más sencilla su lectura, se utiliza el término *concertado* para referirse a centros privados concertados y simplemente *privado* para referirse a centros privados no concertados.

comunidades autónomas españolas en implantar la así denominada aula TIC, de hecho fueron las primeras en inversiones de este tipo”.

Para comenzar la investigación sobre páginas webs de bibliotecas escolares se optó por entrar en todas y cada una de las webs de centros de educación primaria de Andalucía y Extremadura, lo que hacía imprescindible establecer un procedimiento de análisis que posibilitase el apropiado manejo y aprovechamiento de los datos que se iban a observar.

De esta forma, para llevar a cabo este estudio era imprescindible conocer no solo el número de centros de educación primaria existentes en las dos comunidades autónomas sino cuántos de esos centros contaban con página web y cuántos tenían página web de biblioteca escolar.

Antes de comenzar la búsqueda de los centros de primaria de las dos comunidades que contaban con página web de centro, se tuvieron en cuenta una serie de criterios para establecer cuándo un centro no se consideraba que tuviera web (asignándole la categoría de *Sin web de centro*) o bien para seleccionar una web cuando el centro contase con más de una.

Criterios para establecer la categoría *Sin web de centro*:

- El centro no disponía de URL.
- El URL^[3] no funcionaba porque no mostraba ninguna web. Durante los seis meses que duró el período de búsqueda y recogida de datos – desde el 1 de enero al 30 de junio de 2011–, se intentó sin éxito acceder a la web en tres ocasiones con más de 15 días de diferencia entre ellas.
- El URL contenía algún tipo de virus detectado por un programa antivirus que aconsejaba no acceder a la web.
- El centro disponía de URL válido pero solo funcionaba la primar pantalla, donde se ofrecía escasa información ya que no contaba con ningún enlace o los enlaces no funcionaban o no mostraban ningún contenido. Por tanto, se consideró que el centro no ofrecía una web propiamente dicha.
- El centro disponía de URL válida pero advertía de que la página se encontraba *en construcción*.

Criterios para seleccionar una web cuando en centro contaba con más de una:

- Se elegía la versión más actualizada. En algún caso una de las webs remitía o informaba de la otra a través de un enlace.

3 URL son las siglas de *Uniform Resource Locator* (localizador uniforme de recursos).

- Si todas las versiones estaban actualizadas, se seleccionaba la que contenía mayor cantidad de información y recursos.

Del mismo modo, antes de comenzar la búsqueda de las webs de biblioteca escolar de los centros de primaria de las dos comunidades autónomas, se tuvieron en cuenta una serie de criterios para establecer cuándo una biblioteca no se consideraba que tuviera web, asignándole la categoría de *Sin web de biblioteca escolar*.

Criterios para establecer la categoría *Sin web de biblioteca escolar*:

- La web de centro no incluía enlaces, ni en el menú principal ni en los secundarios^[4], con la palabra “biblioteca”^[5].
- La web de centro incluye algún enlace con la palabra “biblioteca” pero no funcionaba, es decir, no era posible establecer el hipervínculo. Durante los seis meses del período de búsqueda, se ha intentado sin éxito el acceso a la web en tres ocasiones con más de 15 días de diferencia entre ellas. En este caso, es posible que el centro dispusiese de web de biblioteca escolar, pero al no tener acceso a ella se consideró que no cumplía uno de sus elementos esenciales: la disponibilidad permanente para la comunidad educativa y, por lo tanto, no podía ser evaluada en este trabajo.
- La web de centro incluía algún enlace con la palabra “biblioteca” pero la página vinculada no tenía contenido.

A pesar de la indudable relación con la biblioteca escolar de los materiales o actividades relacionadas con la lectura o la escritura (tales como textos, periódico o revista escolar, concursos de lectura o de redacción, recursos para lectura o escritura, plan lector, rincón literario, actividades con motivo del día o la semana del libro, etc.) se consideró más acertado para los fines de

4 A los menús secundarios se accede desde los enlaces del menú principal. Los elementos del menú principal que llevaban a encontrar un enlace con la palabra “biblioteca” han sido muy diversos, los más frecuentes: el centro o nuestro centro, servicios, instalaciones, planes, proyectos, actividades, nuestros blogs.

5 No se ha considerado, por tanto, como web de biblioteca escolar la sola presencia de la palabra “biblioteca” en el texto de la web (solo en algún elemento del menú). Por ejemplo, el hecho de describir el centro explicando que tiene una biblioteca o nombrar el plan de lectura y biblioteca entre los existentes en el centro no significaba que el centro dispusiese de web de biblioteca escolar. Solo en unos pocos casos se ha encontrado un espacio dedicado a la biblioteca incluido en un elemento del menú que no contenía el término “biblioteca”, como Proyectos o Actividades. Solo se han considerado como web de biblioteca escolar cuando se aportaba información propia sobre la biblioteca, más allá de la mención de su existencia o de su nombre.

la investigación no considerar estos contenidos como web o parte de la web de biblioteca escolar siempre que no estuviesen incluidos en un elemento del menú que contuviese la palabra “biblioteca”.

Por tanto, el hecho de que una web de centro no contenga web de biblioteca escolar no significaba que no pudiese tener referencia a la existencia de la biblioteca escolar como uno de los servicios, instalaciones, proyectos o actividades del centro.

Una vez establecidos los criterios, se comenzó la búsqueda de centros educativos con web en las dos comunidades autónomas así como de las webs de biblioteca escolar.

Tras la búsqueda de centros educativos de primaria de Andalucía y Extremadura, se procedió a la localización de centros que contasen con web y a su vez la búsqueda y localización de centros que tuvieran web de biblioteca escolar. De esta forma se obtuvo el número total de webs de biblioteca escolar que se han consultado: eran 517, de un total de 3.043 centros de educación primaria de las dos comunidades autónomas, las bibliotecas que contaban con web y que se han estudiado aquí.

	Nº de centros	Públicos	Concertados	Privados	Con web de centro	Con web de biblioteca
Almería	224	194	24	6	141	21
Cádiz	364	275	81	8	234	43
Córdoba	266	211	50	5	182	54
Granada	329	261	61	7	219	49
Huelva	167	142	23	2	103	20
Jaén	247	205	39	3	154	29
Málaga	448	323	90	35	324	112
Sevilla	513	395	109	9	305	91
Andalucía	2558	2006	477	75	1662	419
Badajoz	281	241	37	3	269	63
Cáceres	203	178	24	1	194	35
Extremadura	484	419	61	4	463	98
Total	3042	2425	538	79	2125	517

A partir del análisis de diversas propuestas de evaluación y valoración estudiadas en la literatura sobre el tema (Ayuso García y Martínez Navarro, 2006;

Bazin, 1999; Codina, 2000; Jiménez Piano y Ortiz-Repiso Jiménez, 2007; Merlo Vega, 2003) se optó por diseñar una matriz de evaluación que ayudase a realizar el diagnóstico del valor comunicativo, informativo y pedagógico de las webs de las bibliotecas escolares de educación primaria en Andalucía y Extremadura.

Las posibilidades de interacción y comunicación con los usuarios se basan en la necesidad de incrementar su uso y mejorar los modos de relación que existen entre biblioteca y sociedad. La comunicación con los usuarios de la biblioteca no tiene por qué ser siempre oral, sino que la biblioteca debe establecer también la vía telefónica, escrita o telemática como cauces para recibir peticiones, sugerencias, críticas y prestar servicios (Gómez Hernández, 2002).

La biblioteca escolar se encuentra en un momento de renovación motivado por la adecuación de sus servicios a los cambios de la sociedad y la irrupción de las nuevas tecnologías y de internet. Como consecuencia de estos cambios, el usuario de la biblioteca escolar también ha cambiado, merced a su crecimiento en la sociedad de la información y la comunicación. La biblioteca escolar debe responder a dicho cambio introduciendo las herramientas que nos brindan las nuevas tecnologías para hacer más fluida y amena la comunicación con el usuario (Lara Escoc, 2011).

Quedaba claro, pues, que la biblioteca debe contar con canales de comunicación y herramientas tecnológicas ya sean estas asíncronas como síncronas. Estas favorecen la interacción entre usuarios y la biblioteca y son la vía para tener la posibilidad de manifestar sus quejas, sugerencias o necesidades. Es un servicio que facilita y agiliza las consultas y, además, permite conocer las opiniones de los usuarios que permiten ir avanzando en los servicios ofertados.

Se valoró la posibilidad de interactuar con el usuario a través de:

- Correo electrónico^[6] de la biblioteca o del coordinador: a través de él se puede solicitar información, exponer sugerencias o proponer mejoras en los servicios. De carácter asíncrono^[7], se trata de un tipo de comunicación de *uno a uno*.
- Teléfono de la biblioteca: Las consultas y sugerencias se pueden realizar directamente a través del teléfono. Es una forma de comunicación síncrona^[8].
- Aplicaciones de la web 2.0: la nueva generación de la web se basa en la participación ciudadana. Las aplicaciones de la web 2.0 (blogs, redes

6 A lo largo de este trabajo se utiliza el vocablo *correo electrónico* y no *email*, por recomendación de la Fundación del Español Urgente.

7 Comunicación asíncrona: comunicación que no se da en el mismo instante de tiempo.

8 Comunicación síncrona: comunicación que se da en el mismo instante de tiempo.

sociales, wiki, etc.) no solo sirven para ponerse en contacto con los usuarios de la biblioteca o para intercambiar información y archivos sino también para comunicar y difundir a toda la comunidad educativa las actividades que se realizan desde y en ella de forma ágil, efectiva, sencilla, económica y cooperativa.

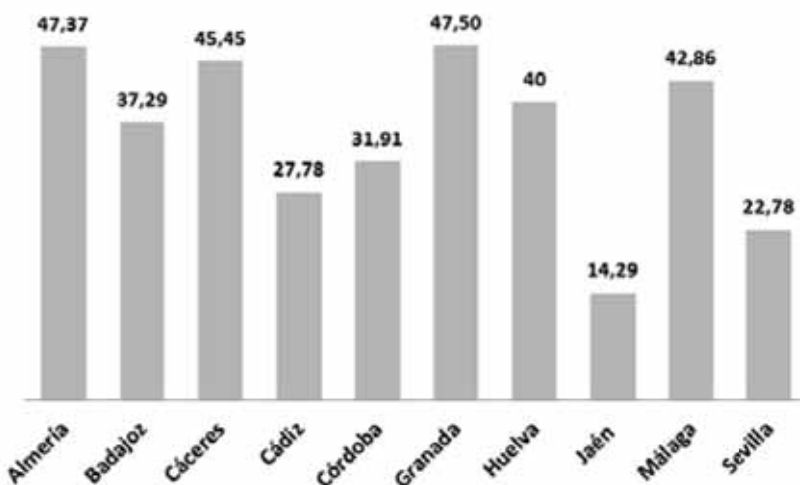
- Formularios de contacto: modelos de solicitud compuestos por campos que el usuario debe rellenar. Tiene un carácter asíncrono.
- Desiderata en línea: para peticiones de adquisiciones determinadas en función de los intereses del alumnado y el profesorado.

3. Resultados

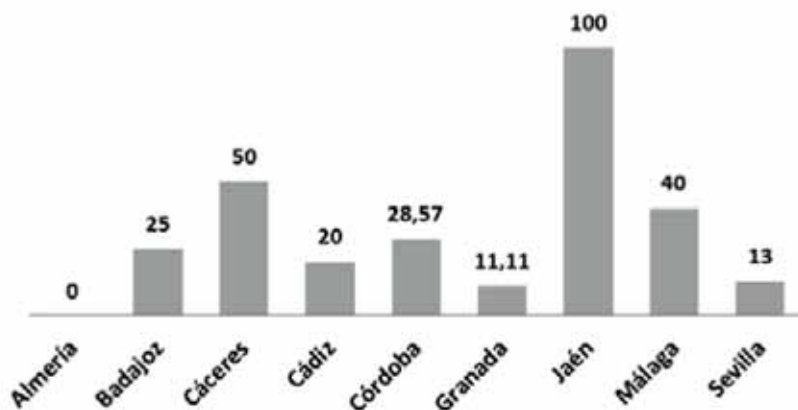
Resultado global: el 34,43% de las webs estudiadas incluyen algún tipo de interacción con los usuarios. Este resultado general se concreta de este modo según comunidades autónomas:

- Andalucía: el 33,17% de las webs estudiadas incluyen algún tipo de interacción con los usuarios
- Extremadura: 39,8% de las webs estudiadas incluyen algún tipo de interacción con los usuarios.

En cuanto a los resultados por provincias, estos son los porcentajes de centros públicos que incluyen algún tipo de interacción con los usuarios:



Estos son los porcentajes de centros privados concertados que incluyen algún tipo de interacción con los usuarios:



4. Conclusiones

A pesar de que el acceso a internet y a diferentes webs es ya una realidad en nuestro día a día, la mayoría de las bibliotecas de centros educativos de Primaria de Andalucía y Extremadura parece no tener claro que se debería contar con una web operativa como medio de información, comunicación e interacción con sus usuarios. De los 3.042 centros existentes en las dos comunidades autónomas, solo 517 (el 17%) cuentan con web de biblioteca escolar. Sería recomendable que los centros educativos adoptasen un planteamiento y una filosofía que les sirva para tomar conciencia de las potencialidades de la web en la biblioteca escolar. Se trataría de mostrar a toda la comunidad educativa un espacio para compartir y exponer todo el trabajo realizado en el centro dirigido desde la biblioteca.

En las webs analizadas no existen planteamientos comunes en relación a su estructura, contenidos y formas de comunicación e interacción. Unas webs son estáticas y con una orientación eminentemente informativa, es decir, que solo dan cuenta de los horarios de apertura en el recreo, publicación de algún trabajo escolar, etc. Otras se aprovechan del material con el que ya contaban en formato impreso para colgarlos en la web sin ningún atisbo de dinamismo. El servicio de biblioteca escolar no se puede concebir actualmente sin la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación. Los usuarios –sobre

todo los más jóvenes, los nativos digitales– cada vez reclaman más servicios a través de internet y ser ellos mismos los que gestionen sus propias necesidades, sin barreras espacio-temporales. Las tecnologías deben orientarse a todos los servicios que tradicionalmente ha ofrecido la biblioteca escolar de manera presencial, además de otros nuevos que ahora se pueden proporcionar a través de la web, aprovechando el potencial que brindan esas tecnologías tanto para difundir información propia como para obtenerla de forma remota contando con la participación de toda la comunidad educativa.

Se constata que ninguna de las provincias estudiadas en las dos comunidades autónomas cuenta con una presencia consolidada en materia de comunicación e interacción con sus usuarios. Ninguna de estas provincias llega al 50% de webs de biblioteca escolar que posibiliten esa comunicación e interacción. Es importante conocer este dato puesto que se debería mejorar para permitir una retroalimentación con el usuario que contribuya a detectar problemas y establecer puntos de mejora, además de atender sus consultas e inquietudes.

4.1. Propuesta para una web ideal de biblioteca escolar: interacción y comunicación dinámica

Este estudio sobre webs de biblioteca escolar en centros educativos de primaria de Andalucía y Extremadura se ha orientado no solo a describir la situación actual de esas webs sino también al análisis de una realidad que desemboca en la propuesta de acciones a partir de las cuales se puede mejorar y evolucionar. Por ello esta investigación no se limita a argumentar las deficiencias más o menos evidentes de la situación real de esas webs de biblioteca escolar en las dos comunidades autónomas, sino que pretende establecer una líneas de actuación encaminadas a lograr una mejora de las mismas y, por ende, de la imagen de la biblioteca escolar como espacio adaptado al contexto educativo del siglo XXI.

Así entendida, se concibe a la biblioteca escolar como:

Un espacio organizado de recursos para el aprendizaje que cuenta con documentos en todos los soportes y que integra las tecnologías de la información y la comunicación, tanto para la gestión como para el acceso a fuentes de información (Marchesi, Álvaro; Miret, Inés, 2005).

Por todo esto, a partir de los resultados observados, se propone un diseño marco de lo que podría ser una web ideal de biblioteca escolar en los centros educativos de primaria.

De este modo se ha de establecer un planteamiento global en el que se recojan la misión de la web, los objetivos que se persiguen con los contenidos que se mostrarán en ella, los recursos que se necesitan para llevarla a la práctica así como su difusión y criterios de evaluación. Todo ello con la finalidad de no plantear una web y sus contenidos como un simple conjunto de recursos aislados e inconexos, o solo porque es *la moda del siglo*. Todo el material que se incluya en la web de la biblioteca escolar debe ser rigurosamente planteado ya que el contenido que los usuarios encontrarán en ese espacio, de fácil y cómodo acceso, influirá en la imagen y reputación de la biblioteca.

Para esclarecer en lo posible estas propuestas, se ofrecen imágenes de webs correspondientes a varias bibliotecas escolares de las 517 analizadas.

Una web ideal de biblioteca escolar debe considerar un aspecto esencial: el establecimiento de un canal de comunicación permanente entre la biblioteca y el usuario, ya que permite una retroalimentación que contribuye a detectar problemas, conocer inquietudes de los usuarios, establecer puntos de mejora a través de las sugerencias aportadas, formular consultas, etc. Para ello se ha de diseñar un espacio que posibilite la participación activa del usuario. De no hacerlo de esta manera, se seguirá desarrollando una formación en la que sigue primando el sujeto pasivo, es decir, una actividad semejante a la colocación de un folleto en el mostrador de entrada de la biblioteca solo que cambiando el canal de distribución.

Por otro lado, hay que diferenciar entre diversas posibilidades de interacción. Las formas de comunicación e interacción con el usuario pueden ser varias, desde las más tradicionales hasta las más novedosas.

Entre las formas de comunicación e interacción tradicionales destacan:

- El correo electrónico y chat.
- Formulario online que los usuarios deben rellenar.
- Teléfono y fax.
- Correo postal.

Entre las formas de comunicación e interacción más novedosas destacan:

El uso de herramientas de participación. La más popular y utilizada suele ser el blog, ágil y de gran facilidad de uso a través del cual se pueden intercambiar ideas, opiniones o sugerencias.

En este sentido, se puede destacar la iniciativa de la biblioteca del colegio de la *Compañía de María* en Puente Genil (Córdoba).

Deja un comentario

Añade tu comentario aquí.

Fill in your details below or click an icon to log in:

Correo electrónico (requerido) (Not outlined)
 Nombre (requerido)
 Sitio Web

Recibir siguientes comentarios por correo.

Publicar comentario

Posibilidades de interacción a través del blog de la biblioteca del colegio de la *Compañía de María* de Puente Genil (Córdoba)

- Comunicación e interacción a través de la presencia de la biblioteca en las redes sociales (Facebook, Tuenti, Twitter, etc.), que permiten la posibilidad de redifusión de los contenidos de forma rápida e inminente adaptándose a uno de los medios de comunicación más populares y utilizados entre los jóvenes. Uno de los ejemplos de posibilidad de redifusión de contenidos de la web sería el de la biblioteca del colegio Carambolo de Camas (Sevilla).



- Posibilidades de redifusión de la biblioteca del colegio *Carambolo* de Camas (Sevilla).
- Comunicación e interacción a través de los dispositivos móviles como teléfonos inteligentes, teléfonos móviles o tabletas. Son varias las iniciativas que ya existen para que los usuarios, a través de sus dispositivos móviles, puedan comprobar sus préstamos, reservas, disponibilidad de fondos o cualquier otro asunto relacionado con la biblioteca.

Bibliografía

- AYUSO GARCÍA, M. Dolores; MARTÍNEZ Navarro, Victoria (2006): “Metodología de evaluación de recursos en bibliotecas digitales. Parámetros e indicadores de calidad”. *Ciencias de la Información*, enero-abril, vol. 37, nº 1, pp. 25-44.
- BAZIN, L. (1999): “Elaboration d’une grille de sélection des sites web”. *Bulletin des Bibliothèques de France BBF*, t. 44, n. 2, pp. 73-76.
- CERVERO GUERRERO, José (2009): *Proyecto de innovación educativa* [en línea]. Disponible en: <http://sites.google.com/site/fuentenuvaeas/planes-y-proyectos-educativos/proyecto-de-innovacion-educativa>
- CODINA, Lluís (2000): “Evaluación de recursos digitales en línea: conceptos, indicadores y métodos”. *Revista Española de Documentación Científica*, vol. 23, n. 1. pp. 9-44.
- DELGADO GÓMEZ, Alejandro (2003): “Biblioteca y adultos jóvenes: entre la literatura y la tecnología”. En *Bibliotecas para todos, 11 Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*, pp. 141-150.
- DURBAN ROCA, Glòria [s.a.]: *Recursos informativos disponibles en Internet: la World Wide Web*. [en línea]. Disponible en: <http://www.bibliotecaescolar.info/castbiblitedigital/inter.htm>
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, José A (2002): “Gestión de bibliotecas”. Murcia, Universidad de Murcia.
- JIMÉNEZ PIANO, Marina; ORTIZ-REPISO Jiménez, Virginia (2007): *Evaluación y calidad de sedes web*. Gijón, Trea.
- LARA ESCOZ, José Ignacio (2011): “Posibilidades y proyección de la biblioteca escolar en las redes sociales y en la web 2.0”. En *Blog Libro Abierto* [en línea]. Disponible en: <http://cepronda.org/libroabierto/?p=1814>
- MARCHESI, Álvaro; MIRET, Inés (2005): “Las Bibliotecas escolares en España: análisis y recomendaciones”. Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- MERLO VEGA, José Antonio (2003): “La evaluación de la calidad de la información web: aportaciones teóricas y experiencias prácticas”. En *Recursos informativos: creación, descripción y evaluación*, 2011, pp. 101-110.
- ROMAGNOLI, C.; FEMENÍAS, G.; CONTE, P. (2001): *Internet, un nuevo recurso para la educación. Material de apoyo para profesores*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

CONSTRUCCIÓN DE CORPUS ORAL POR CONTEXTOS COMO PROYECTO DE CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Diana Alejandra Hincapié Moreno

INSTITUTO CARO Y CUERVO

Resumen

El trabajo con corpus en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) es una metodología que además de promover la reflexión lingüística, toma como fuente de estudio la lengua en uso, una gran ventaja para los estudiantes de una L2 o LE. Este trabajo presenta como una posibilidad para la enseñanza de español como lengua extranjera, la construcción de un corpus oral dividido en contextos o situaciones comunicativas. Para exponer este trabajo se parte de la definición de corpus y la relación con la enseñanza, se describe la propuesta, sus objetivos, las diferentes maneras en que se puede abordar y por supuesto las posibilidades dentro y fuera del aula. De esta manera, se deja sobre la mesa una posibilidad y una herramienta para la enseñanza de ELE.

Palabras clave: Español como lengua extranjera, lingüística de corpus, corpus, contextos.

La idea sobre la construcción de un corpus oral por contextos como proyecto de la clase de ELE nace tras el estudio sobre el estado del arte de la lingüística de corpus y sus aplicaciones, y la preocupación por la falta de trabajo conjunto entre la enseñanza y la investigación, situación presente en el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera en comparación con otras lenguas. La propuesta que aquí se presenta es una idea abierta, la cual puede ser modificada, ampliada y ejecutada según el contexto; no es una fórmula mágica para la didáctica del español o para la clase de ELE, pero sí brinda la posibilidad de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula; además pone a los estudiantes en un papel activo, donde construyen

una conciencia lingüística a la vez que se hacen responsables de su propio conocimiento.

Para poner en marcha una propuesta como la que aquí se presenta, es necesario en primera instancia tener claro qué es un *corpus*, Mar Cruz Piñol (2012: 24) lo define de la siguiente manera:

[...] es una recopilación de textos (o fragmentos de textos) que actualmente se concibe necesariamente en soporte electrónico; debe de ser representativo de la realidad de la lengua que se vaya a estudiar y, para ello, se deben seguir criterios objetivos de selección de los textos (para recoger todas las estructuras posibles y no solo las que el investigador quiere encontrar), y es una fuente de datos para investigaciones lingüísticas, es decir, que el corpus no constituye una meta en sí, aunque compilarlo es una labor que requiere una profunda reflexión lingüística.

Cuando se hace referencia a los textos que componen un corpus, estos incluyen textos escritos, textos orales e incluso audiovisuales. En este caso en particular, el interés recae sobre los textos orales; la mayor parte de estos corpus cuentan con la transcripción ortográfica e intentan mantener toda la información oral posible (silencios, risas, etcétera).

La lingüística de corpus y en general el trabajo con corpus aplicado a la enseñanza de las lenguas tiene un recorrido y una historia considerable, sobre todo en lo que respecta al inglés, pero en los últimos años son más los trabajos de didáctica del español que han comenzado a incluir en sus metodologías el uso de corpus, en especial para la enseñanza de léxico por medio de listas de frecuencia.

Kris Buyse (2010) habla sobre “los cinco expertos”^[1] en enseñanza de lenguas y entre ellos incluye los corpus, argumento que señala que los corpus tienen aplicaciones didácticas, y esto dado que en diferentes ocasiones el aprendiz no tiene el conocimiento suficiente sobre la lengua extranjera o su discernimiento no le brinda la seguridad suficiente para elegir una construcción ocurrente en la lengua, situación que puede ser solucionada mediante la consulta en un corpus.

Por otro lado, Römer (2008) clasifica la aplicación de corpus a la enseñanza- aprendizaje de lenguas en dos, una aplicación indirecta cuando quienes trabajan con los corpus son los investigadores/docentes y en donde los efectos del trabajo se ven reflejados en los currículos de enseñanza, trabajos de referencia y materiales pedagógicos; y otra aplicación directa cuando

1 Los cinco expertos según Buyse: los nativos, los verificadores ortográficos, los corpus, los diccionarios y los maestros.

quienes trabajan con los corpus son los docentes y los aprendices y los usan en el aprendizaje de lenguas y las interacciones en el aula, lo que fortalece la competencia comunicativa. En este caso en particular, la construcción de un corpus situacional puede tratarse desde cualquiera de las dos perspectivas.

Bajo esta mirada nace la propuesta de interrelacionar una metodología lingüística con la enseñanza de español como lengua extranjera, considerando que puede ser muy útil dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, con la salvedad que esta relación funciona solamente como una herramienta, y que por sí sola, fuera de contexto o como única metodología no alcanzará el impacto que realmente puede tener.

El discurso completo, permite reconocer patrones lingüísticos diferentes en diferentes niveles: fonéticos, sintácticos, semánticos y por supuesto pragmáticos:

El usuario, al acceder al discurso completo, y/o a su transcripción, es capaz de reconocer algunos elementos contextuales, como la temática, el marco físico donde se desarrolla la interacción, algunas características de los participantes, como el sexo, la edad, el tipo de relación que los une, etc. (Briz y Albelda, 2010)

El trabajo con corpus brinda la posibilidad anteriormente enunciada, ya que los discursos orales que hacen parte de estos tienen un dinamismo interaccional, son conversaciones reales, no construidas ni adecuadas como en la mayoría de materiales didácticos creados para la enseñanza. De esta manera, el estudiante recibe el discurso y los patrones de la lengua en uso desde un contexto natural y al estar almacenado y transcrito (de ser posible) se da también la posibilidad de reflexionar sobre la o las situaciones comunicativas.

Adicionalmente, este trabajo en el aula se basa en el enfoque denominado *DDLL (Data Driven Language Learning)*, el cual aboga por que el estudiante tenga acceso directo a textos auténticos y no pone al maestro como único *input* de la clase de lengua. Con este enfoque el estudiante se convierte en un investigador en lingüística, ya que es el alumno quien analiza, compara, realiza y corrobora o no hipótesis alrededor de los usos del lenguaje.

Bajo estas bases teóricas y pedagógicas, la propuesta va encaminada hacia la recolección y construcción de corpus por contextos que develen el funcionamiento de la lengua en situaciones comunicativas específicas. Para la construcción de estos sería conveniente que los estudiantes estuvieran inmersos en un país de habla hispana, pero de no ser así, existen fuentes en internet que permiten obtener videos de producciones fílmicas (novelas, series, películas, documentales) de países hispanos.

Objetivos de la propuesta:

- Construir un corpus oral con interacciones en diferentes contextos y situaciones comunicativas.
- Tener acceso a un corpus oral que permita análisis de diferentes tipos.
- Descubrir el funcionamiento de la lengua por medio de análisis situacionales.
- Trabajar el nivel pragmático de la lengua por medio del reconocimiento de elementos de los diferentes niveles de la misma.
- Tener una base de datos lexical por contexto que pueda servir como material didáctico en ciertos niveles de enseñanza del español.
- Familiarizar a los estudiantes con la recolección, organización y sistematización de datos lingüísticos.
- Fomentar el trabajo en equipo dentro del aula.

La propuesta se puede abordar desde las dos perspectivas dadas por Römer. Para una aplicación indirecta debe ser el maestro o un grupo de maestros quienes construyan el corpus, en este caso se deben elegir diferentes situaciones comunicativas y a partir de estas realizar la recolección de interacciones orales que hagan parte de estas situaciones para posteriormente organizar, transcribir, almacenar, sistematizar y analizar los datos recogidos; de esta manera el corpus sería construido por profesores y serviría como punto de partida para la creación de material didáctico, de listas de frecuencias para la enseñanza de léxico en clase de ELE e incluso para insertar o modificar contenidos del currículo.

La longitud de las muestras, la sistematización, el análisis y todo lo que conlleva la conformación de un corpus depende de los objetivos que el maestro o los maestros tengan con este corpus y de qué manera deseen utilizarlo; como se dijo al comienzo, esta no es una fórmula sino una propuesta abierta que se puede implementar según las condiciones.

Si en cambio se prefiere una aplicación directa, será el corpus una herramienta que ayudará a fortalecer la competencia comunicativa, permitirá interacciones dentro del aula, y sobre todo pondrá a los estudiantes en un papel activo y al maestro en un rol de guía. Desde una aplicación directa la clase se divide en grupos y cada grupo elige una situación comunicativa que puede estar determinada por un espacio físico, por ejemplo: el salón de clase, el restaurante, un bar, etc.^[2] Desde aquí, la tarea es recolectar textos orales

2 Las posibilidades son infinitas, y la manera de ejecutar la propuesta también: por grupos y diferentes situaciones comunicativas, todos los estudiantes la misma situación, etc. Esto ya depende de la creatividad del maestro y la disposición del grupo.

(grabaciones) de conversaciones reales que se dan en estos espacios, en caso que el contexto no lo permita, se puede trabajar con videos encontrados en internet pero relacionados con la situación comunicativa. Tras la recolección viene el almacenamiento y la organización del corpus, los archivos deben estar preferiblemente en formato .WAV, de esta manera los análisis posteriores con cualquier tipo de herramienta son más fáciles de hacer. Es decisión del grupo como organizar el corpus y los metadatos que este pueda tener (fecha de recolección, datos del informante, registro, etc.).

Para la construcción de un corpus oral es de suprema importancia transcribir las muestras orales, lo que quiere decir que el paso a seguir es la transcripción ortográfica. Es una actividad interesante que los mismos estudiantes realicen la transcripción, ya que de esta manera desarrollan su competencia fonológica e incluso la ortográfica, además es posible que se dé un proceso de reflexión en torno a la lengua a medida que se transcribe ya que podrán reconocer diferentes fenómenos de la lengua estudiada y despejar dudas. La transcripción debe estar alineada con el audio, programas como *Praat* permiten este trabajo aunque igual se encuentran diversos programas informáticos en línea.

Finalizada la transcripción, almacenado y sistematizado lo que queda es explotarlo. Esta fase dependerá de los intereses de la clase, del docente, del nivel de lengua de la clase y de los objetivos de enseñanza-aprendizaje. Dependiendo del maestro y de los estudiantes se pueden enfocar en diferentes niveles de la lengua (sintáctico, semántico, fonético, pragmático) o comenzar por ejemplo por trabajar las palabras más usadas en contextos determinados (léxico frecuente). Si se opta por una aplicación directa, como la descrita anteriormente, es recomendable combinar el enfoque por tareas con el trabajo con corpus para así no tener una excesiva dispersión de contenidos.

La creación de este corpus no solo lleva a un trabajo lingüístico en su explotación, sino que incluso en el proceso de recolección, sistematización, almacenamiento y transcripción hay un trabajo importante y significativo respecto al desarrollo de la conciencia lingüística por parte de los estudiantes. En cuanto a la explotación, este corpus permite un fin de análisis y formas de abordar y descubrir fenómenos lingüísticos, de tal manera que el uso que se le den a estos datos depende una vez más de las decisiones de la clase. El análisis de estos corpus se puede abordar en la clase partiendo de actividades de relación entre formas y funciones lingüísticas (elementos que se utilizan para despedirse, para manifestar desacuerdo, incomodidad, etc.), mediante el reconocimiento de formas gramaticales, la construcción de redes semánticas, un trabajo fonético, etc. Este trabajo brinda la opción que los estudiantes tomen el papel de maestros frente a sus compañeros, exponiendo y explicando sus hallazgos.

Los estudios basados en índices de frecuencias constituyen la rama de la LC con más tradición, tanto en general como en su aplicación a la enseñanza de lenguas, a pesar de ser el área más árida y menos semántica de la lingüística de corpus. Tradicionalmente, las listas de frecuencias se emplearon en la confección de materiales, por ejemplo para la elaboración de glosarios y diccionarios dirigidos a no nativos o en la preparación de baterías de ejercicios. (Cruz Piñol, 2012: 125)

Los estudiantes pueden sacar listas de frecuencias las cuales se relacionan con el vocabulario usual y disponible para cada contexto o situación comunicativa, y tras una anotación morfológica y sintáctica, se puede hacer por categorías gramaticales, de esta manera se construyen listas de palabras por contexto e incluso por nivel académico, ya dependerá del maestro y los estudiantes el uso que se le dé. Después de las listas de frecuencia, es posible explotar el corpus por medio de concordancias, las concordancias hacen referencia a las apariciones de una palabra en su contexto, estas búsquedas permiten que los estudiantes corroboren si una palabra o secuencia léxica ocurre o no en la lengua. La consulta de concordancias en un corpus permite que los estudiantes puedan extraer reglas gramaticales o sentidos de palabras de manera inductiva, gracias a la observación de casos reales de la lengua en uso. En el caso de los profesores, las concordancias sirven para preparar ejercicios de vocabulario.

En términos generales, esta propuesta cumple o tiene la mayoría de ventajas que propone Marta Albelda (2010) en “*Rentabilidad de los corpus discursivos en la enseñanza de lenguas extranjeras*”:

- Adecuación a la situación comunicativa; no solo se adquiere la corrección gramatical. Se estudia la lengua en su propio contexto de producción, en el que se recuperan los valores comunicativos concretos de las formas empleadas. La enseñanza de la lengua mediante corpus constituye uno de los mejores escenarios para desarrollar la competencia pragmática. (Albelda, 2010: 87)
- Advertencia implícita de los parámetros situacionales que permiten adoptar un registro coloquial o formal. Tras la escucha o lectura de un discurso oral real se advierten muchos rasgos situacionales, como la edad y sexo de los interlocutores, la profesión o estatus, si existe jerarquía funcional o qué otra vinculación hay entre ellos, el marco físico donde están hablando, el tema y propósito de la conversación, etc. (ver Briz, 1998). El estudiante descubre, por tanto, qué características situacionales permiten en esa lengua y cultura hacer uso de cada tipo de registro. (Albelda, 2010: 87)

- Asociación automática de los mecanismos lingüísticos con el registro del que son propios. Puesto que las formas y usos lingüísticos se encuentran contextualizados (las estructuras sintácticas, el léxico, los elementos fonético-fonológicos, los usos y licencias discursivas), el estudiante puede vincularlos a un registro más formal o informal, y también, en ocasiones, a una determinada modalidad discursiva. (Albelda, 2010: 87)
- Deducción de las funciones comunicativas de los actos de habla: se reconoce la intención de los interlocutores, puesto que no estamos ante enunciados independientes, sino contextualizados en su interacción completa. (Albelda, 2010: 87)
- Realización de inferencias de los sentidos que van más allá de lo propiamente codificado: actos de habla indirectos, ironía, dobles sentidos, polisemia, metáfora, hipérboles, etc. (Albelda, 2010: 87)
- Recuperación del valor concreto de los elementos discursivos que son dependientes del contexto: interjecciones, marcadores discursivos, exclamaciones, etc. (Albelda, 2010: 87)
- Observación y aprendizaje de distintos valores y comportamientos culturales. (Albelda, 2010: 87)
- Las muestras de habla dan cuenta de la realidad cultural en la que ocurren; los estudiantes advertirán en las interacciones el grado de aceptación o rechazo hacia diversas conductas, no solo discursivas sino también sociales, se acercará al sistema de valores positivos o peyorativos de la cultura, etc. (Albelda, 2010: 88)
- Apreciación y aprendizaje de cómo se gestiona la imagen social y cómo se es cortés o descortés verbalmente en cada lengua. A partir de usos reales resulta muy sencillo aprender qué marcas o mecanismos lingüísticos son vehículos de la cortesía comunicativa y con qué valor ritual o estratégico se emplean. (Albelda, 2010: 88)
- Acercamiento a la realidad conversacional de la lengua, en su lugar natural, sin adaptación. (Albelda, 2010: 88)
- Observación y reflexión sobre la participación abierta y espontánea que supone planificar el habla sobre la marcha. (Albelda, 2010: 88)

- Interpretación adecuada de los propósitos que los interlocutores persiguen gracias a la constante retroalimentación y tensión dialógica de la interacción. (Albelda, 2010: 88)
- Acercamiento a la lengua hablada natural y al trabajo de la prosodia, aspectos normalmente menos explotados en la enseñanza de lenguas. La prosodia, además, aparece integrada con otros elementos lingüísticos, lo que permite tenerla en cuenta, aun sin que se trabajara directamente. (Albelda, 2010: 90)
- Escucha, interiorización y aprendizaje de rasgos prosódicos de la L2, distintos a los de la L1 del estudiante: patrones melódicos, ritmo, acento, pronunciación de fonemas o estructuras silábicas no presentes en la L1, etc. (Albelda, 2010: 90)
- Entonación como muleta para la comprensión. Además de los matices que proporciona la entonación (enfado, entusiasmo, amenaza, cansancio, sorpresa, etc.), la audición de discursos orales permite al alumno familiarizarse con la entonación española y comprender mejor, así, lo que se dice. (Albelda, 2010: 90)
- Entonación como marca sintáctica y organizadora del discurso y, en algunas estructuras, incluso, garante de su gramaticalidad. (Albelda, 2010: 90)
- Recepción de muestras lingüísticas orales de distintos hablantes nativos (de diversa edad, sexo, nivel sociocultural, timbre de voz, etc.) y en diferentes circunstancias paralingüísticas (con risas, tos, carraspeos). (Albelda, 2010: 90)
- Comprensión global, y quizás no detallada y completa, de la audición (Nicolás2002). Es, además, una estrategia de la comprensión auditiva poco atendida en didáctica de lenguas. Los estudiantes deben aprender también a realizar este tipo de escuchas en las que solo captan el sentido general, puesto que la conversación avanza y no se puede retener. Es este, desde luego, un modo de escucha totalmente realista, en el que el estudiante “sabe esperar para captarlo que es esencial en el discurso” (Nicolás 2002: 1); se acostumbra, así, a inferir y a reconocer ideas globales, lo básico para comunicarse. (Albelda, 2010: 90)
- El estudiante puede encontrarse más relajado en el aprendizaje (Nicolás 2002), pues se enfrenta a muestras de habla nativas en las que los propios hablantes pierden el hilo discursivo y reformulan o vuelven a comenzar, parafrasean, repiten, se autocorrigen, realizan anacolutos, muestran que hay diferentes caminos para expresar una misma idea, etc. (Albelda, 2010: 91)

La mayoría de propuestas pedagógicas con corpus se basan en el trabajo de enseñanza con corpus ya existentes, cosa que contribuye bastante a la didáctica y a los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero más allá del trabajo con corpus (el cual es importante) existe también la posibilidad de la creación, recolección y construcción de los mismos como parte de un programa de enseñanza de ELE, cuestión que abre diversas posibilidades en la enseñanza de lenguas teniendo en cuenta que los corpus funcionan como territorios donde los estudiantes pueden explorar el lenguaje de manera creativa y autónoma, en palabras de Jacobi (2002): “Se trata por lo tanto de una alternativa a la enseñanza tradicional de la gramática en la que el alumno es el actor principal, capaz de descubrir y describir fenómenos de la lengua en uso.”

Bibliografía Citada

- ALBELDA MARCO, Marta (2010): “Rentabilidad de los corpus discursivos en la didáctica de lenguas extranjeras” en Javier de Santiago Guervós (eds.): *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*, 29 septiembre-2 octubre de 2010, Universidad de Salamanca.
- BUYSE, Kris (2010): “La expresión escrita en la clase de ELE: ingredientes esenciales, sazonados o no con TIC.” *Mosaico*, 26 n°, pp. 4-13.
- CRUZ PIÑOL, Mar (2012): *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arco/Libros.
- JACOBI, Claudia (2002): “Lingüística de Corpus: una experiencia pedagógica con alumnos de un curso de Letras-Español”. En *Proceedings of the second Congreso Brasileño de Hispanistas*, São Paulo.
- RÖMER, Ute (2008): “Corpora and language teaching.” In *Corpus Linguistics an international handbook*. Anke Lüdeling y Merja Kytö (eds.) Berlin: Walter de Gruyter. Pp. 112- 131.

Bibliografía Consultada

- ALBELDA MARCO, Marta (2009): *La enseñanza de ELE a través de corpus de conversaciones coloquiales*. Disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/pdf09/albelda-corpus.pdf>
- ALBELDA MARCO, Marta y BRIZ Gómez, Antonio (2009): *Estado actual de los corpus de lengua española hablada y escrita: I+D, Anuario del Instituto Cervantes*, Instituto Cervantes.
- LLISTERRI, Joaquim y TORRUELLA, Joan (1999): *Diseño de corpus textuales y orales* [en línea]. Disponible en: http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/TorrueLLa_Llisterri_99.pdf
- PARODI, Giovanni (2010): *Lingüística de Corpus: de la Teoría a la Empiría*. Madrid: Iberoamericana Vervuet.

PITKOWSKI, Elena y VÁSQUEZ, Javier (2009): “El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE.” *Revista TINKUY*, nº 11, Université de Montréal, pp. 31- 51.

A DIDÁCTICA DA LINGUA E DA LITERATURA NO MARCO DAS TIC: NOVOS CÓDIGOS E NOVAS APROXIMACIÓNS

Estefanía Mosquera Castro

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Resumo

A sociedade dixital obriga o ensino a se adaptar aos novos tempos, ás novas necesidades e ao perfil do alumnado actual. Por esta razón, analizaremos as posibilidades didácticas dos novos códigos lingüísticos e literarios e proporemos tamén unha mudanza metodolóxica que permita ao profesorado de lingua aproveitar as TIC nas aulas, non só desde unha perspectiva tecnolóxica, mais fundamentalmente filolóxica.

Palabras clave: didáctica, lingua, literatura, TIC, innovación.

1. O ensino no contexto das TIC: mudanza de soporte e de mentalidade

O proceso de globalización que vimos experimentando nos últimos tempos e o rápido desenvolvemento da enxeñaría informática e das telecomunicacións está dando lugar a un novo marco social que altera moitos dos parámetros que até hai unhas décadas se consideraban inamobíbeis. Neste punto, destaca a ruptura das estrutura de espazo e tempo tradicionais e os novos sistemas de interacción dixital que permiten que as persoas poidan comunicarse en tempo real, independentemente da distancia xeográfica que as separa. En consecuencia, xulgamos que non estamos tan só perante unha mudanza tecnolóxica, mais tamén e sobre todo, perante unha metamorfose cunha proxección social e cultural de fondo calado, que para alén de transformar o modo en que nos comunicamos, modifica tamén a forma de entendermos a realidade. Este contexto exige a adquisición de novas competencias que se tornan esenciais para nos enfrontarmos aos retos que coloca unha sociedade en permanente

mudanza. Porén, estas competencias non consisten unicamente na adquisición e no uso dos dispositivos electrónicos e das aplicacións informáticas para cada campo, mais exixen tamén novas aptitudes e novos métodos de aprendizaxe.

As tecnoloxías da información e da comunicación (TIC) constitúen o exemplo máis claro de transformación a grande escala, dado que xerou mudanzas revolucionarias se comparadas coas producidas por outras innovacións técnicas, como por exemplo a prensa ou máis recentemente a electrónica. O seu alcance excede os límites da comunicación e da información e afecta mesmo a estrutura social, económica, política e laboral; e sendo a educación e, por conseguinte, a escola un dos piares fundamentais no tocante ás revolucións sociais, tecnolóxicas e económicas, son tamén múltiples as transformacións que a desafían (Moura / Carvalho, 2010: 1001): os computadores, a Internet e máis recentemente os dispositivos móbiles, como os libros electrónicos, as tabletas ou mesmo os telemóbiles ao viraren elementos imprescindibles no día a día das persoas e, especialmente, das faixas etarias máis novas moldean as nosas vidas e ofrecen novas posibilidades, tamén na esfera educativa. Non obstante, as mudanzas neste ámbito non só supoñen investir en equipamento, mais tamén un cambio de actitude e de mentalidade que contribúa para mellorar no posíbel o proceso de ensino-aprendizaxe.

Os centros de ensino contan a día de hoxe cunha boa infraestrutura; o problema radica en que a maioría destas iniciativas tan só se formulan en clave tecnolóxica e non integran unha óptica pedagóxica, o que explica a súa escasa rendibilidade: por unha banda, contamos con profesorado que, debido á falta de formación, non é capaz de utilizar estas ferramentas no seu propio beneficio e, por outra banda, con alumnado que, a pesar de as dominar e de as usar con profusión noutros ámbitos, é disuadido destas prácticas no marco educativo. De acordo con Cassany (2000), as tecnoloxías requiren un novo perfil de estudantado, máis tamén do equipo docente que debe renovar os seus coñecementos mediante unha formación continuada que lle permita coñecer as innovacións en materia educativa. Deste modo, será posíbel eliminarmos ou cando menos paliarmos o desequilibrio sinalado por Prensky (2001) entre os inmigrantes e os nativos dixitais e diluírmos as fronteiras entre a educación formal e a informal ou entre a aula e a rúa. Así, o alumnado poderá comprobar que os seus coñecementos, produto do mundo contemporáneo en que vive, tamén son valorados no marco da institución educativa:

Today's students –through college–represent the first generations to grow up with this new technology. They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the

other toys and tools of the digital age. Today's average college grads have spent less than 5.000 hours of their lives reading, but over 10.000 hours playing video games (not to mention 20.000 hours watching TV). Computer games, email, the Internet, cell phones and instant messaging are integral parts of their lives (Prensky, 2001).

Temos que ser conscientes que no marco actual posuír coñecementos sobre lecto-escritura xa non supón unha garantía de alfabetización. Por tanto, o profesorado debe asumir as mudanzas cognitivas do seu alumnado, renovar a súa metodoloxía e deixar de ensinar nunha lingua obsoleta (a da era predixital) a un sector da poboación que fala nun idioma totalmente novo. Non obstante, que o profesorado aprenda a se comunicar na lingua dos seus estudantes non implica partir de cero ou alterar o significado do que é ou non é importante; e o mesmo acontece cos contidos, que deben combinar coñecementos tradicionais con outros máis innovadores para que, deste modo, o alumnado vexa que a súa educación está orientada a adquirir os mecanismos necesarios para se integrar de forma adecuada na sociedade. Nesta dirección camiñan a inclusión da alfabetización dixital como unha das oito competencias básicas nas últimas leis educativas promulgadas polo estado español (LOCE e LOE) e as iniciativas de moitos centros de ensino, que están a se aproveitar do grande potencial da tecnoloxía para mellorar o proceso de ensino-aprendizaxe e para ofrecer materiais novos^[1] que contribúan para aumentar a motivación e a implicación do alumnado na súa etapa formativa (Crystal, 2008: 163).

2. A lingua e a literatura: perspectivas didácticas na era dixital

O contorno dixital pon ao servizo dos centros educativos numerosas ferramentas pedagóxicas: procesadores de texto, ferramentas de cálculo, software para a exposición de traballos, plataformas virtuais que permiten organizar a comunidade educativa, bases de datos e navegadores que facilitan o acceso á información etc. E se ben que a revolución tecnolóxica afecta todas as áreas, esta é especialmente notoria no ámbito da lingua e da literatura: a expansión das TIC e nomeadamente da Internet xerou novas formas de expresión e comunicación que, por súa vez, motivaron a aparición de novas tipoloxías textuais e de soportes como o audiovisual e o multimedia (Brauner / Bickmann, 1994). Neste sentido, a tecnoloxía supón un desafío duplo nesta esfera: por unha parte, vira preciso

1 Neste punto, cómpre destacar o *Premio Internacional Educared*, certame anual patrocinado por Telefónica que premia a innovación educativa en materia tecnolóxica e ao que se presentan multitude de proxectos que incorporan moitas destas posibilidades e con grande suceso. Véxase <http://www.educared.org/global/educared/>.

mudarmos os procedementos e a metodoloxía didáctica e aproveitarmos a oportunidade que as tecnoloxías da comunicación, do audiovisual e da música que a propia rede nos proporciona para avanzar máis un paso cara a unha didáctica interactiva, comunicativa e interdisciplinar que vehiculice os contidos tradicionais nos formatos e na linguaxe propia do mundo dixital (Queizas Zas, 2013). Por outra parte, cómpre incorporarmos igualmente nos planos do estudo destas materias as novidades que debido aos avances tecnolóxicos van aparecendo en materia lingüística e literaria, para que as aulas de lingua e de literatura reflectan tamén o que os falantes e os escritores fan do idioma fóra delas. A seguir trataremos máis ao pormenor cada unha destas cuestións para aprofundarmos nas súas posibilidades.

2.1. A innovación morfolóxica: contidos tradicionais revestidos de novos moldes

O profesorado de lingua e literatura deberá ser capaz de complementar a aprendizaxe tradicional, transmitida a través do papel, cunha aprendizaxe moderna, canalizada a través de plataformas dixitais. A Internet é un medio de base fundamentalmente textual e, por tanto, as implicacións lingüísticas deste soporte son incalculábeis. Na opinión de Crystal (2011: 1), estamos perante a base de datos lingüística máis importante e máis ampla que se coñece e, por esta razón, cómpre investigarmos o seu alcance e tirármolle o máximo rendemento desde unha perspectiva educativa. Na actualidade, a actividade de ler e escribir concéntrase fundamentalmente na interacción a través de medios de comunicación dixitais, como as redes sociais ou os sistemas de mensaxaría instantánea, e das consultas que realizamos a diario a través dos motores de búsqueda. E, embora non sexan as únicas posibilidades válidas, a incorporación destas actividades ás aulas permite traballar as mesmas competencias lingüísticas que outras máis tradicionais e engade, tamén, un plus de motivación para o alumnado, que sinte que se trata de prácticas máis afíns á súa cultura. E para alén disto, tamén contribúe para o formar no bo uso dos recursos dixitais, pois a pesar da facilidade que esta faixa etaria ten tanto no acceso á Internet como no manexo da tecnoloxía, en moitos casos a singradura é insatisfactoria porque non saben navegar de forma produtiva.

As búsquedas bibliográficas na web son moito máis complexas debido ao volume e á diversidade da información e nin sempre é doado discernir cal é a información válida e cal non. Traballarmos cos motores de búsqueda permitirá a nivel xeral orientarmos as pesquisas futuras do noso alumnado, que aprenderá a ser máis rápido e máis efectivo, ao tempo que favorece o desenvolvemento de diversas habilidades lingüísticas como a reformulación, a síntese e a capacidade

para nos adaptarmos a un rexistro ou contexto (variación diafásica), pois todas elas contribuirán para escollermos os vocábulos precisos e encontrar o que procuramos. Trátase non só de sermos conscientes da necesidade informativa en cuestión, mais tamén e sobre todo de sabermos traducila aos parámetros que operan nunha búsqueda na rede (Cassany, 2012: 150). Así, por exemplo se a nosa inqueda é coñecer se é a medicación para as migrañas a que nos provoca náuseas redixiremos *efectos secundarios dos analxésicos*. E se esta opción nos devolve demasiados resultados podemos aproveitar as posibilidades que nos ofrecen os buscadores para acotar a información. Do mesmo modo, e en base aos resultados, podemos pedir ao alumnado que trate de identificar as fontes de autoridade e os recursos fiables, o que de seguro fomentará o debate oral e a interacción entre o alumnado.

As redes sociais como o Facebook e recentemente Twitter eríxense a día de hoxe como os medios a través dos que circulan con máis rapidez e intensidade os temas de debate actuais: propician a difusión da información de forma instantánea, alimentan os discursos críticos e achegan aos lectores a múltiples realidades dun modo máis persoal e próximo que a prensa ou os telexornais. Neste sentido, o profesorado debería recoller estas mostras dixitais (escritas, musicadas, filmadas etc.) e aplicar técnicas que xa se utilizaban no formato papel, como o comentario crítico, a análise da lingua e a súa implicación na proximidade ou distancia coa información, o xénero discursivo etc. A este respecto, convén que os docentes aprendan a valorar tamén a importancia de recursos bibliográficos como a Wikipedia que a pesar de ter algunha deficiencia de tipo estrutural, corrixe os erros e actualiza as entradas moito máis rápido que as enciclopedias tradicionais e abre moitas outras sobre cuestións de actualidade cun grande rigor. Para alén disto, ao ser unha obra en que todos podemos colaborar, sería tamén moi interesante contribuírmos ao seu desenvolvemento na materia de lingua. Desta forma, en lugar de redaccións ou traballos grupais que unha vez avaliados deixan de ser valorados, sería atractivo traballarmos sobre a enciclopedia para facilitarmos o acceso de todos os internautas a esa información. Nesta liña, se o noso alumnado ten varias obras de lectura durante o curso, en vez de realizarmos un exame para verificarmos que se leron ou de pedir un traballo individual, podemos indicarlles que creen unha entrada na Wikipedia. Deste modo, pasará a ser un contido accesíbel e útil para toda a comunidade virtual e, pola súa parte, a persoa docente poderá verificar o proceso do traballo, as persoas que máis participaron, as discusións para a introdución de determinados contidos etc.

Outrosí, convén tirármoslle partido aos recursos e ás aplicacións lingüísticas que podemos achar na rede: dicionarios, bases de datos terminolóxicas,

corpus, vocabularios técnicos, refraneiros, vocabularios con xirias e argots específicos ou mesmo material multimedia. A acceso inmediato e gratuíto permite traballarmos nas aulas a variación diafásica, os distintos niveis e rexistros lingüísticos e propiedades como a adecuación e a coherencia dos textos. Os dicionarios tamén son válidos para escribir, á hora de verificar os valores semánticos dunha palabra ou o seu réxime preposicional, entre outras moitas posibilidades. Igualmente, os tradutores son ferramentas moi útiles para o desenvolvemento das nosas habilidades lingüísticas, dado que nos permiten acceder a información redixida noutras linguas e constatar se o seu contido é ou non do noso interese. Inclusive as súas deficiencias poden sernos útiles: como sabemos a tradución automática non é totalmente perfecta, mais produce determinados erros: aínda non reconece as variedades informais ou coloquiais da lingua, os estranxeirismos, as variedades dialectais ou os erros tipográficos. Así, unha das posíbeis actividades que se poden levar a cabo nas aulas de lingua sería detectar as imperfeccións que comete un tradutor ou mesmo un verificador, indicar as súas causas, propor alternativas etc. Todo isto levaranos a unha reflexión máis profunda sobre o propio código lingüístico, reparando na súa natureza e na dificultade da súa automatización.

As leis educativas máis recentes establecen novas funcións para o profesorado, que deixa de ser un ilustrado para se converter nun facilitador no proceso de aprendizaxe (Enríquez, 2012). Neste sentido, a enxeñería informática desenvolveu e continúa a deseñar ferramentas lingüísticas moit eficaces para resolvermos dúbidas, aprendermos gramática ou simplemente xogarmos coa linguaxe. Contamos a día de hoxe con diversos conxugadores verbais, flexionadores, silabeadores, analizadores morfosintácticos, lematizadores e mesmo transcritores fonéticos cuxo uso non ten porque ficar reducido ao marco das aulas. A aprendizaxe da morfoloxía, da fonética ou da sintaxe vira moito máis interesante cando, en lugar das tradicionais análises sintácticas ou dos recitais de declinacións ou conxugacións verbais, se pode xogar con estes recursos en liña, se obteñen exemplos frescos e inesgotábeis e se explora de modo creativo a estrutura dunha lingua (Cassany, 2012: 199).

A utilización escasa destas ferramentas pode deberse ao estado de pánico moral que se creou nos últimos anos a respecto do detrimento das habilidades para a escrita e a lectura das novas xeracións por causa das tecnoloxías; no entanto, o certo é que os estudos máis recentes (ThurLOW, 2006, Castro, 2008, Crystal, 2011, Cassany, 2012) sinalan que o medio electrónico non entorpece, senón que favorece inmenso o contacto do alumnado actual coa escrita e coa lectura e reivindicando a funcionalidade didáctica deste soporte. Mais a súa rendibilidade tamén pode ser trasladada a outros ámbitos: desde unha

óptica literaria, o libro impreso continúa a ser a día de hoxe o preferido pola maioría dos lectores, o que se debe máis a unha implicación emocional do que funcional. Porén, son moitas as persoas que acceden ás obras literarias desde a esfera dixital, non só a través do libro electrónico (recurso dixitalizado), mais tamén a través doutros moldes como o audiovisual e o multimedia (recursos dixitais) que se converten en estratexias moi atractivas para incitarnos no alumnado o gusto pola literatura. Entre estas posibilidades destacan as páxinas web que funcionan como bibliotecas virtuais, que nos permiten acceder aos textos literarios de múltiples autores, de forma similar ao que acontece nos espazos físicos de consulta, mais onde tamén temos ao noso dispor moito outro material: audios onde os escritores recitan os seus textos, vídeos en que son entrevistados sobre unha determinada obra ou sobre a súa actividade literaria, etc. Nalgúns casos, mesmo se nos ofrece a posibilidade de contactarmos persoalmente coa persoa en cuestión, ben a través de correo electrónico ou ben das redes sociais, onde non só podemos seguir máis de preto a súa actividade cultural, mais tamén a súa traxectoria vital. Para a literatura galega, destaca a Biblioteca Virtual Galega (BVG) e a Asociación de Escritores en Lingua Galega (AELG) que nos permiten coñecer a actualidade literaria do país desde múltiples perspectivas.

Os recursos para a adquisición de material literario dos centros é limitado e en ocasións o alumnado non conta cunha oferta que satisfaga os seus gustos persoais a respecto da autoría ou do xénero literario e obrígaos a ler textos que acaban por crearlle animadversión pola lectura. A rede, porén, sitúase no lado oposto e concede á persoa lectora a oportunidade de acceder a diversos estilos e de definir aqueles que máis lle interesan. Igualmente, desde a esfera da escrita, tamén ofrece aos escritores noveis diversos espazos para a creación literaria e para a retroalimentación. Neste sentido, a BVG dispón dunha sección para escritores novos onde calquera pode enviar as súas creacións e é o propio usuariado da web quen as valora e as comenta. Tamén neste punto, as redes sociais viran espazos de visibilidade literaria, tanto de novidades editoriais, como das obras máis clásicas. Así, é moi habitual encontrarmos nos muros do usuariado de Facebook e de Twitter textos poéticos ou fragmentos narrativos que, nalgúns casos, alcanzan unha grande difusión ao seren partillados ou retuiteados por outras persoas, entre elas o noso alumnado.

De igual modo, a música é outro formato moi suxestivo para introducir os textos literarios desde outra perspectiva (Escobar Martínez, 2010): moitos cantautores e grupos musicais versionan os poemas dos clásicos para lles outorgar un aire fresco e estimulante ao revestilos con ritmos suxerentes, desde os máis clásicos como a balada ou o fado, até outros máis modernos como o

rap, o hip hop ou o rock. No ámbito galego destacan grupos galegos como *Dios ke te crew*, *Fuxan os ventos* ou *Astarot* e cantantes como *Sés*, *María do Ceo*, ou *Luz Casal*, que musicaron poemas de personalidades emblemáticas do mundo literario como Rosalía de Castro, Curros Enríquez, Castelao ou Celso Emilio Ferreiro. Trátase, en síntese dunha aproximación diferente á escrita, á lectura e ás obras literarias, moito máis completa, dinámica e interactiva e, nese sentido, moito máis atractiva para o noso alumnado.

2.2. A innovación ontolóxica: novos códigos, novas aproximacións

A renovación metodolóxica non pode ficar reducida a unha mudanza nos procedementos que se limite a traballar competencias tradicionais cunha horma diferente ou máis moderna. Esta é tan só unha parte, e nin sempre a máis significativa. Como apuntamos na epígrafe introdutoria, non se trata só dunha transformación tecnolóxica, mais tamén social e, por tanto, as repercusións non se limitan a cuestións técnicas ou estruturais, mais afectan todas as áreas. Así, o aparecemento das TIC non só permitiu crear recursos e ferramentas didácticas para o ámbito da lingua e da literatura (véxase 2.1), máis tamén propiciou o desenvolvemento de novos códigos e de novos xéneros cuxa proxección excede as ditas esferas. Por esta razón, xulgamos pertinente incluír estas novas modalidades discursivas nos planos de estudo das materias de lingua e literatura, porque son perfectamente válidas para reflectirmos sobre estes ámbitos e porque, ademais, dan resposta a prácticas reais que se producen na sociedade e, sobre todo, entre a faixa etaria do noso alumnado. Noutras palabras, é preciso ponderarmos os vínculos entre a reflexión en lingua e literatura e o contexto sociocultural de hoxe en día para que o estudantado se interese e participe e para que as competencias educativas se correspondan coas súas necesidades sociais (Mosquera Castro, 2013: 7).

Na opinión de Soler-Espiauba (2001: 73), a aparición destas novas linguaxes constitúe tamén para o profesorado un estímulo nun momento en que este colectivo comezaba a dubidar da integridade intelectual de continuar a ensinar *como se redixe unha carta*, entre outros contidos obsoletos presentes nas programacións didácticas. Neste momento, Internet proporciona un contorno in mellorable para achegar o mundo da aula á realidade das formas de expresión e de comunicación actuais. No tocante á lingua, o soporte electrónico supuxo unha transformación radical na comunicación escrita. A día de hoxe visitar a rede, entrar nun chat, participar en foros de debate, enviar correos electrónicos ou interaxir por medio de mensaxes instantáneas, como Line, Whatsapp ou Galegram, constitúen actividades diarias que afectan toda a poboación –mais

que causan furor entre os máis novos– e que xeran novas modalidades textuais e novas linguaxes que exixen de estudo por parte da comunidade lingüística, do mesmo modo que no seu momento o tiveron outras como a carta, actualmente en desuso, ou mesmo o telegrama, totalmente difunto (Domínguez Cuesta, 2005: 65). Ao noso parecer, é preciso integralas no marco das aulas e tratar de lles tirar o máximo rendemento desde un punto de vista pedagóxico.

Achegarmos este tipo de textos á aula presenta múltiples beneficios: primeiramente, serve para concienciar o alumnado da vitalidade da lingua, que é quen de se adaptar aos novos contextos de uso e ás novas necesidades dos seus utentes e para este se decatara da utilidade dos coñecementos adquiridos na escola, pois con frecuencia o estudantado sente que os contidos que alí aprende non teñen nada que ver co mundo existente fóra das aulas. Igualmente, aproveitarmos esta realidade permite facer pensar e entender o funcionamento das linguas en todos os seus aspectos: os elementos do proceso comunicativo, os distintos rexistros da lingua e as súas modalidades (gráfica, oral e electrónica), a conveniencia de adaptar as mensaxes á situación en que se producen e ao tipo de destinatarios etc. Trátase de que o profesorado transmita a idea de que “a lingua arranja varias estratexias de comunicación e todas esas estratexias son “nobres”. Se non no aspecto literario e normativo, en múltiples outros aspectos” (Teixeira, 2003). En segundo lugar, redixirmos unha mensaxe de texto ou interaxirmos nun chat tamén favorece o perfeccionamento de técnicas como a do resumo e de destrezas lingüísticas que delimiten o tema principal e que desboten o resto, xa que se trata de aplicacións onde as restricións espaciais e temporais exixen comunicacións rápidas e breves que expresen a maior cantidade de información no menor número de caracteres. Mais para alén da brevidade, estes códigos tamén se caracterizan pola expresividade, de modo que podemos igualmente traballar con eles elementos de escrita creativa e inclusive trasladarnos á esfera literaria. Así as cousas, entre as actividades que poden ter unha explotación didáctica nas aulas de lingua podemos destacar as seguintes^[2]:

- i) A síntese e a interpretación de textos, isto é, transformar un discurso extenso nunha SMS ou nun tweet permite ao estudantado interpretar correctamente o tema do texto e distinguir o argumento principal e o secundario e ademais potencia a comprensión e a expresión escrita.
- ii) A expansión e as cuestións sintácticas, quere dicir o fenómeno contrario: este tipo de textos simplifican e eliminan elementos imprescindibles

2 Para esta clasificación seguimos o esquema enunciado en Mosquera Castro (2013:30-33).

para unha interacción oral (artigos, preposicións, conxuncións etc.); a súa recuperación favorece a reflexión sobre conceptos como coherencia, cohesión, gramaticalidade e sobre disciplinas como a morfosintaxe.

- iii) A tipoloxía textual: traballar con estas novas modalidades textuais e cos seus códigos permite observar as similitudes e as diferenzas entre os diversos discursos e mellorar a competencia lingüística do alumnado: transformar unha carta nun correo electrónico, nunha mensaxe de texto ou nun poema etc.
- iv) A variación e as propiedades textuais: utilizar mostras de comunicación non formais e non só textos en lingua estándar contribúe para que o estudantado coñeza diversos rexistros e as súas características e para que redixa textos coherentes e apropiados en relación ao contexto.
- v) A ortografía e a fonética: a simplificación da correspondencia fonema / letra, a elisión de vogais e o uso de símbolos e de números con valor fonolóxico son algúns dos recursos máis significativos da nova linguaxe dixital que envolven estas dúas esferas lingüísticas; a súa reconstrución á modalidade estándar outorga unha oportunidade excelente para razoar sobre a arbitrariedade dos signos e sobre a necesidade dunha norma.
- vi) A historia da escrita: a modalidade lingüística utilizada no chat, nas mensaxes de texto ou nas redes sociais tamén posibilitan estudarmos as etapas do código gráfico, xa que presenta trazos propios doutras fases, como a escrita pictórica ou os hieróglifos. Quere dicir, a linguaxe dos chats e dos SMS conforma un medio lúdico e actual de nos aproximarnos a estes estadios da escrita e de os completarmos estudándonos tamén as propiedades do discurso electrónico que conforman a fase máis recente da dita historia.
- vii) Debates: as opinións xeradas a respecto deste fenómeno lingüístico e que tanta polémica suscitaron fomentan a discusión nas aulas, xa que neste punto o alumnado é parte protagonista e os seus argumentos serán relevantes e a súa motivación para participar moito maior.
- viii) Creatividade: estas modalidades textuais permiten incrementar a experimentación lingüística do estudantado, xa que ao teren limitacións espaciais e temporais o usuariado inxenia diversas estratexias lingüísticas que lle permiten ser expresivo ao tempo que conciso^[3]. Neste sentido, poderíamos realizar actividades en que se premiase a mensaxe máis orixinal, a máis poética, a máis romántica etc.

3 Para aprofundar no tipo de estratexias lingüísticas que caracterizan este sistema gráfico véxase Mosquera Castro (2012).

As apresentadas anteriormente son algunhas das múltiples posibilidades que ofrecen estes códigos para traballar nas aulas de lingua e desenvolver ou perfeccionar as competencias lingüísticas e comunicativas do noso alumnado. No entanto, a aparición de novas modalidades discursivas que se produce na Rede non se limita á esfera lingüística; o ámbito literario tampouco escapa a esta tendencia e nos últimos tempos están a xurdir novos xéneros literarios favorecidos pola combinación da compoñente multimedia e hipertextual do soporte dixital e da creatividade e do espírito colaborativo dos escritores e das escritoras. E na liña do sinalado para a lingua, xulgamos que para alén de estudarmos a literatura auxiliándonos das oportunidades que nos concede o contexto electrónico, debemos igualmente aproximarnos desde as aulas destes novos xéneros e tendencias literarias que, nun futuro non moi afastado, deberán entrar a formar parte, xunto cos seus autores, da historia da literatura. Outrosí, a súa propia natureza torna estas manifestacións en recursos atractivos para incentivar a capacidade creativa e as aptitudes literarias do noso alumnado, debido á súa proximidade coas prácticas vernáculos que realizan no medio dixital. De facto, os grupos de idade máis novos desenvolveron tamén algún dos xéneros literarios en liña de maior suceso.

O *fan-fic* ou a ficción-manía é un dos máis populares entre a mocidade, mais non só, e baséase fundamentalmente na creación dunha obra nova (secuela, precuela etc.) que reproduce o universo literario dunha novela ou dun filme coñecido que, por súa vez, pode ser lido, comentado e mesmo reelaborado polo público aficionado. A este respecto, cómpre destacarmos aquelas que parten de sagas como a de *Lord of the Rings* ou a de *Star Trek*. Os/as autores/as deste xénero deseñan novas aventuras e, ao tempo que incorporan elementos do orixinal, como as personaxes ou o ambiente, tamén introducen novidades. Inclusive se producen cruces ou mesturas de personaxes de diversas fontes, o que en terminoloxía fan-fic se denomina *crossover*. De acordo con Cassany (2012: 99), este xénero abarca graos de elaboración textual moi diferentes, desde a aparición isolada dunha personaxe secundaria até a recreación, a imitación ou a parodia do mundo literario completo dunha obra. A vitalidade e a creatividade destes xéneros entre a comunidade virtual de usuarios/as fica patente na cantidade de textos, na diversidade das tramas e na existencia de traducións ou adaptacións dunha lingua para outra.

A *historia realista* é tamén outro dos xéneros xuvenís máis cultivado e está composto por narracións breves de natureza autobiográfica que recrean feitos e lugares reais combinados cun alto grao de inventiva. Con frecuencia estamos perante relatos dialogados, en que se utiliza un léxico coloquial e onde se aproveitan tamén os novos códigos gráficos dixitais para enfatizar as

emocións. Á diferenza do fan-fic, que circula por páxinas web públicas e cunha audiencia moi numerosa, este xénero ten un carácter local e móvese en círculos pechados, motivo porque non se lle concedeu tanta atención. De modo similar, embora cun perfil máis profesional, destaca a creación textual participativa, isto é, “a elaboración de textos literarios con algún grao de colaboración colectiva” (Gómez Guinovart, 2011): Camilo Franco, por exemplo, escribiu en 1999 un relato diario durante cincuenta días a partir de dúas palabras enviadas polo público lector da plataforma dixital *Vieiros*, iniciativa que se converteu no primeiro libro dixital en galego (*Por conto alleo*), que máis tarde sería, igualmente, publicado en papel.

Tamén son certamente novidosos os exemplos de hiperficción ou de literatura hipermedia, en que se explotan as posibilidades do hipervínculo e do multimedia para construír relatos ou composicións sensitivas e fragmentadas que se interrelacionan a través de ligazóns que o lector pode percorrer seguindo distintas traxectorias. Destacan, por exemplo, as obras de Jaime Alejandro Rodríguez, *Gabriella Infinita* e *Golpe de Gracia*⁴, entre outras moitas. Os vistos até agora eríxense como xéneros colectivos en que a persoa que escribe e a que le xa non se encontran nos extremos da cadea literaria, senón que interaxen e se retroalimentan desde o inicio, participando ambos no proceso de creación literaria. Porén, tamén neste soporte sobresaee a literatura individual, que encontra nos blogs un espazo de expresión inmejorable; en ocasións estas producións acaban por se compilar e por se publicar en formato papel, como aconteceu con *Anxos da Garda* de Anxos Sumai ou con *Alusións* de Arturo Casas, conxuntos de relatos creados nos seus respectivos espazos web a partir de reflexións persoais. Na opinión de Gómez Guinovart (2011), trátase habitualmente de “formas textuais de extensión reducida da microliteratura e da nanoliteratura”.

Neste sentido as mensaxes de texto primeiro e máis recentemente o Twitter conforman dous dos soportes creativos de maior impacto. A limitación de caracteres é entendida na esfera literaria como un desafío creativo e as redes sociais son a día de hoxe as plataformas máis prolíficas no que respecta á visibilidade literaria: encontramos literatura de creación orixinal en verso e en prosa, fragmentada ou completa, que pode ser partillada ou retuiteada en cuestión de segundos. De facto, existe xa un novo xénero hiperbreve coñecido como Twitteratura, en que os/as escritores/as crean no universo da instantaneidade e da suxerencia. Igualmente, nalgúns portais audiovisuais, cal *YouTube*, achamos novas formas de expresión literaria favorecidas polo

4 Véxase http://www.javeriana.edu.co/gabriella_infinita/ e <http://www.javeriana.edu.co/golpedegracia/>, respectivamente.

formato videográfico e polos elementos multimedia. Neste eido destacan os videopoemas, composicións en que o son, o video e a imaxe fixa e en movemento se fusionan para crear unha poesía dinámica e multisensorial que envolve o público, que xa non é só lector, mais tamén espectador. Na poesía galega este é un xénero moi cultivado: María Lado, Lara Bacelo, Yolanda Castaño, Estíbaliz Espinosa e Andrea Nunes Brions son algunhas das autoras que apostaron por este formato nas súas creacións.

As manifestacións de linguaxe e textualidade electrónicas e de ciberliteratura apuntadas verifican o grande suceso de combinarmos a vertente cultural e a tecnolóxica e conforman un material novidoso nesta área ao que se debe prestar a debida atención, non só entanto que fenómeno en si, mais tamén pola súa enorme rendibilidade desde o punto de vista pedagóxico.

3. Conclusións

A intención das páxinas precedentes é a de incitarmos unha transformación metodolóxica na didáctica da lingua e da literatura nun contexto como o actual en que as TIC e a Internet se converteron nos espazos prioritarios de interacción e de aprendizaxe. A este respecto, xulgamos que a mudanza non debe limitarse aos medios (dixital vs papel), mais tamén aos procesos e aos contidos. Deste modo, será preciso aproveitar as vantaxes que o formato electrónico e multimedia nos ofrece para transmitir os coñecementos desde unha perspectiva interactiva, dinámica e máis acorde co novo perfil de alumnado a que nos enfrontamos. E, igualmente, virará necesario incorporarmos as novas formas de expresión que tanto na esfera lingüística como na literaria están a abrollar propiciadas polo propio soporte. Os conxugadores verbais, os lematizadores, a linguaxe SMS, o Twitter, o Fan-Fic ou os videopoemas constitúen máis unha novidade no marco das TIC e, para alén disto, permiten traballar con mostras literarias e lingüísticas reais e próximas ás prácticas vernáculas (lectura e escrita) que realiza o estudantado, en moitos casos protagonista na creación e no desenvolvemento dos novos códigos.

Non se trata, porén, de entendermos a Internet e as TIC como a panacea e de excluírmos todo o que até agora era válido, senón de buscarmos o equilibrio; para isto é preciso refutarmos o preconceito de que a modernidade en que se desenvolve o noso alumnado non alcanza a ler e moito menos a comprender e valorar os contidos lingüísticos e literarios propios dun mundo en branco e negro alleo aos formatos pdf, aos píxeles e aos megabytes (Queixas Zas, 2013); e igualmente, cómpre desbotarmos a idea de que os avances na informática constitúen un atranco ou unha distracción no seu proceso de aprendizaxe.

Ao contrario, debemos ser conscientes de que a realidade tecnolóxica, mais tamén a lingüística e a literaria obrigan a que o ensino se adapte renovando a súa metodoloxía e actualizando os seus materiais. En definitiva, a mudanza nas infraestruturas virou tamén unha transformación social que creou un estudantado con necesidades diferentes que demanda metodoloxías e aproximacións didácticas actualizadas e próximas á súa realidade. Será obriga do profesorado e das institucións educativas escoitar estas reivindicacións e levalas a cabo, porque só deste modo será posíbel formarmos o alumnado en consoancia cos novos tempos e coas necesidades actuais da sociedade e da cidadanía. Citando Cassany (2012: 20), estas prácticas contribuirán igualmente para que o profesorado de lingua non se sinta como un monxe medieval que escribe en latín cando na rúa falan romance.

Bibliografía

- BRAUNER, Josef / BICKMANN, Roland (1994): *La sociedad multimedia*, Barcelona, Gedisa.
- CASSANY, Daniel (2000): “De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición”, *Revista Latinoamericana de Lectura*, 21, pp. 2-11. Disponível en <http://goo.gl/no8NzT>. Consultado en 12/09/2013.
- CASSANY, Daniel (2012): *En línea. Leer y escribir en la red*, Barcelona, Anagrama.
- CASSANY, Daniel / HERNÁNDEZ, Denise (2011): “Internet: 1; Escola: 0?”. *Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, 53, pp. 25-34.
- CASTRO, Teresa Sofia (2008): “Quando as Teclas Falam, as Palavras Calam. Estudo sobre a Utilização do Telemóvel e do Messenger por Crianças do 5º e 6º Ano do Distrito de Braga”, *Revista e-Curriculum*, Vol. 7, 1, pp. 1-21. Disponível en <http://goo.gl/D38ws7>. Consultado en 13/09/2013.
- CRYSTAL, David (2008): *Txtng: The Gr8 Db8*, Oxford, Oxford University Press.
- CRYSTAL, David (2011): *Internet Linguistics: a student guide*, Abingdon, Oxon, New York, Routledge.
- DOMÍNGUEZ CUESTA, Carmela (2005): “El lenguaje de los SMS y del chat en las aulas”, *Cuadernos de Pedagogía*, 343, pp. 65-69.
- ENRÍQUEZ, Rosa (2012): “Novas Tecnoloxías”, *Sermos Galiza* (21/06/2012). Disponível en <http://goo.gl/gNzWr2>. Consultado en 12/09/2013.
- ESCOBAR MARTÍNEZ, María Dolores (2010): *Literatura y Música. Un modelo didáctico de interpretación intertextual en educación secundaria*, Tese de doutoramento, Universidade de Murcia. Disponível en <http://goo.gl/Oczvcn>. Consultado en 12/09/2013.
- GÓMEZ GUINOVART, Xavier (2011): “A literatura dixital galega”, *Terra e Tempo* (09/10/2011). Disponível en <http://goo.gl/sGKgze>. Consultado en 16/09/2013.

- MOSQUERA CASTRO, Estefanía (2012): “Novos retos da Lingüística: as textualidades electrónicas. Consideracións sobre a escrita dos chats e das SMS”, *LLJournal*, 7,1, New York.
- MOSQUERA CASTRO, Estefanía (2013): *Didáctica da lingua e novos soportes comunicativos. A linguaxe SMS*, A Coruña, AS-PG.
- MOURA, Adelina / CARVALHO, Ana Amélia (2010): “Enquadramento teórico para a integración de tecnoloxías móbiles em contexto educativo”, in Fernando Costa (org.): *Actas do Encontro Internacional TIC e Educação I*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pp. 1001-1006. Disponível em <http://goo.gl/84xbp8>. Consultado em 12/09/2013.
- PRENSKY, Marc (2001): “Digital Native, Digital Inmigrants”, *On the Horizon*, 9, 5. Disponível em <http://goo.gl/4oYb>. Consultado em 12/09/2013.
- QUEIXAS ZAS, Mercedes (2013): “Rosalia, trending topic”, *Sermos Galiza* (22/02/2013). Disponível em <http://goo.gl/ySvH6Q>. Consultado em 12/09/2013.
- SOLER-ESPIAUBA, Dolores (2001): “Yo emilio, tú emilias... Todos emiliamos (El Correo Electrónico en el aula de E/LE)”, *ASELE. Actas XII*, pp. 73-84. Disponível em <http://goo.gl/H4wlPZ>. Consultado em 13/09/2013.
- TEIXEIRA, José (2003): “O Q É Q É + IMPORTTT N1 MSG? (Mensagens SMS e novos usos da escrita)”, *Diacrítica Série Ciências da Linguagem*, 17. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4522/1/SMS%20-%20escrita.pdf>. Consultado em 26/05/2014.
- THURLOW, Crispin (2006): “From Statistical Panic to Moral Panic: The Metadiscursive Construction and Popular Exaggeration of New media Language in the Print Media”, *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11. Disponível em <http://goo.gl/QRilXG>. Consultado em 13/09/2013.

ENFOQUES DIDÁCTICOS PARA MEJORAR LA EXPRESIÓN ESCRITA DEL ESTUDIANTE GABONÉS DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Eugénie Eyeang

Stéphanie Messakimove

ECOLE NORMALE SUPÉRIEURE / CRAAL (LIBREVILLE, GABÓN)

Resumen

La comunicación en una lengua extranjera (LE) exige el dominio de las destrezas escrita y oral. Las dificultades en el aprendizaje lingüístico observadas en el aula van a permitir conocer las carencias en el lenguaje, particularmente en expresión escrita. Por ser una competencia compleja, la expresión escrita constituye el componente que mayor dificultad plantea en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las LE. En este estudio, nos preocupa la apropiación de esta habilidad por los estudiantes gaboneses de español lengua extranjera (ELE) de la Escuela Normal Superior de Libreville.

El objetivo de este estudio es mostrar que la didáctica de la expresión escrita tiene el reto de promover nuevas prácticas de la habilidad de escritura en la clase de lengua. Se trata de convertir ese acto de construcción en una actividad estimulante y creativa que provoque la reflexión, la observación, la comparación y la crítica como formas de acercamiento a la elaboración de un texto escrito, así como desarrollar habilidades comunicativas.

Los resultados muestran que se puede mejorar el tratamiento de la escritura en el aula mediante el desarrollo de estrategias de aprendizaje o cognitivas y de técnicas de enseñanza o instruccionales. Los beneficios de esta reflexión permitirán a los alumnos de español, futuros docentes, adquirir competencias para superar la complejidad de la expresión escrita.

Palabras claves: enfoque didáctico, destreza, expresión escrita, dificultades lingüísticas.

1. Introducción

1.1. Objetivo del estudio

En el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE), el saber escribir se entiende como la capacidad de comunicar coherentemente por escrito produciendo textos de una extensión considerable. Sin embargo, a muchos aprendientes o usuarios de lenguas (MCER, 2001) les cuesta producir escritos coherentes. Esta realidad pedagógica dificulta considerablemente la comunicación escrita y por lo tanto es fuente de muchos errores en las evaluaciones propuestas por los docentes. La corrección de las composiciones escritas pone en evidencia la falta de habilidad en expresar ideas complejas. Algunos no han desarrollado suficientemente dicha habilidad y otros no han aprendido a desarrollarla simplemente. Jack C. Richards (1990, en Di Franco^[1]) hace referencia a diferentes tipos de escritores, es decir a los que denominaba “capaces” y los que no tienen habilidades.

En el presente trabajo, focalizaremos nuestra atención en el primer caso, es decir en los aprendientes que no han llegado a alcanzar un nivel adecuado en la adquisición de la composición escrita, pero que llegan a producir textos como es el caso de nuestros estudiantes. El objetivo que perseguimos es de mostrar que la didáctica de la expresión escrita tiene el reto de promover nuevas prácticas de la habilidad de escritura en la clase de lenguas extranjeras para convertir ese acto de construcción en una actividad estimulante y creativa que provoque la reflexión, la observación, la comparación y la crítica como formas de acercamiento a la elaboración de un texto escrito, así como desarrollar habilidades que hagan del alumno un comunicador competente (Matías Crespo y al., 2012).

1.2. Problemática y marco conceptual

– Planteamiento del problema

La comunicación en una lengua extranjera exige el dominio de las habilidades de comunicación escrita y oral. Las dificultades en el aprendizaje lingüístico observadas en el aula llevan al conocimiento de las dificultades en el lenguaje, sobre todo en la expresión escrita (Wallach y Butler, 1994, citado en Salvador Mata, 1996: 163). Por ser una competencia compleja, fundamental y por representar el más alto nivel del aprendizaje lingüístico (Salvador Mata, 1996), la expresión escrita constituye el componente que mayor dificultad plantea en

1 Di Franco, C. LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN LA EXPRESIÓN ESCRITA. http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/37/di_Franco,_C..pdf. Consultado el 10/08/2013

el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En este estudio, nos preocupan las dificultades en la adquisición de esta habilidad por los estudiantes gaboneses de español como lengua extranjera en los niveles avanzados de su proceso de aprendizaje, segundo y tercer año de superior en la Escuela Normal Superior de Libreville. Estas dificultades son perceptibles en las diferentes tareas de producción escrita: clases de literatura o del taller de expresión escrita.

En efecto, el examen de sus diferentes producciones escritas pone en evidencia el bajo nivel de adquisición alcanzado por esos discentes en el aprendizaje de la expresión escrita, incluso después de varios años de estudio. De acuerdo con Romera Castillo (1979, en López Molina: 257), la expresión escrita “es una de las tareas más difíciles, pero también una de las más útiles y necesarias: ejercita todas las facultades intelectuales para hallar ideas, ordenarlas y expresarlas de un modo correcto, claro y preciso.”

La investigación en este campo ha mostrado que los escritores inexpertos (tanto los jóvenes como los adultos) revisan poco su texto y esencialmente prestan atención a los problemas externos y superficiales del borrador, como la ortografía. Ahora bien, está demostrado que el proceso de escritura en general es un proceso lento, laborioso, lleno de idas y venidas, a lo largo del cual el texto escrito es objeto de reescrituras constantes (Dolz y Schneuwly, 2011: 3).

Aunque escribir es una tarea cognitivamente compleja, por exigir la puesta en marcha de muchos procesos, es “una potente herramienta de mediación en la apropiación de cualquier contenido y habilidad” (Cassany, 2004: 917). Según el tipo de deficiencias que afectan sus escritos, Cassany (1989) ha elaborado una clasificación de los diferentes escritores. Hay cuatro tipos básicos de escritores:

Cuadro n°1
Tipos de escritores

	Escritor competente	Escritor sin código	Escritor bloqueado	Escritor no iniciado
Adquisición del código (competencia)	+	-	+	-
Procesos de composición (performancia)	+	+	-	

Frente a esa clasificación, hace falta preguntarse si:

¿Se trabaja realmente estrategias de escritura en el aula? ¿Cómo enseñar los procesos de la escritura? ¿Cómo mejorar el tratamiento de la escritura en el aula?

Para responder a estas preguntas, vamos a presentar los diferentes enfoques didácticos.

– Marco conceptual

La reflexión acerca de la didáctica de la expresión escrita en el aula de español lengua extranjera (ELE) lleva ya su tiempo (unos cuarenta años de investigación, J. Herrera 1997), periodo durante el cual varios estudios han aportado diferentes aproximaciones a los problemas planteados por el desarrollo y la adquisición de la habilidad de expresión escrita. En la enseñanza de las destrezas escritas existen **cuatro enfoques básicos** (Cassany, 1998):

1. **Enfoque gramatical:** según este enfoque, escribir se aprende con el conocimiento y el dominio gramatical del sistema de la lengua. El modelo oracional que basa sus estudios en la gramática tradicional y el modelo oracional o discursivo que se centra en la lingüística de texto. El tipo de actividades propuestas son: dictados, redacciones, transformación de frases, manipulación de frases, reestructura.

Un ejemplo de tarea en este enfoque sería: *Escribe una redacción explicando las ventajas y los inconvenientes de vivir en un pueblo o una ciudad.*

2. **Enfoque comunicativo:** escribir se aprende a través de la comprensión y producción de los diferentes tipos de escritos. Se considera que se enseña una lengua para usarla, para comunicarse, por lo tanto es una herramienta comunicativa útil. Las actividades propuestas son: *modificar el registro de un texto, reescribir, completar textos, reordenar fragmentos de texto mezclados...*

El tipo de tarea propuesto: *Tu prima va a cambiar su residencia, pero no está segura si quiere quedarse en el pueblo o prefiere instalarse en una gran ciudad. Escríbele una carta expresando tu opinión.*

3. **Enfoque procesual:** escribir se aprende a través del ejercicio y desarrollo de los procesos cognitivos: planificar, redactar, revisar. Significa que para

escribir satisfactoriamente no basta con tener buenos conocimientos de gramática o con dominar el uso de la lengua, sino que también se necesita dominar el proceso de composición de textos: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, etc. O sea, lo importante no es enseñar sólo cómo debe ser la versión final de un texto escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que se deben utilizar durante el proceso de creación y redacción.

El tipo de tarea que se propone: *Haz una lista de ventajas e inconvenientes de vivir en un pueblo o en una gran ciudad. Clasifica las ideas en grupos. Desarrolla dos ideas con ejemplos y comentarios personales. Redacta un primer borrador del texto. Vuelve a leerlo y comprueba que contenga todas las ideas importantes.*

4. **Enfoque sobre el contenido:** escribir se aprende a través de la exploración de un tema, de una disciplina con técnicas de trabajo académico. Es decir búsqueda de información, procesamiento, elaboración de esquemas, redacción de monografías, etc., que incluyen los procesos cognitivos. El alumno pone en práctica sus procesos de escritura y adquiere la forma lingüística que necesita para vehicular el contenido.

Un ejemplo de tarea en este enfoque: *Busca información sobre el tema de vivir en un pueblo: transportes, sanidad, etc. Haz una encuesta entre tus compañeros. Entrevista a algunas personas: médicos, policías, ecologistas, etc. Sintetiza los datos en un esquema. Escribe un borrador explicando los resultados de tu investigación...*

La expresión escrita es un proceso reflexivo (Caldera, 2003). El que escribe lo hace en solitario, por lo que tiene la posibilidad de elaborar un esquema o borrador previo a la redacción que le ayude a organizar y estructurar sus ideas. También, puede volver a retocar el texto una vez que haya terminado de redactarlo. Los rasgos de la habilidad de expresión escrita son: la cohesión, la coherencia, la adecuación y la corrección gramatical (Cassany, 1998; Giovannini, 1999). Un texto es coherente cuando todo lo que se dice en él tiene relación con el tema principal, cada uno de sus partes debe estar al servicio de la totalidad teniendo en cuenta no solo el tipo de texto que es, sino también su situación comunicativa. Por fin, debe ser gramatical y semánticamente aceptable (Beaugrande, Dressler, 1997).

2. Enfoque metodológico

2.1. Metodología de la investigación

Nuestra investigación se basa en un análisis de producciones escritas de estudiantes de la Escuela Normal Superior (ENS)² y de unas entrevistas directivas de los mismos sobre los resultados de la investigación.

El corpus está constituido por 65 muestras de textos pertenecientes a las producciones escritas de los estudiantes de segundo año de Diplomatura (L2) y tercer año (L3), en literatura española e hispanoamericana, y en el taller de expresión escrita. La elección de estas tres asignaturas responde a la preocupación de variar el contexto de producción de los escritos.

Son estudiantes de segundo y tercer año de universidad, que estudian la lengua española para prepararse a la formación docente. A partir del segundo año, se les presentan un tipo de actividades o tareas que exige más reflexión y análisis, por lo tanto les plantean más problemas planear sus producciones.

Para recabar la información, nos hemos enfocado esencialmente en las evaluaciones de los exámenes (45) y en algunas copias de las evaluaciones de clase (20). Como lo señalan diversos estudios (Cassany, 1997, 1998, 2005), la práctica de la expresión escrita suele provocar en el escritor, ansiedad y pánico. De ahí, nuestro interés en investigar dos momentos diferentes de producción de escritura:

- trabajos hechos durante las horas de clases en un clima de serenidad y confianza.
- trabajos hechos durante los exámenes, periodo que provoca estrés y pánico.

Para iniciar una auto-reflexión sobre la expresión escrita, hemos entrevistado a unos estudiantes sobre los problemas de escritura destacados. Sus respuestas nos permiten actuar en estrategias específicas de remediación.

2.2. Desarrollo del estudio y recopilación de los datos

El proceso de recopilación de datos se ha llevado a cabo en dos fases principales: la primera consistió en caracterizar los tipos de ejercicios de

2 Esos grupos de estudiantes están siguiendo una formación general en filología española (literatura, civilización, traducción, gramática, expresión escrita, expresión oral) durante tres años, antes de adentrarse en la formación docente.

escritura que se trabaja en el aula, según el modelo propuesto por Cassany (2004). Pues, es sabido que los estudiantes escriben en función de lo que se les enseñan y se les pide y con las técnicas de que disponen (Herrán, 2011). Eso nos ha permitido destacar los enfoques didácticos utilizados para la enseñanza de la expresión escrita en la formación de los futuros profesores de ELE. Es importante saber “qué actividades de expresión escrita tendrá que aprender a realizar el alumno, con qué finalidad, cómo se le capacitará para ello y qué se le exigirá al respecto” (MCER, 2001).

En la segunda, hemos identificado el tipo de dificultades frecuentes a todos los estudiantes y luego hemos realizado un análisis con el fin de constatar si realmente los alumnos disponen de herramientas apropiadas para construir un texto de un género o tipo específico (Julen Adrián, 2009: 4). En tercer lugar, hemos analizado los puntos de vista de los estudiantes sobre sus producciones (Gladys Pelluard, 2007).

2.2.1 Fase 1. Tipos de ejercicios propuestos para fomentar la expresión escrita

Presentamos los diferentes ejercicios y enfoques correspondientes.

Cuadro n° 2

Tipos de ejercicios	Consignas	Enfoques
Ejercicio 1	Escribe un diálogo entre una pareja que está enfadada y usa el máximo de expresiones intensificador y atenuador. Describe el contexto, las causas de la discusión y los personajes.	Enfoque sobre el contenido
Ejercicio 2	Mostrar las diferencias de relaciones de pareja en Gabón entre el pasado y el presente.	Enfoque sobre el contenido
Ejercicio 3	Puntuar este texto (¿Qué futuro tendremos?).	Enfoque gramatical
Ejercicio 4	Situación 1. Un compañero que has perdido de vista y te has enterado de que está cursando estudios en una ciudad que te gustaría visitar.	Enfoque procesual

Ejercicio 5	Situación 2. Eres un profesor gabonés de español, vas a viajar a España de vacaciones. Un alumno que no te gusta mucho te pide que le compres un ordenador. Contesta su correo electrónico aceptando o rechazando este favor.	Enfoque procesual
Ejercicio 6	Texto incompleto ^[3]	Enfoque comunicativo
Ejercicio 7	Comentar/analizar el poema de “El rayo que no cesa” de Miguel Hernández.	Enfoque comunicativo y procesual
Ejercicio 8	Quieres pedir un favor a tu profesor que está de vacaciones en España. Pero sabes que te has portado muy mal durante el curso. Escríbele un correo electrónico.	Enfoque comunicativo
Ejercicio 9	Contesta a las preguntas: a. <i>Ejercicio inicial: “Antes de empezar la redacción de un texto y una vez que ya lo estamos haciendo, cita tres preguntas para que el texto no se escape de su eje.</i> b. <i>Características de un texto dialogado.</i> c. <i>Organización de un texto narrativo.</i> d. <i>Enumerar y decir en qué consisten las partes de un texto.</i> ¿Preguntas imprescindibles antes de empezar la redacción de un texto?	Enfoque procesual y sobre el contenido

2.2.2 Fase 2. Problemas observados en las producciones de los estudiantes gaboneses

Al leer los escritos realizados por los estudiantes, se destacan insuficiencias a nivel de las reglas de escritura (Cassany, 1993; Morales, Cassany, 2008) y a nivel de la diferenciación entre las lenguas en contacto y las marcas transcódicas (Lüdi, Py, 2003; Eyeang, 2011, 2013). A continuación, presentamos un cuadro de los problemas observados y unas muestras.

³ Examen de preparación Diploma de Español (Nivel Intermedio)

Cuadro n° 3

Problemas observados en los escritos de los estudiantes gaboneses

Insuficiencias a nivel de las reglas de escritura	Carencias debidas a las lenguas en contacto
<ol style="list-style-type: none">1. dificultades de jerarquización de la información;2. errores de adecuación: problemas de registro (textos formal/informal), ignorancia de la estructuración de unos tipos de textos;3. falta de coherencia: frases inacabadas o carecen de sentido;4. falta de cohesión: ausencia de conectores o enlaces en muchos escritos;5. errores de corrección gramatical.	<ol style="list-style-type: none">6. interferencias L1 y L2 (francés/español) = producciones de los estudiantes más cercanas del francés que del español;7. competencia estratégica mínima respecto al texto español: uso inapropiado de estrategias de comunicación adecuadas y eficaces.

Muestras de las producciones de los estudiantes

Las muestras presentadas a continuación son bastante polisémicas. Resulta difícil hacer una clasificación rigurosa de los escritos de los estudiantes. Hemos destacado los aspectos más sobresalientes:

1. Dificultades de jerarquización de la información

C39: “En este periodo, hay la poesía, el teatro, la narrativa y la prosa como géneros literarios. (...). Tras, el teatro, es profano pone de relieve una tendencia clasicista propia del renacimiento y también una búsqueda de cauces que se aproximan a los gustos populares.”

Se escribe aquí tal como se habla. Este trabajo de escritura parece más a una recitación de los apuntes dictados por el profesor. Y las ideas memorizadas aparecen tales como vienen en la mente del estudiante.

2. Errores de adecuación: problemas de registro (textos formal/informal), ignorancia de la estructuración de unos tipos de textos (confusión entre **vous** = **usted** /les = ustedes).

C3: “Carta al director. Me llamo María y tengo 13 años. Quisiera hablarles de una cosa importante: la naturaleza. Casi segura que habrán oído decir que los hombres la están destruyendo.”

C10: “Buenos días señora, soy yo Brice, **su** estudiante de L2, el más alto de todos. Quisiera pedirle un servicio aunque en **vuestra** asignatura no hago esfuerzos para ganar buenas notas.”

Son irregularidades del discurso que se pueden observar por la falta de re-lectura del texto producido y de reflexión sobre la lengua. Para C3, hay una confusión total entre usted (vous en francés) y vous (ustedes en español). C10 empieza correctamente su discurso (... **su** estudiante... pedirle) y termina por un disparate (... **vuestra** asignatura). Obviamente, hay un choque de lenguas (español/francés) en la mente del estudiante y una falta de actividad metalingüística (Berthoud, 1982).

3. Falta de coherencia: frases inacabadas o carecen de sentido

C33: “En resumidas cuentas, (...) es un poemario de poesía amorosa en el cual se encuentra sonetos. La obra trata sobre todo de los sentimientos del autor con respecto a las mujeres. En nuestro poema el poeta expresa siempre su amor y su desesperación sentimental que eso provoca la frustración y así un drama.”

Frente a una actividad (comentar y analizar) de base comunicativa y procesual (Cassany, 1998) el estudiante no consigue alcanzar la meta. Se exige de él, creación y organización compleja de ideas. Pero, sólo tenemos una yuxtaposición de ideas que merecerían cierta maduración.

4. Falta de cohesión: ausencia de conectores o enlaces en muchos escritos (particularmente en las cartas).

C2: “Te escribo para pedirte si puedes vigilar mi casa sobre todo cuidar mis plantas y los gatos durante mi ausencia. He obtenido dos semanas de vacaciones en mi trabajo (...).”

C3: “Las plantas y los árboles se mueren al respirar ese aire contaminado. Nosotros destruimos la naturaleza. Nos destruimos a nosotros mismos (...).”

Es posible que las cartas no aparezcan como una actividad de mucho cuidado para los estudiantes. Las cartas informales suelen escribirse como si fueran el resultado de una comunicación verbal.

5. Errores de corrección gramatical

La corrección gramatical es un aspecto importante en las producciones de los estudiantes gaboneses por varios motivos:

Debidos a la ausencia de relectura de las producciones

C.13: “**Su temática principales** en los poemas son el amor, la pasión amorosa y la religión. El soneto que tenemos consta de cuatro estrofas empezando por dos cuartetos con una rima abrazada (ABBA). Y termina con dos tercetos. En este soneto Miguel Hernández del dolor vivido frente a la ausencia de su querida. Así que desde la primera estrofa hasta la tercera expresa lo difícil que es vivir sin su amor sólo la última estrofa que expresa deseo de verla regresar.”

Debidos a la ignorancia de las reglas de gramática

C.23: “En el primer cuarteto, el autor pone el asiento sobre la ausencia de su compañera.”

(...) Sin embargo, en un desarrollo ententaremos mostrar cómo el poeta evoca su sufrimiento.”

6. Interferencias L1 y L2 (francés/español) = producciones de los estudiantes más cercanas del francés que del español

C.23: (...) este campo léxical, tiene un valor mejorativo por su sufrimiento.”

C19: *Interesando al poema* diremos en este se trata de la expresión de sufrimientos causado por la ausencia de su querida. Los diferentes *aspectos* de la forma y del fondo permitirán *a profundizar* (= francés: approfondir) y comprender el poema.”

El contexto exolingüe en el que se desarrolla la enseñanza-aprendizaje del español en Gabón influye en la calidad de las producciones lingüísticas de los estudiantes. Es un tema de mayor índole que merece una apreciación particular por parte de la docencia de esta asignatura (Eyeang, 2011, 2013).

7. Competencia estratégica mínima respecto al texto español: uso inapropiado de estrategias de comunicación adecuadas y eficaces

C21: “Con una lectura detallada, se destaca en las asonancias de la primera estrofa una apetencia si dudo acentuado por parte del poeta quien traduce su deseo **ardente** de estar con su querida.”

La hegemonía del francés tanto en el léxico como en las estrategias de comunicación es obvia. Conviene formalizar la enseñanza de los diferentes enfoques básicos de escritura con los ejercicios de producción para que haya más reflexividad (Perrenoud, 2004; Jorro, 2005; Chanson Chazalmartin, 2006) por parte de los estudiantes a la hora de escribir.

2.2.3 Explicaciones de los estudiantes sobre sus problemas en expresión escrita

Según los estudiantes, los problemas que tienen en expresión escrita están en relación primero con la falta de vocabulario. El hecho de no dominar bastante léxico dificulta la construcción de textos y por lo tanto amenora la coherencia y la cohesión de los discursos producidos. Proponemos a continuación unos elementos de respuesta a partir de los errores destacados. Señalamos las explicaciones de los estudiantes por E1 y E2.

Cuadro n° 4

Reflexiones de los estudiantes sobre sus errores

ESTUDIAN- TES	ERRORES DESTACADOS	REFLEXIONES DE LOS ESTUDIANTES	ANALISIS
E1	Interferencias y falta de vocabulario	El hecho de no dominar bien la lengua, hace que me siento incapaz a veces de acabar mis frases porque la reflexión de las ideas en la mente pasa en francés , así que cuando quiero ponerla de manera escrita, me falta palabras o sinónimo para poder expresar estas ideas y eso me lleva a veces a que las frases carecen de sentido.	Aprendizaje y adquisición de las LE (Krashen, 1988) Las lenguas en contacto: trabajar la conciencia lingüística (H. Weinreich, 1989)
E2	Dificultades de jerarquización de la información	La jerarquización de la información depende del tipo de tarea (comentario histórico o redacción). El estudiante tiene mucho que decir pero le falta el método y la insuficiencia del léxico .	Necesidad de organizar talleres para asentar las reglas de escritura y la adquisición del léxico: pluridisciplinaridad

E3	Falta de coherencia y frases inacabadas	<p>Aquí la culpa la echamos a nosotros mismos // el tiempo y siempre la influencia del francés. (...). Otra causa el nivel de cada uno. El tiempo desempeña un papel importante. Por ejemplo, un comentario de texto no se puede hacerse en dos horas. Lo lamentable es que lo hacemos aquí (ENS) durante los exámenes. Es una de las razones por las cuales los profes suelen encontrar en las copias frases inacabadas.</p>	Necesidad de adecuación entre el tipo de tarea y su tiempo de realización
E4	Errores de adecuación	<p>Depende del nivel de expresión de cada uno. A menudo, muchos confunden tú y usted. Por lo (en) general, los estudiantes no dominan los diferentes registros. Es porque se observa errores de adecuación.</p>	Necesidad de volver a los fundamentos del aprendizaje de una LE
E5	Ausencia de conectores	<p>(...) lo que atañe a las frases que carecen de sentido, la ausencia de conectores (...) es la falta de conocimiento de la (del) valor semántica de cada conector. Así, para no oponer ideas o estructuras (...) mis escritos, olvidamos (de) poner conectores porque cuando nos llega unas ideas en la mente la ponemos como viene.</p>	Necesidad de desarrollar una reflexión metacognitiva a la hora de producir cualquier discurso

3. Resultados y discusión

3.1. Análisis de los resultados

El análisis de los diferentes escritos pone en evidencia la falta de precisión en lo que escriben los estudiantes debido a los problemas evocados arriba^[4]. Estas dificultades lingüísticas, semánticas y metodológicas y se han comprobado incluso en las entrevistas.

Las marcas transcódicas (Lüdi, Py: 2003) presentes en su discurso generan varias interrogaciones tanto sobre el nivel de los estudiantes después de dos o tres años de estudio del español en la enseñanza superior, como la metodología de la enseñanza/aprendizaje de la expresión escrita^[5]. Es como si no hubiera reflexión sobre la lengua, ni corrección gramatical. Al leer en una de las producciones, “la valor semántica...” en vez del *valor semántico* (en francés = la valeur sémantique), pensamos que urge poner en marcha otras estrategias de enseñanza del español en Gabón: expresión escrita y expresión oral.

Los demás errores en relación con la cohesión y la coherencia de los escritos proceden en parte de la metodología de la expresión escrita y del tiempo que se debe dedicar al “coaching” o tutoría de los estudiantes (Baudrit, 2000). Abogamos primero en un reforzamiento del uso de las técnicas audiovisuales para facilitar los aprendizajes en un medio donde no se habla español fuera del aula (contexto exolingüe, Porquier: 1994). Vendría bien que los estudiantes se familiarizaran más con actividades estimulantes organizadas en talleres que les ayuden a observar, comparar, reflexionar y criticar para poder desarrollar habilidades promotoras de la expresión escrita y oral (Matías Crespo y al., 2012).

Señalamos que un estudio anterior realizado en 2003, en el marco de una memoria del Certificado de Aptitud al Profesorado en la Secundaria (CAPES) en la Escuela Normal Superior, sobre la enseñanza y el aprendizaje de la expresión escrita en la secundaria ha relevado unos aspectos. Los resultados de este estudio relevan que la práctica de esta destreza es insuficiente en Gabón. Los alumnos de la secundaria necesitan oportunidades para conocer y practicar distintos tipos de escritos. Hace falta proporcionarles técnicas que les ayuden a desarrollar sus propias estrategias de escritura (Milebou Nguimbi, Brigitte: 2003).

4 Es posible que encuentren las mismas dificultades en francés.

5 No se trata aquí de echar la culpa a alguien, sino de intentar discernir el “porqué del cómo” (Sánchez Pérez, 2000) en las habilidades o ausencia de habilidades de los estudiantes en expresión escrita.

3.2. Discusión

Los trabajos realizados sobre la construcción de la escritura de Daniel Cassany (1993, 1998, 1999) pueden servir de base para la adquisición de las destrezas escritas a partir de los **cuatro enfoques básicos** (cf. Marco conceptual). Sería importante que los estudiantes supieran cuáles son los diferentes enfoques que trabajan en clase y qué habilidad se desarrolla según los diferentes textos. Además, conviene saber que el acto de escribir se compone de tres procesos básicos: *hacer planes, redactar – revisar y un mecanismo de control* que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento trabajar cada proceso (Cassany, 1998).

De manera práctica, el trabajo de clase organizado bajo forma de taller puede ayudar a una mejora de la expresión escrita de los estudiantes gaboneses. Durante el taller, el docente tiene bastante tiempo para proporcionar a los estudiantes estrategias relativas a los procesos de producción de textos. Si los textos producidos son de tipo académico (cuentos, narraciones, poemas), el taller se llamará *literario* o *de creación*. Pero, si se trata de otros tipos de textos, será simplemente *taller de expresión escrita* (Cassany, 1998). Lo interesante en un taller (objetivo, procedimiento, preparación del material) es la co-redacción. Su objetivo es ejemplificar los procesos de composición y dar modelos a los estudiantes (Milebou Nguimbi, 2003). El docente tiene la oportunidad de presentar las metas de la actividad, ver los inicios de producción escrita, hablar con los discentes de sus producciones y corregir en vivo, según la duración de la secuencia didáctica.

4. Conclusión

Con este estudio, hemos puesto en evidencia unos problemas en la enseñanza de la destreza escrita en el contexto universitario gabonés. A pesar de los problemas destacados, nuestro estudio tiene unos límites.

Primero, a nivel de las producciones analizadas que son pruebas de un examen y luego a nivel de los grupos elegidos. Un estudio longitudinal realizado a partir de una observación participante hubiera permitido ver cuál es la situación real de los grupos en cuestión. Hemos respetado las normas de ética de anonimato de las pruebas y de las entrevistas.

Los problemas de metodología y de adecuación entre las tareas y el tiempo consagrado para realizar los trabajos de clase relevan de la docencia. Los demás provienen de las carencias de los estudiantes y merecen una tutoría particular. El contexto de enseñanza/aprendizaje desempeña un papel importante. La

inmersión lingüística en España no puede ser el único modo para superar las carencias discursivas de los futuros profesores de español. Es de suma importancia ver qué estrategias sociolingüísticas convienen para mejorar la enseñanza/aprendizaje del español lengua extranjera en Gabón.

Referencias bibliográficas

- ARNAL, Carmen, RUIZ de Garibay, Araceli (1996): *Español por destrezas. Escribir en español.*, Madrid: S.G.L., S.A.
- BAUDRIT, Alain (2000): *Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes: des idées pour les universités francophones?* Paris: Editions L'Harmattan.
- BEAUGRANDE, Robert, DRESSLER, Wolfgang (1997): *Introducción a la lingüística del texto.* Barcelona: Editorial Ariel.
- BERTHOUD, Anne-Claude (1982): *Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde. Étude des verbes déictiques allemands,* Bern, Frankfurt: Peter Lang.
- CALDERA, Reina (2003): "El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela", *Educere, Artículos*, Año 6, n° 20, Trujillo: Universidad de Los Andes/ Núcleo Universitario Rafael Rangel, pp. 363-368. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19731/1/articulo1.pdf>. Consultado el 11/11/2013.
- CARLINO, Paula (1999): "Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica." Facultad de Ciencias Sociales – Profesorado en Relaciones del Trabajo. <http://institutoluzdelvalle.net/images/Primeros%20pasos%20en%20la%20U.pdf>. Consultado el 4/11/2013.
- CASSANY, Daniel (1993): *La cocina de la escritura.* Barcelona: Editorial Empúries.
- CASSANY, Daniel (1997): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona: Editorial Paidós, 8ª edición.
- CASSANY, Daniel y al. (1998): *Enseñar lengua,* Madrid, Graó, 4ª edición.
- CASSANY, Daniel (1999a): *Construir la escritura.* Barcelona: Paidós, 1999a.
- CASSANY, Daniel (1999b): "Los procesos de escritura en el aula de ELE". in *Carabela*, n° 46, p. 5-22.
- CASSANY, Daniel (2004): "Aprendizaje cooperativo para ELE. Actas del programa de formación para profesorado español como lengua extranjera 2003-2004 E". Munich: Instituto Cervantes, pp. 11-30.
- CASSANY, Daniel (2004): "La expresión escrita en ELE" in Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel. (dir.): *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 917-942.
- CASSANY, Daniel (2005): *Expresión escrita en L2/ ELE.* Madrid: Arco/ Libros, S.L.
- CASTILLO ROMERA, José Nicolás (2004): "Actualidad y formas lingüísticas de la escritura autobiográfica en la España actual. En *Acti del XXI Convegno [Associazione Ispanisti*

- Italiani*]: Salamanca 12-14 settembre 2002. Associazione Ispanisti Italiani, AISPI, 2004. p. 9-36. (También en http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/18/18_007.pdf Consultado el 11/08/2013.)
- CHANSON CHAZALMARTIN, Marie (2006): “Comment aider les élèves à exercer un regard réflexif sur leurs écrits? ”, *Mémoire Lettres Modernes*, IUFM, Académie de Montpellier, Site de Perpignan.
- CONSEJO de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> (español) y en http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html (inglés).
- CÓRDOBA RODRÍGUEZ DE GÚZMAN, José Luis (1995): *¿A quién se lo dice?*, Madrid, Alhambra Longman, S. A.
- DI FRANCO, Cinzia. “La interacción comunicativa en la expresión escrita. In http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/37/di_Franco_C..pdf. Consultado el 10/08/2013.
- DOLZ, Joaquin y SCHNEUWLY, Bernard. (2011). “Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita”. Disponible en <http://leer.es/wp-content/uploads/publicaciones/PDFs/201109.pdf>
- EYEANG, Eugénie. (2011): “Analyse de l’espagnol enseigné dans le système éducatif gabonais”, *Education et Sociétés Plurilingues*, n°30, Val d’Aoste, pp. 81-94.
- GIOVANNINI, A. y al. (1999): *Profesor en acción 3*, Madrid: Edelsa grupo Didascalía S. A., 1ª reimpresión.
- HERRÁN, Agustín de la (2011): “Técnicas didácticas para una enseñanza más formativa” in N. Álvarez Aguilar y R. Cardoso Pérez (Coords.), *Estrategias y metodologías para la formación del estudiante en la actualidad*. Camagüey: Universidad de Camagüey. pp 1-80. (ISBN: 978-959-16-1404-9).
- HERRERA CUBAS, Juana (1997): “Estrategias cognitivas y metacognitivas en la elaboración del mensaje escrito. Estudio bidireccional Inglés-Español, Español-Inglés”, Tesis Doctoral. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- JORRO, Anne (2005): “Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes”. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, vol 27, n°2, pp. 33-47.
- KRASHEN, Stephen (1988): *Second language acquisition and second language learning*. Prentice Hall International English Language Teaching.
- LÓPEZ MOLINA, Juan: (1997): “Técnicas para mejorar la expresión escrita”. *Lenguaje y textos*, N° 10, pp. 257-262. In <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=177626>. Consultado el 11/08/2013.
- LÜDI, Georges, PY, Bernard (2003): *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.
- MATÍAS CRESPO, Rita María, VALDÉS MENÉNDEZ, Cecilia, ALMEIDA URIATE, Ana Margarita (2012): “La enseñanza de la escritura en inglés con fines médicos.” *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología* [online], 50 (Agosto-Sin mes): [Date

- of reference: 27/noviembre/2013] Available in:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=223225046014>> ISSN 0253-1751
- MILEBOU NGUIMBI, Brigitte (2003): “La enseñanza y el aprendizaje de la expresión escrita en la clase de “seconde”: Orientaciones metodológicas.” Memoria de CAPES. Libreville: Ecole Normale Supérieure.
- MORALES, Oscar Alberto, CASSANY, Daniel (2008): “Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos” in *Revista Memoralia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela. http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf. Consultado el 4/11/2013.
- PELLUARD, Gladys (2007): “Comment améliorer les travaux d’expression écrite des élèves?” *Mémoire Lettres Modernes*, IUFM, Académie de Montpellier, Site de Perpignan.
- PERRENOUD, Philippe (2004): “Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation” in Inisan, J.-F. (ed.): *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation*. Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, pp. 11-32.
- PORQUIER, Rémy (1994): “Communication exolingue et contextes d’appropriation: Le continuum acquisition/apprentissage” in *Bulletin VALS-ASLA* (Association suisse de linguistique appliquée), n° 59, pp. 159-169.
- RICHARDS, Jack.C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: C.U.P.
- RICHARDS, Jack C. (2006): *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROMERA CASTILLO, José (1979): *Didáctica de 1a lengua y la literatura*, Madrid, Ed. Playor.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (2000): *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL, SA, 2^{nda} edición.
- SALVADOR MATA, Francisco (1996): “Evaluación didáctica de las dificultades en el aprendizaje lingüístico.” in J.L. RODRÍGUEZ Diéguez y J. TEJEDOR (Eds.): *Evaluación educativa I. Evaluación de los aprendizajes de los alumnos*, Iuce, Salamanca, pp. 159-173.
- VELÁSQUEZ DE DÍAZ, Alexis (2011): “Evaluación de los aprendizajes en el contexto de la educación universitaria.” <http://uptparia.edu.ve/documentos/CURSO%20DE%20EVALUACION%20DOCUMENTO%20FINAL.pdf>. Consultado el 4/11/2013.
- WALLACH, Géraldine P. y BUTLER, Katherine G. (eds) (1994): *Language Learning disabilities in schol-age children and adolescents*. Nueva York, McMillan.
- WEINREICH, Harald (1989): *Conscience linguistique et études littéraires*. Paris: Maison des Sciences de l’Homme.

EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL. DESARROLLO DE NUEVAS HERRAMIENTAS PARA SU EVALUACIÓN

Fernando Guzmán-Simón y Eduardo García-Jiménez

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Resumen

Los resultados de las evaluaciones internacionales PIRLS y PISA evidencian las dificultades de algunos países en la puesta en marcha de las mejoras educativas en la última década. Éstas deben implementarse no sólo desde el marco legislativo y curricular, sino a través de dos piezas claves necesarias para estudiar una profunda transformación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en España. Por un lado, la formación continua del profesorado debe abordarse a través de modelos de aprendizaje que toman en cuenta la experiencia previa de los docentes e inciden en el cambio de hábitos a través de una evaluación eficaz. Por otro, esta investigación incide en la necesidad de desarrollar instrumentos que profundicen y faciliten al profesorado la labor de evaluación continua.

Nuestro proyecto iniciado en 2011 ha abierto una nueva perspectiva en la mejora educativa a través de la colaboración entre la universidad y la escuela (Darling-Hammond, 2000b). Fruto de esta colaboración hallamos tanto el diseño de una formación del profesorado adaptada a las necesidades de un entorno singular como el desarrollo de herramientas de evaluación. Ambos elementos son fruto del trabajo colaborativo y presenta una de las opciones más eficaces en la mejora de los hábitos docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. La adopción de un enfoque de *evaluación para el aprendizaje* permite que las nuevas herramientas (como muestran las distintas funcionalidades de HEVAFOR) faciliten la planificación docente de la lectoescritura, el *feedback* y la detección precoz de dificultades en el aprendizaje lectoescriptor.

Palabras clave: educación infantil, evaluación formativa, formación del profesorado, tecnología educativa

Introducción

Los resultados en lectoescritura obtenidos por el alumnado español que cursa niveles de enseñanza obligatoria, tanto en evaluaciones nacionales (evaluaciones diagnósticas a los 8 y 11 años) como internacionales (PISA 2012, PIRLS 2011), han mostrado una escasa o nula mejoría en relación a las evaluaciones anteriores de 2000, 2006 y 2009, respectivamente. Preocupados por estos resultados, no han sido pocos los países europeos que han legislado en relación a los currículos de educación obligatoria con el fin de paliar este déficit en la enseñanza de la lectura y escritura. Las recomendaciones metodológicas y la incorporación de las competencias clave al currículum prescriptivo (en particular, la competencia comunicativa lingüística) no han permitido detectar en los últimos años cambios sustanciales en los hábitos de enseñanza y evaluación del profesorado ni en los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Del mismo modo, la ampliación a casi toda la población de la escolarización de los tres a los cinco años y la enseñanza precoz de la lectoescritura en la etapa de Educación Infantil no se ha traducido en una mayor eficiencia de la competencia lectora y escritora en España en comparación con otros países de la OCDE (EURYDICE, 2011; Carmena & al., 2002).

En consecuencia, los datos de las evaluaciones internacionales señalan indirectamente a la formación del profesorado como una de las causas de los resultados obtenidos en la última década. Esta formación del profesorado en España revela importantes carencias en el ámbito de la didáctica de la lectura y la escritura (Tolchinsky & al, 2010; Ríos & al., 2012; Sánchez & Alonso-Cortés, 2012), tanto en términos de la intensidad de la formación inicial recibida como en la calidad de la formación continua a la que tiene acceso (EURYDICE, 2011). En este sentido, la adquisición de habilidades por parte del profesorado así como la creación de nuevos hábitos de trabajo basados en la integración de la programación de aula y la evaluación del aprendizaje contribuye significativamente a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura (Darling-Hammond, 1999, 2000a; IRA, 2007). De hecho, esto mismo es confirmado por las pruebas PIRLS de 2006, donde se sugiere que existe una relación directa entre la metodología de la enseñanza de la lectura y la formación inicial, la motivación y el compromiso de los docentes (Anders, & al., 2000). Del mismo modo, la formación permanente del profesorado en lectura y escritura suele consistir en talleres o conferencias de corta duración, siendo menos frecuente otros tipos de formación con mayor eficacia (Biancarosa & Snow, 2006). En el caso de España, la formación continua es la más extensa de Europa (EURYDICE, 2011). Sin embargo, esto no se ha traducido en mejoras

sustanciales del aprendizaje lecto-escritor de los alumnos ni en cambios de hábitos docentes en el aula (PISA, 2012; PIRLS, 2011).

La actualización científica y didáctica del profesorado es más efectiva cuando los profesores participan en la elaboración y experimentación, a través de la investigación colaborativa de los recursos educativos que necesitan en el aula (TALIS, 2009). Los recursos educativos elaborados a través de dicha investigación colaborativa resultan más válidos y transferibles en el contexto de las aulas (Yin, 1989; Stake, 1998). Los resultados obtenidos muestran que las evaluaciones que descansan en registros sistemáticos son útiles para el profesorado en la medida en que facilitan una toma de decisiones fundamentada sobre la programación y diseño didáctico en la enseñanza para mejorar el aprendizaje de los alumnos (Camps & Ribas, 2000).

La aplicación de un enfoque de *evaluación para el aprendizaje* introduce un cambio fundamental en la mejora de la enseñanza de la alfabetización inicial de Educación Infantil en un contexto híbrido (Lonigan, 2010; Pahl & Rowsell, 2012). Dicho enfoque permitirá identificar qué tipo de actividades de enseñanza son las más aconsejables para mejorar las competencias de los alumnos (William, 2011, 11-12). El desarrollo de recursos digitales para la planificación y la evaluación contemplados en nuestra propuesta (servicio web, aplicación para tabletas, guías didácticas, etc.) hace posible una toma de decisiones educativas sobre el aprendizaje logrado por el alumno más ágil y fundamentada en la información recogida. Este tipo de recursos permite recuperar de inmediato los registros realizados por los profesores en el aula a lo largo del tiempo y facilitar el análisis simultáneo de un mayor número de variables observadas (Pakarinen & al., 2010). Por último, la participación de las familias en la evaluación es crucial en la mejora del aprendizaje lecto-escritor del alumno a partir de un mayor conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos en la aplicación de las actividades propuestas por el profesorado (Oliver & al., 2002; Marjanovič-Umek, 2011; Jacobs, 2012).

En otro sentido, la *evaluación para el aprendizaje* puede definirse como la “evaluación que tiene como prioridad en su diseño y en su práctica servir al propósito de promover el aprendizaje de los estudiantes” (Black, & al., 2004, 10). Para que una evaluación pueda satisfacer ese propósito debe proporcionar una información que profesores y alumnos puedan utilizar a modo de retroalimentación para valorar lo que están haciendo y que modifique el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que están implicados. Es decir, para que la información que proporciona la evaluación sea “instruccionalmente aprovechable (...) debe indicar algo más que la diferencia entre el progreso actual y el progreso deseado (...)” y debe señalar también “qué tipo de

actividades de enseñanza son las más aconsejables para mejorar las capacidades de los alumnos” (Wiliam, 2011, 11-12).

En definitiva, esta investigación plantea alternativas a una de las debilidades que posee la enseñanza de la lectura y la escritura en la Educación formal en España, reflexionando sobre cómo evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura infantil. Continúa con el desarrollo de herramientas de evaluación de la lectoescritura útiles, económicas y fiables para el profesorado en el aula y plantea como elemento fundamental la retroalimentación o *feedback* al alumno, en la aplicación del concepto de *evaluación formativa* (Black & al., 2004). Por último, se ha diseñado una formación continua del profesorado con el fin de que éste pueda optimizar el uso de los instrumentos de evaluación desarrollados en la investigación.

Objetivos:

Los objetivos que han orientado este proyecto son los siguientes:

1. Diseñar un módulo de formación continua para maestros de Educación Infantil sobre la programación y evaluación formativa del aprendizaje de la lectoescritura en un contexto multimodal e híbrido (Myrberg, 2007; Risko, & al., 2008).
2. Elaborar herramientas digitales para la programación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje de la lectoescritura, dirigidas a maestros de Educación Infantil con la participación de las familias y bajo la supervisión de los equipos directivos (Wiliam, 2011; Oliver & al., 2002; Marjanovič-Umek, 2011; Jacobs, 2012; Pakarinen & al., 2010).

Metodología:

Con el propósito de garantizar la validez y aplicabilidad de las estrategias diseñadas para la mejora de la lectoescritura en el alumnado de Educación, hemos adoptado un enfoque de investigación, desarrollo e innovación de naturaleza colaborativa (Medina, 1994). Desde esta perspectiva se concibe la investigación como un trabajo conjunto de investigadores y profesionales de la educación, en nuestro caso profesores universitarios de diferentes ámbitos de conocimiento (metodología de evaluación, didáctica de la lengua e informática). Ambos participan en la planificación, la implementación y el análisis de la investigación desarrollada para resolver determinados problemas identificados en la práctica educativa, relacionando tanto los procesos de

investigación e innovación como el desarrollo y la formación profesional en los docentes.

El carácter colaborativo implica la búsqueda de soluciones a problemas concretos, la puesta en práctica de procedimientos de recogida de datos, desarrollo de materiales, aplicación y evaluación de los mismos a través de un esfuerzo cooperativo. En suma, el proceso de investigación se utiliza como una estrategia de intervención para la mejora de la práctica educativa a través del desarrollo profesional del profesorado. Las soluciones así generadas permiten además su concreción posterior en forma de recursos educativos tales como guías didácticas, aplicaciones informáticas o cursos de formación en centros para el profesorado.

En concreto, la investigación fue organizada como un estudio de casos en un Centro de Educación Infantil de la provincia de Sevilla en el que están matriculados 254 alumnos, distribuidos en diez unidades (tres en los niveles de 3 y 4 años, y cuatro en el de 5 años). En el Centro imparten docencia diez profesores tutores y tres profesores de apoyo, dos de ellos a tiempo parcial, pues realizan las tareas de dirección y jefatura de estudios del Centro. Todos ellos participaron en la investigación.

Ésta se desarrolló en diferentes etapas:

- 1ª. Desarrollo de habilidades generales de programación y evaluación del aprendizaje de los alumnos, desde un enfoque de evaluación orientada al aprendizaje y apoyada en el uso de aplicaciones informáticas. Se ha llevado a cabo en el período septiembre 2011-junio de 2013.
- 2ª. Desarrollo de habilidades específicas relacionadas con la enseñanza y la evaluación de la lectoescritura.

Los resultados obtenidos en la primera fase indican que el profesorado de Educación Infantil ha modificado sus hábitos de programación y de evaluación inicial y continua del alumno. Así, en sus programaciones diarias de aula el profesorado ha incorporado criterios e indicadores de evaluación haciendo que exista una correspondencia biunívoca entre lo que se enseña y lo que se evalúa. De igual modo, ha aumentado la frecuencia de los registros diarios realizados a partir de las observaciones en el aula de todos los profesores del Centro.

Esta primera fase de la investigación también ha permitido detectar nuevas necesidades entre el profesorado participante relacionadas con el ámbito de la enseñanza y la evaluación de la lectoescritura. Del análisis de dichas necesidades, realizado por todos los participantes (profesorado de Educación Infantil y profesorado de la Universidad), se ha derivado una propuesta de intervención

que, en términos operativos, requiere: a) el diseño de una propuesta de formación y de unos recursos educativos para el profesorado; b) la aplicación de dicha propuesta de intervención; y, c) la evaluación y mejora de la misma.

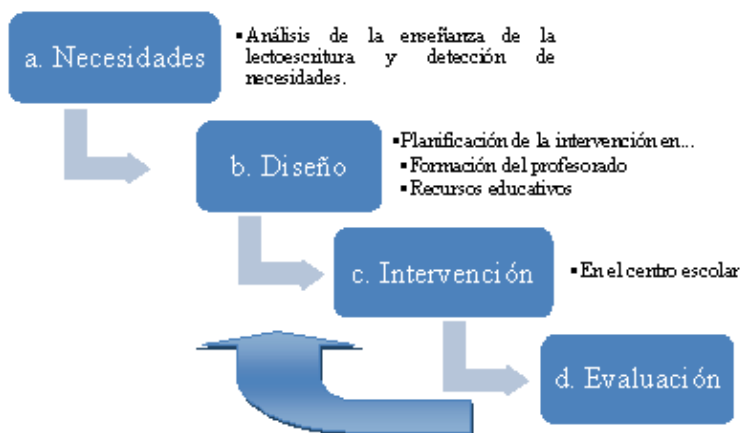


Figura 1. Fases de la investigación en el CEI

Los resultados obtenidos en la fase anterior de esta investigación nos permiten configurar una propuesta para la mejora de la competencia en la acción del profesorado en el ámbito de la lectoescritura, que constituye la base de la presente comunicación. Igualmente, el desarrollo en la fase anterior del servicio web HEVAFOR (<http://evaluacion.sesid.es>), complementado por el uso de una aplicación para tabletas digitales, nos permite avanzar ahora, apoyados en dichos recursos, en la elaboración de nuevas funcionalidades alineadas con la enseñanza y la evaluación de la lectoescritura. En este sentido, la segunda fase de este proyecto tiene los siguientes objetivos:

- Una mejora de las habilidades del profesorado en el ámbito de la enseñanza y la evaluación de la lectoescritura.
- Un procedimiento de evaluación de la lectoescritura para que pueda ser aplicado por el profesorado, desarrollado desde una perspectiva de evaluación orientada al aprendizaje que contemple la evaluación inicial, continua y final de los alumnos, con sus correspondientes procedimientos y técnicas de recogida de información para el profesorado, así como la elaboración del informe anual de evaluación individualizado y el informe individualizado de final de ciclo. Este procedimiento orientaría

las actuaciones de todos los participantes en la evaluación (sobre todo, profesores, padres y alumnos).

- c) Procedimientos de observación y registro del proceso lecto-escritor para ser utilizados por el profesorado en el aula, que tomen como punto de partida una tabla de especificaciones elaborada para ordenar la secuencia de aprendizaje de la lectoescritura en los alumnos de 3 a 5 años y, por ende, en las programaciones de aula.
- d) Desarrollo de nuevas funcionalidades de la aplicación HEVAFOR, asociadas a la enseñanza y a la evaluación de la lectoescritura.

Propuesta para la mejora de la competencia docente del profesorado en la enseñanza de la lectoescritura

1. Propuesta de formación

La propuesta de formación queda estructurada en los objetivos, contenidos, metodología y evaluación que siguen.

Objetivos de la formación del profesorado

- a) Construir un discurso compartido sobre las dimensiones de la lectura y la escritura, en el marco de la competencia en comunicación lingüística, que define qué entiende el profesorado por un lecto-escritor maduro.
- b) Diseñar un constructo teórico común sobre la enseñanza y la evaluación de la lectoescritura que parta de la reflexión del profesorado sobre su propia práctica en el aula previa a la formación.
- c) Favorecer la comprensión por parte del profesorado de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura seguidos por el alumno.
- d) Promover la elaboración por parte del profesorado de secuencias didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura, acordes a los procesos de aprendizaje de los alumnos.
- e) Facilitar al profesorado el acceso a estrategias y recursos para la evaluación de los procesos y los productos lecto-escritores.
- f) Mejorar las estrategias utilizadas por el profesorado para proporcionar *feedback* a los alumnos, a partir de la evaluación, que les ayude a mejorar sus habilidades lecto-escritoras.

Modalidad de formación

La modalidad de formación continua elegida es la conocida “formación en centros” escolares, con el apoyo del Centro del Profesorado de Lebrija (Sevilla)^[1]. La formación se ha planteado con un carácter semipresencial, con reuniones quincenales con un PDI de la US y con tareas de tipo e-learning. Dichas tareas se realizarán en una plataforma “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment” (Moodle) que está alojada en http://avanza.uca.es/moodle_evalfor/course/view.php?id=155. La duración de este periodo de formación será de cinco meses, de enero a mayo de 2014, y constará de sesenta horas de formación, que incluyen asesoramiento, elaboración, análisis y discusión de propuestas, aplicación en el aula y revisión para la mejora.

Metodología

En el marco de la formación continua del profesorado de Educación Infantil hemos optado por la secuencia ERCA, que desarrolla una secuencia de aprendizaje que se orienta hacia una formación para el aprendizaje adulto. Para el diseño de esta formación hemos seguido las aportaciones de Kolb & Kolb (2005) y fundamentos teóricos del programa EVAPES-DevalSimWeb (Evaluación para el aprendizaje en la Educación Superior), cuyos principios formativos son los siguientes (Rodríguez & al., 2013, 13):

- a. Respeto a los aprendices^[2] y su experiencia.
- b. Iniciar el aprendizaje a partir de la experiencia de los aprendices sobre la materia objeto de estudio.
- c. Crear y mantener un espacio acogedor para el aprendizaje.
- d. Crear un espacio para el aprendizaje conversacional.
- e. Crear un espacio para el desarrollo de la experiencia.
- f. Crear espacios para la acción y la reflexión.
- g. Crear espacios para los sentimientos y el pensamiento.
- h. Crear espacio para el aprendizaje de dentro a fuera.
- i. Crear espacio para que los aprendices se apropien de su aprendizaje.

El diseño de la secuencia ERCA ha orientado la estructura y puesta en marcha del programa de formación del profesorado de E.I. La secuencia ERCA está compuesta de cuatro pasos (la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa). Este

1 <http://www.ceplebrija.com/portal/>

2 ‘Aprendiz’, en el trabajo de Rodríguez & al., 2013, hace referencia al proceso de aprendizaje desarrollado por un adulto, en nuestro trabajo ese adulto sería un profesor.

planteamiento conduce a un diseño del programa formativo construido a través de varias unidades formativas que, a su vez, se desarrolla a partir de una secuencia ERCA completa compuesta por cuatro pasos (experiencia, reflexión, conceptualización y acción).

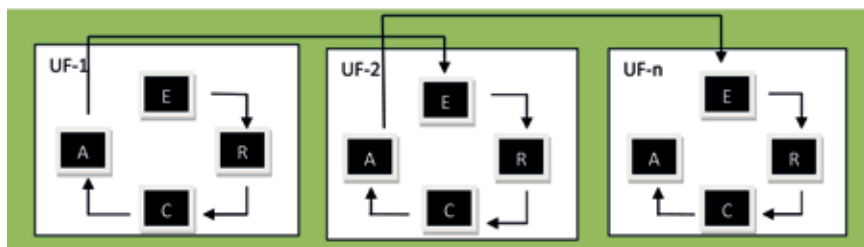


Figura 2: Secuencia de Aprendizaje ERCA (Rodríguez *et al.*, 2013:16).

De este esquema podemos deducir que cada Unidad formativa (UF) posee un ciclo completo de la secuencia experiencia-reflexión-conceptualización-actuación, y que cada unidad formativa sirve, a su vez, de experiencia para la siguiente. De este modo se consigue hilvanar cada uno de los contenidos del curso en un mismo ciclo de aprendizaje.

Contenidos de la formación

La formación del profesorado aborda las siguientes cuestiones que, alineadas en diferentes unidades formativas, actúan a modo de eje de articulación de las necesidades y problemáticas planteadas por el profesorado del centro:

Unidad formativa 1: ¿Qué es “leer” y “escribir” en la competencia comunicativa lingüística? Análisis de las dimensiones competenciales de la expresión escrita.

Unidad formativa 2: Competencias previas o prerrequisitos necesarios para que dé comienzo el proceso de alfabetización. Una perspectiva sobre el desarrollo cognitivo de los niños.

Unidad formativa 3: Proceso del aprendizaje lector. Métodos de enseñanza de la lectura. Retraso lector y problemas en el aprendizaje de la lectura.

Unidad formativa 4: Secuencia didáctica de la lectura y su evaluación. Estrategias de *feedback*.

Unidad formativa 5: Proceso del aprendizaje escritor. Métodos de enseñanza de la escritura. Retraso escritor y problemas en el aprendizaje de la escritura.

Unidad formativa 6: Secuencia didáctica de la escritura y su evaluación. Estrategias de *feedback*.

Unidad formativa 7: La evaluación del proceso lecto-escritor en el aula de infantil. Resumen y experiencias.

Evaluación

La evaluación del desarrollo y de los resultados del programa formativo para profesores de E.I. sobre la lectoescritura se realizará siguiendo la metodología de la evaluación comprensiva/respondente (Stake, 1973), donde se abordarán los siguientes apartados:

- a. La evaluación del desarrollo de formación.
- b. La evaluación de los resultados de la formación.
- c. La evaluación del impacto de la formación en la acción de los profesores.

Los objetivos básicos de la evaluación son dos:

- a. Constatar cómo se ha llevado a cabo el programa de formación y si éste ha seguido su diseño.
- b. Determinar el grado de cumplimiento de los objetivos de la formación, considerando en qué medida los profesores de E.I. han transformado sus hábitos y han empezado a mejorar su enfoque y sus prácticas de enseñanza y evaluación de la lectura y escritura en esta etapa.

Con este fin, utilizaremos los siguientes criterios de evaluación que actúan como referente para observar los cambios producidos por la formación continua propuesta al profesorado: *coherencia*, el *interés* y *participación*, la *eficacia del proceso formativo*, la *utilidad del mismo* y la *satisfacción*.

La evaluación se realizará a partir del análisis de la participación del profesorado en la construcción de un conocimiento compartido sobre la enseñanza y la evaluación de la lectoescritura, reflejada en los portafolios que elaborarán los participantes en la formación. Asimismo, se analizará la práctica docente a partir de los productos (programaciones de aula en el ámbito de la lectoescritura, registros de observaciones de los alumnos realizados en el aula) generados por el profesorado. También se analizarán los procesos de lectura y escritura a partir de las secuencias didácticas elaboradas por el profesorado y del

feedback ofrecido a los alumnos, tanto durante como después de la formación. El seguimiento de los procesos de enseñanza y evaluación desarrollados en el aula se realizará además a través de grabaciones en vídeo.

2. Diseño y desarrollo de recursos educativos

La aplicación de procedimientos e instrumentos de evaluación válidos (es decir, desarrollados en colaboración con el profesorado y que pudieran aplicarse de manera sistemática en el aula) es uno de los objetivos fundamentales de la investigación. El desarrollo de un enfoque de evaluación para el aprendizaje persigue dotar de coherencia, profundidad y capacidad de transferencia el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Infantil. Los fundamentos teóricos de este enfoque cabe situarlos, de una parte, en las recomendaciones de la NAEYC y de la National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECSSDE) para el desarrollo de una evaluación efectiva y, de otra, en el concepto *evaluación para el aprendizaje*. De acuerdo con las orientaciones de ambas asociaciones, recogidas en Parette, Blum y Boeckmann (2009), las prácticas de evaluación para que sean efectivas deben: (a) ser significativas desde el punto de vista de la educación y del desarrollo de los niños; (b) utilizar la información que proporciona la evaluación para comprender y mejorar el aprendizaje; (c) recoger la información que sirve de base a la evaluación en contextos naturalistas, es decir, aquellos en los que tienen lugar las realizaciones de los alumnos; y (d) apoyarse en los datos recogidos a lo largo del tiempo.

Por su parte, la evaluación para el aprendizaje puede definirse como la “evaluación que tiene como prioridad en su diseño y en su práctica servir al propósito de promover el aprendizaje de los estudiantes” (Black, 2004, 10). Para que una evaluación pueda satisfacer ese propósito debe proporcionar una información que profesores y alumnos puedan utilizar a modo de retroalimentación para valorar lo que están haciendo y que modifique el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que están implicados. Es decir, para que la información que proporciona la evaluación sea “instruccionalmente aprovechable (...) debe indicar algo más que la diferencia entre el progreso actual y el progreso deseado (...)” y debe señalar también “qué tipo de actividades de enseñanza son las más aconsejables para mejorar las capacidades de los alumnos” (Wiliam, 2011, 11-12).

La necesidad de crear una herramienta de evaluación de la lectoescritura que desarrolle tanto la evaluación para el aprendizaje como las orientaciones de la evaluación en Educación Infantil de NAEYC y NAECSSDE hizo que el grupo de

investigación Evalfor (<http://www.evalfor.net/>), del que los autores del trabajo son miembros activos, pensara en el desarrollo de una nueva funcionalidad en el marco de la plataforma HEVAFOR (Herramienta de evaluación formativa³). Ésta se articula en dos sistemas: una aplicación móvil (Tablet) y una aplicación Web. El objetivo de la aplicación móvil (Tablet) es mostrar al docente los contenidos que debe evaluar en cada momento, facilitando las acciones de registro de observaciones del alumno, el objetivo es que el docente centre toda la atención en el alumnado. La captura de información en aula se realiza a través de una aplicación desarrollada para *tablets*, para su desarrollo se ha tenido en cuenta conceptos de usabilidad, simplicidad y facilidad de trabajo del docente. Esta plataforma web basada en la tecnología JAVA que crea un espacio colaborativo entre los docentes del mismo centro y permite que se realicen con agilidad las siguientes tareas:

1. Programación de aula: individual y compartida por el profesorado (tutores, de apoyo, especialistas, PT, logopeda).
 - a. Vinculada a los objetivos de etapa e indicadores o ítems definidos por el centro.
2. Registro de las actuaciones individuales o de grupo del alumnado en el aula o de manera diferida.
3. Estadísticas de cada alumno, de cada nivel/grupo y del Centro.
4. Informes de evaluación individualizados. Detectar puntos de refuerzo del aula.
5. Informes periódicos para padres.
6. Cuadro de mando integral del equipo directivo.

Por otro lado, la gestión y consulta de la información disponible, así como la programación de los momentos de cada día, se realiza a través de la plataforma web. Esta plataforma ofrece desde gráficas con el progreso del alumno, hasta la automatización de la generación de boletines informativos al final de cada periodo de evaluación. Así mismo, proporciona el acceso a los padres y madres que pueden conocer el estado de sus hijos e hijas y comunicarse con el docente. La captura de información en el aula se realiza con una aplicación desarrollada para *Android* disponible para un abanico muy amplio de *tablets*, en este desarrollo se ha hecho especial hincapié en la usabilidad, ya que su manejo no debe suponer ningún sobreesfuerzo para el docente. En este sentido, la

3 Cfr. <http://evaluacion.sesid.es> (Usuario: demodocente. Password: demodocente).

nueva funcionalidad de HEVAFOR permitirá que los profesores optimicen la enseñanza y la evaluación de la lectoescritura.

Conclusiones

A tenor de la escasa mejora en los resultados comparados de las evaluaciones PIRLS y PISA, la puesta en marcha de las mejoras educativas debe implementarse no sólo desde el marco legislativo y curricular (Myrberg, 2007). Dos piezas claves son necesarias para abordar una profunda transformación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en España. Por un lado, se debe reflexionar sobre la formación continua del profesorado a través de modelos de aprendizaje que tomen en cuenta la experiencia previa de los docentes e incidan en el cambio de hábitos docentes a través de una evaluación más eficaz. Por otro, esta investigación apuesta por el desarrollo de instrumentos que faciliten al profesorado la labor de evaluación continua.

Nuestro proyecto, que concluirá a finales de 2014, ha abierto una nueva perspectiva en la mejora educativa a través de la colaboración entre la Universidad y la escuela (Darling-Hammond, 2000b). Fruto de esta colaboración hallamos tanto el diseño de una formación del profesorado adaptada a las necesidades de un entorno singular como el desarrollo de herramientas de evaluación. Ambos elementos son fruto del trabajo colaborativo y presenta una de las opciones más eficaces en la mejora de los hábitos docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Del mismo modo, la adopción de un enfoque de *evaluación para el aprendizaje* permite que las nuevas herramientas de evaluación faciliten la planificación docente de la lectoescritura, el *feedback* y la detección precoz de dificultades en el aprendizaje.

En conclusión, el eje de la mejora educativa se centra en el profesorado, ámbito secundario para la administración educativa, pero esencial para una mejora en las evaluaciones internacionales de PIRLS y PISA. No habrá mejoras sustanciales en estas pruebas internacionales hasta que no exista un plan de mejora de la enseñanza de la lectoescritura que privilegie la formación del profesorado y el desarrollo de herramientas útiles y rentables para su evaluación.

Este trabajo recoge un estudio en curso del que aún se están recogiendo y analizando resultados con nuevas versiones de la herramienta HEVAFOR. En este sentido, algunas de las afirmaciones realizadas a lo largo del mismo deben ser consideradas con un carácter provisional.

Bibliografía

- EURYDICE/EACEA (2011): “Conocimientos y destrezas necesarias para la enseñanza de la lectura”, in *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*, Madrid, Ministerio de Educación/ Secretaría General Técnica, pp. 83-112
- ANDERS, P.L., HOFFMAN, J.V. & Duffy, G.G. (2000): “Teaching teachers to teach Reading: Paradigm shifts, persistent problems, and challenges” in M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (eds.): *Handbook of Reading Research* (Vol. III). Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 719-724.
- BLACK, P. & al. (2004): “Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom”, *Phi Delta Kappan*, n. 86(1), 4-17.
- BIANCAROSA, C. & SNOW, C.E. (2006): “Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to the Carnegie Corporation of New York”. 2nd ed. Washington, DC, Alliance for Excellent Education.
- CAMPS, A. y RIBAS, T. (2000): *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: CIDE-MEC.
- CARMENA LÓPEZ, G. & al. (2002): *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión europea*. Madrid: CIDE-MEC.
- DARLING-HAMMOND, L. (1999): “Educating teachers: The academy’s greatest failure or its most important future?” *Academe*, n. 85(1), pp. 26-33. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392> [Consultado el 21/10/2013]
- DARLING-HAMMOND, L. (2000a): “Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence”. *Education Policy Analysis Archives*, n. 8.
- DARLING-HAMMOND, L. (2000b): *Studies of excellence in teacher education: preparation at the graduate level*. Washington, DC, American Association of Colleges for Teacher Education.
- IRA (2007): *Teaching Reading well: A synthesis of the International Reading Association’s research on teacher preparation for reading instruction*, Newark, Delaware, IRA.
- JACOBS, L. (2012): “Assessment as consultation: Working with parents and teachers”, *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, n. 11, pp. 257–271.
- JULIÀ I DINARÈS, T. (2010): *Encetar l’escriure: Per un aprenentatge lúdic i funcional de la llengua escrita*, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat.
- KOLB, A.Y. & KOLB, D.A. (2005): “Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education”, *Academy of Management Learning & Education*, n. 4(2), pp. 193-212.
- LONIGAN, C. J. (2010): “Development, Assessment, and Promotion of Preliteracy Skills”, *Early Education and Development*, n. 17(1), pp. 91–114.

- MARJANOVIČ-UMEK, L. (2011): "Assessing toddler language competence: agreement of parents' and preschool teachers' assessments", *European Early Childhood Education Research Journal*, n. 19(1), pp. 21-43.
- MEDINA RIVILLA, A. (1994): "La formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa", *Innovación Educativa*, n. 3, pp. 59-78.
- MYRBERG, E. (2007): "The effect of formal teacher education on Reading achievement of 3rd-grade pupils in public and independent schools in Sweden", *Educational Studies*, 33(2), pp. 145-162.
- OLIVER, B. & al. (2002): "The Validity of a Parent-based Assessment of Cognitive Abilities in Three-year Olds", *Early Child Development and Care*, n. 172(4), pp. 337-348.
- PARETTE, H.P., BLUM, C., BOECKMANN, N.M. (2009). Evaluating Assistive Technology in Early Childhood Education: The Use of a Concurrent Time Series Probe Approach. *Early Childhood Education Journal*, n. 37, pp. 5-12.
- PAHL, K. & ROWSELL, J. (2012): *Literacy and education: Understanding the new literacy studies in the classroom*, London, Paul Chapman.
- PAKARINEN, E., LERKKANEN, M.-K., POIKKEUS, A.-M., KIURU, N., SIEKKINEN, M., RASKU-PUTTONEN, H. & NURMI, J.-E. (2010): "A Validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish Kindergartens", *Early Education & Development*, n. 21(1), pp. 95-124.
- PIRLS (2006): *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA. Informe español*. MADRID, Instituto de Evaluación Educativa. <http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/pirls2006.pdf?documentId=0901e72b80110470> (Última consulta: 06/11/2013).
- PIRLS (2011): *Estudio Internacional del progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Informe español*, 2 vol., Madrid, Instituto de Evaluación Educativa. http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/PIRLS-TIMSS.html#PIRLS_vol1_2011 (Última consulta: 06/11/2013).
- PISA (2012): *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*, 2 volúmenes. Madrid, Instituto de Evaluación Educativa. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310> (Última consulta: 20/12/2013).
- RÍOS, I., FERNÁNDEZ, P. & GALLARDO, I. (2012): Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita, *Cultura y Educación*, n. 24 (4), pp. 435-447.
- RISKO, V. J. & al. (2008). A critical analysis of research on reading teacher education, *Reading Research Quarterly*, n. 43(3), pp. 252-288.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GARCÍA-JIMÉNEZ, E. & IBARRA Sáiz, M.S. (2013): Secuencia ERCA, in *Manual del formador del Programa EVAPES-DelvalSimWeb*, p. 13.

- RUIZ FLORES, M. (2009): *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*, Barcelona, Graó.
- SÁNCHEZ, S. & ALONSO-CORTÉS, M^a. D. (2012): “Aprendizaje inicial de la lengua escrita: prácticas docentes y conocimientos de los alumnos”, *Cultura y Educación*, n. 24 (4), pp. 387-400.
- STAKE, R. E. (1998): *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- TALIS (2009): *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. El informe español 2009*, Madrid, Secretaría General Técnica. <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pdf-imprenta-25-oct-2010-estudio-talis.pdf?documentId=0901e72b805449dd> (Última consulta: 06/11/2013)
- TOLCHINSKY, L., BIGAS, M. & BARRAGÁN, C. (2010): “Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: voices from the classroom and from the official curricula”, *Research Papers in Education*, n. 27 (1), pp. 41-62.
- WILLIAM, D. (2011): What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, n. 37, pp. 3-14.
- YIN, R. (1989): *Case study research. Design and methods*, London, Sage.

EL TALLER DE ESCRITURA ACADÉMICA COMO ESTRATEGIA DE ALFABETIZACIÓN PARA LA CREACIÓN DE TEXTOS ESPECÍFICOS: MEMORIAS DE PRÁCTICAS Y TRABAJOS FIN DE GRADOS

Hugo Heredia Ponce

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

Fátima Quirós Rivero

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

Resumen

La implantación de los estudios de Grado dentro del EEES ha provocado la necesidad específica del desarrollo de la escritura académica para la realización de diversos trabajos académicos. En nuestro estudio, desarrollamos la experiencia realizada en los grados de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Cádiz desde los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de un taller para la alfabetización académica de dos tipologías específicas: las Memorias de prácticas y trabajos fin de grado. Los resultados obtenidos y las aportaciones realizadas por los propios estudiantes justifican la necesidad de incorporar este tipo de actuaciones en los diversos títulos de la enseñanza superior universitaria.

Los objetivos analizados a partir del Taller II, - continuación del nivel I-, fueron el análisis de las creencias y capacidades de los estudiantes a partir de los planteamientos del Taller de Escritura Académica:

- conocer las características de los trabajos académicos: Memorias de Prácticas y Trabajo Fin de Grado,
- evidenciar la importancia de los procesos cognitivos en el desarrollo textual (generar ideas, organizar las ideas, desarrollar ideas, diseñar y revisar el texto) estrategias y recursos para la adecuación textual tanto desde el plano del contenido (coherencia, cohesión...) como del formal (presentación, citas bibliográficas, ortografía...),
- gestionar los aprendizajes a través de un curso en la plataforma Moodle como herramienta de evaluación (Campus Virtual) y autoaprendizaje y, por último,
- compartir criterios de evaluación y adquisición de competencias con otros estudiantes y aprender del intercambio de experiencias.

Palabras claves: escritura académica, taller, tipología textual, estrategias y recursos.

1. Introducción: hacia el Taller de Escritura, nivel II

Este curso se plantea como una herramienta colaborativa para incorporar a los estudiantes en los procesos de creación de Memorias de Prácticas y Trabajos Fin de Grado que demandan los estudios universitarios. El concepto de taller de escritura posibilitará, en un primer momento, conocer las estrategias generales para la creación de este tipo de trabajos académicos; y en segundo lugar, aplicar y desarrollar los aspectos tratados a la propia realidad de los estudiantes que podrán aportar los escritos requeridos al desarrollo de sus propios trabajos.

Estos planteamientos se concretan en los siguientes objetivos:

- Conocer las características de los trabajos académicos: Memorias de Prácticas y Trabajo Fin de Grado.
- Evidenciar la importancia de los procesos cognitivos en el desarrollo textual.
- Diseñar estrategias y recursos para la adecuación textual tanto desde el plano del contenido como del formal.
- Gestionar los aprendizajes a través de un curso en la plataforma Moodle como herramienta de evaluación y autoaprendizaje.
- Compartir criterios de evaluación y adquisición de competencias con otros estudiantes y aprender del intercambio de experiencias.

Dicho taller estaba dirigido a los alumnos de tercero de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, ya que en ese mismo año tenían que elaborar sus Memorias de prácticas. Además, es una continuación del Taller nivel I que se desarrolló en la misma universidad. En este se trabajó, en cuatro sesiones, diversos temas como: el proceso de composición escrita; aspectos formales de los textos académicos, elaboración de textos de perfil académico e investigador tales como apuntes, exámenes, textos en soporte digital, ensayos, trabajos, memorias... Esta iniciativa formativa estaba coordinada, también, por el profesor Manuel Francisco Romero Oliva y vinculado, a su vez, con el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Surgió por dos razones: una, por las necesidades detectadas en las pruebas de diagnóstico en las jornadas iniciales de los estudiantes de nuevo ingreso; dos, por el déficit que algunos estudiantes presentan a la hora de afrontar las asignaturas del grado.

En cuanto a su **organización**, el taller se dividió en cuatro bloques diferenciados aunque a la vez entrelazados; durante un periodo de cuatro clases presenciales de dos horas, es decir 16 horas presenciales y por otra parte,

unas diez horas no presenciales en las que tenían que trabajar los contenidos que se iban impartiendo en cada sesión.

BLOQUE 1: La Memoria de Prácticas y el Trabajo Fin de Grado como escritura académica: tipología textual.

BLOQUE 2: Aspectos formales de los textos académicos: estructura general, citas, referencias bibliográficas, anexos...

BLOQUE 3: La generación de ideas desde el diario de clase en espacios web.

BLOQUE 4: Aspectos del contenido: desarrollo y fundamentación de las ideas.

2. Organización del taller

2.1. Aspectos formales del documento

Muchos estudiantes, a la hora de elaborar un trabajo, no saben cuáles son los apartados que debe tener un documento académico. Lo más usual en ellos es que pongan una portada y un índice, obviando otras partes importantes para que la estructura esté completa, como por ejemplo las guardas, el anexo y la bibliografía.

Además, otro de los errores más comunes que comenten es cómo deben organizar el índice, ya que muchos de ellos lo hacen cuando terminan de escribir el trabajo; de tal forma que desde el principio las ideas no están organizadas y por lo tanto, no han planificado el escrito. Este punto es uno de los más destacables ya que si no organizan bien los puntos que quieren tratar en el documento, les pueden ocurrir que no aparezcan las ideas principales y secundarias en el mismo. Por lo tanto, los pasos que deben seguir a la hora de elaborarlo es **generar ideas, marcar los objetivos** y, por último, **organizar las ideas**.

Para mejorar esta carencia, se les propuso que, primero, se leyeran la guía de la “Memoria de prácticas” para que, a partir de ahí, generaran un índice con todos los aspectos y contenidos que pedían y de esa forma pudiesen empezar a desarrollar cada apartado. Ese documento fue creado por la facultad de Ciencias de la Educación de la UCA como orientación para el alumnado de cara a la elaboración de su Memoria de Prácticas. En él se indicaba cómo estaba organizado el practicum, su sentido, la evaluación, los seminarios... Además, se especificaba lo que debía tener la Memoria de Prácticas. Manteniendo las palabras literales, enuncian: “reflexionar para qué le sirve lo estudiado en la

facultad en el contexto de las prácticas. Mostrar en qué medida las prácticas le han permitido conocer las exigencias teóricas y prácticas de la profesión docente. Plantear sobre qué aspectos del saber y la práctica profesional considera necesario seguir formándose”.

2.2. Desarrollo textual y adecuación

Observamos que muchos estudiantes, en estos niveles, no saben desarrollar unas ideas claras de forma coherente y cohesionadas; además no adaptan los textos a las circunstancias por lo que el registro escrito-académico queda excluido de la planificación textual.

De todos es sabido que un texto debe adecuarse a tres conceptos que lo caracterizan: adecuación, coherencia y la cohesión. Pues bien, a partir de textos se trabajaron esos tres términos tan importantes.

- En primer lugar, se les propuso varias composiciones para que las evaluaran atendiendo a la adecuación a partir de la siguiente rúbrica^[1] (Ver anexo I):

DESARROLLO: ADECUACIÓN	
A	Emplea un registro totalmente adecuado a la tipología textual además de un léxico especializado.
B	Emplea un registro adecuado aunque carece de un léxico especializado.
C	No usa un léxico especializado y presenta algunas marcas de oralidad.
D	Además, presenta algunas marcas de oralidad, abreviaturas y léxico o expresiones coloquiales.
E	El registro no es adecuado al género desarrollado.
F	No realiza la Memoria/ diario.

¹ *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación*, pp. 36-62

- En segundo lugar, para trabajar la cohesión y que no repitiesen muchas palabras en un mismo texto, se les propuso la siguiente actividad:

Escribe un texto a partir de las frases siguientes. Puedes hacer todos los cambios gramaticales que quieras, pero debes respetar toda la información.

- San Leonardo quería fundar un monasterio
- San Leonardo fue a pedir un trozo de tierra al rey
- El rey ofreció a San Leonardo todo un reino
- San Leonardo rechazó el reino
- San Leonardo dijo que solo quería la tierra que pudiese recorrer el asno de San Leonardo en una noche
- Por esta razón se tenía a San Leonardo como patrón de los burros y de los asnos.
- Todo el mundo invocaba a San Leonardo para que San Leonardo velase por la salud de los burros y de los asnos

- Y por último, les planteamos que reescribieran el texto de *San Leonardo* utilizando algunos conectores.

A partir de estas actividades, se les propuso que elaborasen uno de los apartados del índice que habían hecho en la sesión anterior, aplicando aquellos conceptos que se habían impartido en esta sesión.

2.3. Presentación y citas bibliográficas

Esta sesión, para disponer de los recursos pertinentes, se trasladó al aula de informática, ya que mientras explicábamos algunos conceptos de presentación, los alumnos podían practicarlos. Ellos deben saber que la entrega de un trabajo incluye una buena presentación, pues es lo primero que va a ver el docente. La estilística formal no puede pertenecer a un segundo plano sino que forma parte del entramado de la redacción.

Por lo tanto, se les dio numerosos recursos para que elaborasen bien sus documentos como por ejemplo, los tipos de letras para cada apartado, los marcadores textuales que facilitan la visualización y distribución de las ideas, la disposición de los números de las páginas...

Para practicar esos conocimientos informáticos – algunos con un nivel bajo- se les entregó un texto de una Memoria de práctica y tenían que realizar algunos cambios:

En el siguiente documento debes:

Utilizar como fuente de letra y tamaño Arial 11 e interlineado 1,15.

Justificarlo.

Diferenciar los títulos de los apartados, teniendo en cuenta los niveles.

Usar el tipo de sangría adecuado para este tipo de escrito.

Resaltar los miembros que participan en el centro escolar que aparecen en el apartado 1.3.

Enumerar las páginas y en el encabezado escribir: Memoria de prácticas

(Ver anexo II)

Sin embargo, para practicar la tabulación, les explicamos los tipos de cita textuales – los de menos de cuatro líneas y los de más- ya que en estos niveles no saben citar. Para ello, realizaron otra práctica que consistía en que corrigiesen, si estaban mal, las citas textuales:

Desde el punto de vista estilístico, ¿están bien las citas bibliográficas?

En relación al problema presentado en Bagua, García Calderón (2009) afirma que:

Contrariamente a lo que se cree, no solo el Estado y las grandes empresas han afectado los intereses y las posesiones de los nativos. Algunas comunidades nos dicen que ya no les queda mucho que perder, porque ya han cedido gran parte de sus territorios ante la “presión hormiga de los migrantes andinos que vienen buscando tierras para la agricultura”. Otros nativos, en particular los más ancianos, nos hablan del desarraigo y la pérdida de prácticas culturales, porque ahora los nativos, sobre todo los más jóvenes, buscan la modernidad y salen hacia las grandes ciudades en busca de mejores oportunidades, y muchos ya no regresan. (p. 65)

→

←

Robbins (2004) sostiene que “varios factores estructurales evidencian una relación con el desempeño. Entre los más prominentes se encuentran la percepción de los roles, normas, desigualdades de estatus, tamaño del grupo, composición demográfica, tareas y cohesión.”(p. 246).

Y por último, para explicar las citas bibliográficas, se les entregó una fotocopia con diferentes ejemplos, y por descubrimiento tenían que rellenar una tabla donde se les pedían que citaran diferentes recursos como por ejemplo un libro, un recursos electrónico...

Cita los textos que te proponemos y escribe la bibliografía de estos:

(Ver anexo III)

2.4. Normativa

En los niveles universitarios se siguen cometiendo errores ortográficos, de acentuación y algunos problemas en los signos de puntuación. Todos ellos han sido detectado a lo largo del una taller cuando ellos entregaban sus actividades.

Por lo tanto, para trabajar esos tres aspectos utilizamos una metodología basada en el descubrimiento. En este sentido, partíamos de errores que ellos mismo habían cometidos en sus escritos, de tal forma que reflexionasen sobre aquello, como por ejemplo:

Ortográfico

- *Gracias ha este cambio, he vivido una situación que me ha impresionado un poco.*
- *Generalmente existe una atención por los miembros del Equipo Directivo y del Orientador de Secundaria para las familias que lo solicitan.*

– En el aun quedan algunas monjas de la congregación, aunque ya no imparten docencia.

Puntuación

A continuación se plasmarán las características del centro público como son; tipo de alumnado, la diversidad que este alberga, estructura familiar y la situación socio-económica de las familias.

En primer lugar vamos hablar de la tipología del centro, seguidamente de las instalaciones y equipamientos y por último de los servicios y organización horaria del mismo.

“Hola, hola buenos días. Hola, hola, ¿cómo estás?. Que bien que hayas venido, la clase va a comenzar”.

Para finalizar la clase, como tarea final de esta sesión, les pusimos un fragmento de un diario de clase bajo el título “Practica lo aprendido” para que corrigiesen aquellos fallos de acentuación, puntuación y ortográficos que hubieran en él. (Ver anexo V)

2.5. Evaluación del Taller

Una vez finalizado el curso, tendríamos que reflexionar si se han cumplido o no los objetivos establecidos al principio del taller. Pues bien, se les pasó un cuestionario virtual y en él, valoraron del uno (lo peor) al cinco (lo mejor) lo aprendido en el curso y estos fueron algunos de los resultados:

He aprendido...			
a realizar una portada de un trabajo académico	1	0	0%
	2	0	0%
	3	0	0%
	4	2	7%
	5	26	93%

He aprendido...			
que antes de escribir tengo que organizar las ideas	1	0	0%
	2	1	4%
	3	0	0%
	4	3	11%
	5	24	86%
realizar citas bibliográficas de cualquier soporte (libros, enciclopedias, canciones...)	1	0	0%
	2	0	0%
	3	1	4%
	4	10	36%
	5	17	61%

Y por otra parte, también realizar una evaluación conjunta entre el docente y el alumnado para resaltar lo fructífero del curso y ver si hay algunas deficiencias para poderlas mejorar en el siguiente año. Y de esta coevaluación se extrajeron algunas ideas:

“Me gustaría que este tipo de taller se ofertaran algunos meses antes, en el primer cuatrimestre del curso”.

“Quizás más ejemplos, sobre todo a la hora de citar las fuentes, es decir en la bibliografía”.

“Todo en general ha estado muy bien, pero quizás las puestas en común debían de ser más espontáneas por parte de los propios integrantes del curso y no tan dirigido por las personas que lo llevan a cabo”.

3. Conclusiones

Tras la finalización del Taller, hemos extraído las siguientes conclusiones:

- Carencias en la estructura formal de un trabajo académico (Planificación).
- Desarrollan ideas inconexas.
- Tienen problemas con las citas bibliográficas.
- Problemas de ortografía de letras y acentuación, y por otra parte, con la puntuación.

Ante esto, planteamos que se podrían solucionar estos problemas, si, por una parte, se intensifica la mediación del profesor en los procesos de escritura académica y por otra, si los alumnos le dedican más tiempo a la hora de revisar sus documentos, pero no solo prestando atención a la redacción, sino a otros aspectos también importantes como son, la acentuación, la puntuación...

Bibliografía

- CASSANY, Daniel (1993): *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Graó.
- _____ (2004): *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Glòria (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó.
- JIMÉNEZ, Rafael y ROMERO, M. Francisco (2012): *Cómo mejorar la expresión escrita. Manual de redacción para el ámbito universitario*, Granada, GEU.
- ROMERO OLIVA, M. Francisco (Coord) (2014): *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación*, Barcelona: Octaedro.

ANEXO

Anexo I

TEXTO A

Jueves, 26 de abril de 2012

Séptima sesión superada aunque tengo que decir que después del recreo los alumnos están disparatados y es difícil poner orden en el aula. Hoy he llevado un saco cerrado y los he dejado con la intriga del que será durante toda la hora. He repasado las modalidades oracionales para que la incluyesen en la actividad del cortometraje y hemos terminado el corto en papel blanco. Intentaré escanear algún trabajo para que veáis los resultados. Mañana diré los fallos en clase. Son niños que a esta edad necesitan un trabajo muy guiado. No se puede dar nada por entendido y menos las tareas.

TEXTO B

Lunes, 13 de Febrero

Clase 2º Bachillerato. La clase ha comenzado con la entrega de los exámenes que los alumnos habían realizado sobre la obra de García Lorca *Bodas de sangre*. ¿Cómo se lleva a cabo el reparto de las pruebas? La profesora se acerca a cada alumno para comentarle individualmente los errores ortográficos y de estilo que han cometido y que les han restado puntuación. En el caso por ejemplo de que el alumno no haya puesto las tildes correspondientes, el método de corrección de la profesora me parece bastante acertado, ya que no le proporciona de inmediato la respuesta al estudiante, sino que le rodea la palabra en cuestión para que el joven piense en qué puede estar fallando. Me parece también una cuestión importante el que se haga hincapié en asuntos de estilo tales como sangrado o márgenes y que se tengan en cuenta a la hora de poner la nota del examen.

Anexo II

1 – Descripción del Centro y del contexto en el que se inserta como marco en el que se ubica su actuación

1.1 – Características del centro y de su entorno

El municipio de Rota en el que se encuentra el IES ASTAROTH está situado en la costa noroeste de Cádiz, a unos 45 Km de la capital de la Provincia. Limita con la localidad de Chipiona, El Puerto de Santa María y con el Océano Atlántico.

La población de Rota asciende a unos 30.000 habitantes, siendo aproximadamente el 18% de su población menor de 17 años, frente a un 14% mayor de 65 años.

El sector de mayor peso específico en el contexto económico de la localidad es el de servicios, seguido de la hostelería, comercio y restauración. La construcción dio un fuerte empuje en los últimos años y la ganadería y la agricultura han perdido peso a lo largo de los últimos años, habiendo casi desaparecido en su totalidad el sector pesquero.

La situación de paro está situada en el 15%, siendo importante y preocupante el paro del sector juvenil.

La renta neta media de la población roteña es de unos 15.000 euros. Según las encuestas efectuadas entre los alumnos del centro revelan que un tercio no supera los 8.000 euros en renta; otro tercio se sitúa entre 8.000 y 16.000 euros y el tercio restante dispone de una renta situada entre los 16.000 y 30.000 euros. Casi la mitad de las madres trabajan fuera del hogar.

La estructura económica de la localidad ha propiciado el desarrollo de una conciencia colectiva que desvincula la consecución de un empleo estable del nivel de estudios. De ahí que en nuestro propio centro se dé la circunstancia de que un buen número de alumnos manifiestan que ellos no necesitan estudiar para trabajar.

El 57% de la población no posee estudios o sólo posee los primarios. El 38% de las madres poseen el Graduado Escolar, frente al 25% de los padres. Un 3% de los padres de alumnos posee Titulación Universitaria, frente al 2% de las madres. El inglés, por influencia de la presencia de la Base Naval, lo dominan un 25% de los padres, frente al 12% de las madres.

Como conclusión, es importante resaltar que en la población de Rota no existe correlación entre el nivel económico y el nivel académico. Es de confiar que esta tendencia cambie entre nuestros alumnos, y pongan mayor interés en su formación, debido a la mayor competencia en el mercado laboral y la cada vez menor localización de este.

1.2.- Aspectos de la gestión y organización del centro que influyen en la convivencia.

El IES “ASTAROTH” es un centro antiguo. Fue construido en el año 1973 y necesita de una atención preferente por parte de la Administración para adecuarlo a las necesidades reales tanto educativas, como de seguridad y comodidad: mejora y ampliación del aula de tecnología, mejora de la dotación informática, mejora del mobiliario de los alumnos; adecuación del gimnasio como salón multiusos, con la colocación de un bajo techo que mejore su acústica, construcción de un escenario y gradas para que los alumnos se puedan sentar y así disponer de un salón de actos. El hecho de que la valla del centro sea de alambrada, en parte posibilita la interacción de los alumnos con personal externo durante los recreos, lo que es fuente, a veces, de conflictos. La puerta de entrada también necesita reforzar su seguridad imposibilitando así que los alumnos puedan salir del centro sin permiso.

En el año 1998, con la implantación de la LOGSE, este centro se convirtió en Instituto de Educación Secundaria Obligatoria. Por ORDEN de 16 de abril de 2001 la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía aprobó la denominación específica de ASTAROTH a nuestro Instituto a propuesta del Consejo Escolar del centro. El curso 98/99 se inició con 12 grupos. En el curso actual tenemos 9 grupos. La falta de espacios libres para actividades variadas o desdobles en caso de optativas obligó a dividir el Taller de Tecnología en dos Aulas: Aula Taller y Aula de Informática. El espacio del aula de tecnología es realmente escaso. Hace varios años, hubo que adaptar dos departamentos como una nueva aula, eso obliga hoy en día a compartir departamentos. El centro está integrado en el casco urbano, rodeado de pisos de clase media y media-baja, junto a un supermercado, cerca de la entrada de Rota.

1.3.- Estado de la participación en la vida del centro

El centro cuenta con una Asociación de Padres y Madres de Alumnos (AMPA) con representación y participación del centro que habría que impulsar. Los alumnos participan en la vida del centro a través del Consejo escolar.

También existe una Asociación de Alumnos.

El Claustro de profesores, consta de 26 docentes, con un importante número de “destinos definitivos” como profesores funcionarios de dos tercios, y aproximadamente el otro tercio por profesorado interino o en expectativa de destino, lo que debe favorecer una mayor cohesión y una mayor implicación en el desarrollo de la vida del centro.

El personal de Administración y Servicios realiza su trabajo con competencia y actitud positiva.

El Ayuntamiento, a través del Gabinete de absentismo y de Servicios Sociales colabora con el centro, aunque la carga de trabajo que soporta impide que este trabajo sea plenamente efectivo.

Sería interesante aumentar el personal dedicado a estos menesteres y reducir los trámites burocráticos para lograr una mayor efectividad en las medidas. Asimismo, la Policía Local también ejerce una labor de colaboración en los asuntos de absentismo escolar.

Por otro lado, la FLAMPA de la localidad también presta su apoyo al centro en la medida de sus posibilidades, con dedicación de personal e instalaciones de apoyo para alumnos expulsados, donde éstos realizan tareas para garantizar el desarrollo académico durante el periodo de expulsión.

1.4.- Conflictividad detectada en el centro

Casi dos de cada tres alumnos viven en la casa familiar propiedad de la familia. El 58% no tiene hermanos o tiene uno solo. Sólo uno de cada seis alumnos pertenece a familia numerosa.

Según la encuesta realizada, la mayoría de los alumnos prefiere seguir estudiando, el 62%; frente al 72% de los padres que prefieren que sus hijos sigan con sus estudios. De los alumnos encuestados, de 12 – 15 años, un 45% prefiere trabajar, lo cual, como ya se ha manifestado antes, parece desvincular la realización de un trabajo con la formación educativa. El 48% manifestó tener poco interés por el estudio y atribuyen la consecución de un puesto de trabajo adecuado a factores no relacionados directamente con la formación. No obstante, tres de cada cuatro padres, quieren que sus hijos sigan estudiando.

En la actualidad tenemos en nuestro centro 226 alumnos.; divididos en 9 grupos de 1º a 4º de ESO. Diecinueve alumnos siguen el Programa de Diversificación y 17 de alumnos reciben enseñanzas de apoyo a la integración; aunque la cantidad real de alumnos necesitados de apoyo o de programas de currículum adaptado es de unos 37 alumnos y alumnas. Para ello, se organizan en el centro clases de apoyo por la tarde (PROA), que completan la atención a este tipo de alumnado.

En cuanto a las horas que dedican al estudio, los alumnos manifiestan que dedican entre 1 y 2 horas diarias, pero hay una gran mayoría que dicen desconocer el tiempo que dedican al estudio.

Hay muchos alumnos que también manifiestan tener problemas a la hora de estudiar. Las causas fundamentales parecen ser la falta de organización, las distracciones y la falta de interés.

En lo referente a la asistencia de los alumnos a clase, puede considerarse como muy aceptable, no existiendo demasiadas faltas sin justificar; exceptuando el pequeño número de alumnos absentistas.

En las relaciones entre ellos los alumnos creen que existe un buen espíritu de compañerismo y colaboración en el centro. El clima en las clases, en general, podemos considerarlo bueno así como las relaciones entre el profesorado y el alumnado.

En cuanto a la disciplina, entendemos que no existen problemas graves en el centro, exceptuando casos aislados, y este buen ambiente de disciplina quizás es debido a que existe un buen clima de convivencia tanto en el centro como en el aula.

Prácticamente todos los miembros de la comunidad escolar (98%) están de acuerdo con la afirmación de que la disciplina y el castigo es buena cuando se rompen las normas establecidas.

Anexo III

Libro por un autor	
Libro por varios autores	
Manual Enciclopedia Diccionario	
Capítulo de libro	
Artículo de revista	
Trabajo presentado en congreso	
Libro electrónico	http://www.agirregabiria.net/g/sylvainaitor/principito.pdf
Artículo de revista electrónica	http://www.revista.unam.mx/vol.14/num4/art36/index.html
Artículo de periódico en prensa electrónica	http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/04/23/actualidad/1366746196_347740.html
Canción	
Película	
Programa informático	
Ley	http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf

Anexo IV

Comenzare dando los datos sobre las dimensiones del aula, estas medidas son de 9 metros de largo por 5 metros de ancho, para que el concepto de esta sea mas fácil de imaginar sobre medidas aproximadas, a partir de aquí el aula se encuentra organizada de la siguiente manera; esta situada en uno de los dos módulos que componen el centro en este caso en la “parte nueva”, junto con una clase mas de 4 años, en cuanto a los aspectos de iluminación y ventilación son muy buenos y adecuados para satisfacer las una de las necesidades de los pequeños/as ya que cuenta con una amplia ventana y dos puertas de acceso al aula en las cuales se pueden observar una pequeña cristalera, por otro lado existe una tercera puerta que permite el acceso directo al baño de los pequeños/as, y por ultimo cuenta con una cuarta que permite el acceso a un patio de juego interior propio de cada aula.

LA OBRA DE ÁNGELA RUIZ ROBLES: INNOVACIÓN EDUCATIVA Y ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Inmaculada Mas Álvarez
Luz Zas Varela

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Resumen

En esta contribución abordamos la innovación educativa desde una perspectiva histórica, a través de una aproximación a la obra de la maestra, escritora e inventora Ángela Ruiz Robles (Vilamarín 1895 – Ferrol 1975). Hacemos especial hincapié en sus principios pedagógicos, encaminados a facilitar el trabajo autodidacta, y en su concepción de una enciclopedia mecánica audiovisual, considerada hoy como un antecedente del libro electrónico. Aunque la obra de Ruiz Robles ha sido objeto de atención en áreas de conocimiento de Ingenierías, Informática y Telecomunicaciones (Rodríguez Fórtiz, 2010), así como en la ciudad de Ferrol, donde vivió y murió (Millán García, 2010), aún es desconocida en el ámbito de la Didáctica de lenguas, al que dedicó, sin embargo, la mayor parte de su actividad como autora e inventora (Méndez Lois, 2009: 239).

Intentamos responder a en qué medida las obras de Ruiz Robles, en concreto su *Enciclopedia Mecánica* y el *Atlas Gramatical*, fueron un ejemplo de innovación educativa en el ámbito de la enseñanza de la lengua española a mediados del siglo XX, tanto en la enseñanza reglada como en el autoaprendizaje para personas que estudian español como lengua extranjera.

Nos interesa encuadrar esta aportación en la programación de dos materias de los itinerarios de Lenguas y Literaturas del Master de Profesorado (usc) con el objetivo de propiciar una reflexión sobre el diseño de materiales y soportes didácticos entendidos como innovadores.

Palabras clave: innovación educativa, gramaticografía, Lingüística aplicada, formación docente

De la Gramaticografía didáctica a la reflexión en la formación docente

Los cambios que se están produciendo en nuestra sociedad, tanto en las tecnologías de la información como en la difusión del conocimiento, están afectando al sistema educativo y, por supuesto, a la formación de los futuros docentes. En concreto, en nuestro trabajo nos planteamos analizar algunos de los materiales educativos empleados en la mitad del siglo XX por la maestra Ángela Ruiz Robles, con el objetivo de propiciar una reflexión acerca de la práctica educativa y las estrategias didácticas en el ámbito de la enseñanza de lenguas^[1].

El profesor Vez Jeremías (2011) expone una reflexión detallada en torno a las “demandas innovadoras de la educación lingüística,” fruto de su amplia experiencia docente y su impulso innovador en el campo de la Lingüística Aplicada. Para este autor, no es posible una verdadera innovación educativa en la enseñanza de las lenguas sin una profunda reflexión crítica sobre esta tarea. Con sus palabras (Vez Jeremías, 2011: 35):

[...] un futuro profesor o profesora que vive un proceso de profesionalización docente orientado a permitirle llegar a convertirse en especialista del mundo de las lenguas tiene que comprender, y conviene darle a entender, que la innovación en este campo, siempre vinculada a una investigación avanzada en lingüística aplicada y en didáctica de las lenguas, demanda —más que cosa alguna— una fuerte dosis de tolerancia a la frustración.

Desde esta perspectiva crítica y de continua introspección de la práctica docente es desde la que nos gustaría enfocar el estudio de la labor de esta maestra e inventora, Ángela Ruíz Robles, quien la lleva a cabo en una época en la que los cambios educativos son fruto de cambios sociales y políticos importantes, en lo que entendemos que pudo ser también un continuo ir y venir entre la práctica docente en el aula y la elaboración de materiales adaptados a las necesidades cotidianas, con una atención destacada a la innovación pedagógica.

Al mismo tiempo, con nuestro trabajo pretendemos contribuir a que la historiografía de la gramaticografía didáctica sirva de pilar de reflexión en la tarea de la innovación educativa (Swiggers, 2012). Tal como indica Swiggers, la tradición de la didáctica de lenguas nos permite “apreciar la universalidad de los procesos y actividades de aprendizaje y enseñanza de lenguas” (2012: 15). Por esto, consideramos importante que los futuros docentes construyan un aparato crítico sobre productos y materiales didácticos que conforman la

1 Esta tarea es una propuesta que realizaremos con los futuros docentes del itinerario de Lenguas del Máster de Profesorado de la USC en el curso académico 2013-2014.

tradición historiográfica. El modelo de análisis propuesto por Swiggers (2009, 2012) hace posible analizar, o tal es su pretensión, los distintos parámetros que integran la labor lingüístico-didáctica y es apropiado, a nuestro modo de ver, para el acercamiento que proponemos a parte de la obra de Ruiz Robles:

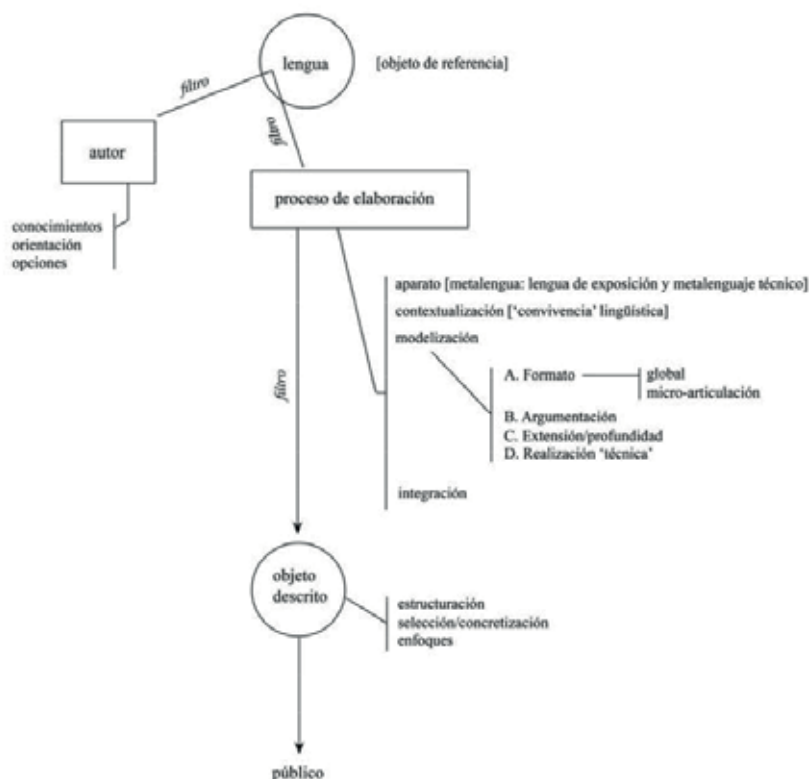


Figura 1. Modelo de análisis para una gramaticografía didáctica (Swiggers, 2012:23).

Siguiendo, pues, este modelo y centrándonos, para empezar, en el parámetro “autor” expondremos unas breves pinceladas sobre la biografía de Ruiz Robles, la instancia que produce el texto gramatical, y trazaremos una introducción a su obra, el objeto de descripción, para comprender en qué contexto se inscribe en concreto el *Atlas Gramatical*, objeto de nuestro análisis. A él dedicamos un apartado descriptivo, poniendo especial atención en los aspectos pedagógicos que presenta y en su estructuración; más en el “objeto de descripción” que en

el “objeto descrito” (Swiggers, 2012: 23-24). Para finalizar, apuntamos unas reflexiones sobre el modo en que esta tradición historiográfica puede interesar en la actualidad a la formación inicial del profesorado de lenguas.

Ángela Ruiz Robles y su obra^[2]

Tal como hemos indicado, Ángela Ruiz Robles (Vilamarín 1895-Ferrol 1975) estuvo dedicada al magisterio, a la invención, ya que fue autora de dos patentes, así como a la redacción de diversas publicaciones sobre Ortografía y Taquigrafía, los dos temas de su especialidad. En la actualidad ha sido reconocida como la “inventora del libro mecánico”, por el que ha recibido atención en áreas de conocimiento de Ingenierías, Informática y Telecomunicaciones (Rodríguez Fórtiz, 2011). Creemos que su obra merece ser destacada también en el ámbito de la Didáctica de lenguas, ya que su objetivo con los procedimientos mecánicos patentados fue siempre pedagógico; por encima de todo, el de facilitar el aprendizaje.

Tras pasar su infancia en Vilamarín, su pueblo natal, se formó como maestra en la Escuela Normal de León, centro en el que, en el curso 1915-16, impartió sus primeras clases. El 16 de abril de 1917 fue nombrada maestra directora de la Escuela de Gordón (León), hasta que en 1918 obtuvo la plaza de maestra en las oposiciones nacionales y se incorporó a su destino en la escuela de Santa Uxía de Mandiá (Ferrol)^[3]. En esta escuela trabaja como maestra durante varios años en los que lleva a cabo una tarea que resulta reconocida públicamente por los vecinos^[4], y en septiembre de 1934 se traslada a Ferrol al ser nombrada regente de la Escuela Nacional de niñas del Hospicio de Ferrol^[5]. Entre 1945 y 1975, año de su fallecimiento, realiza su labor docente en la Escuela Obrera Gratuita del Instituto Ibáñez Martín y en la Academia para adultos *Elmaca* de Ferrol, fundada por ella misma^[6].

2 Hemos registrado una vacilación en las menciones y publicaciones sobre esta autora en la grafía de su primer apellido entre *Ruiz* y *Ruíz*. De acuerdo con las normas ortográficas del castellano, hemos optado por la forma sin tilde, salvo en aquellos casos en que hacemos referencia a las fuentes en las que aparece con tilde (como por ejemplo en MEC 2013).

3 Datos que aporta Luis Valle Regueiro en el *Álbum de mulleres da Cultura Galega*, disponible en <<http://www.culturagalega.org/album/detalle.php?id=87>>. Véase también la biografía recogida en Méndez Lois (2009: 239-240).

4 Según aparece publicado en el diario *El Ideal Gallego* (18 de diciembre de 1925), los vecinos reconocen la “magnífica labor” de esta docente y por esta razón solicitan una distinción por sus “méritos”.

5 Este año participa en una suscripción de cincuenta céntimos mensuales para un fondo de ayuda a las familias de maestros presos en la revolución de octubre de 1934 en Asturias. Por este hecho la *Comisión Depuradora del Magisterio de La Coruña* le abre un expediente de depuración en 1936 (Menaya Moreno, 2013: 43).

6 El nombre de la academia es el resultado de unir las iniciales de los nombres de sus tres hijas: Elena, María Elvira y María del Carmen.

Mujer inquieta e investigadora tenaz, compaginó la labor docente con su espíritu innovador. De esta forma, transcurridos más de cincuenta años desde que fuese nombrada jefa delegada en Galicia de la Agrupación Sindical de Inventores Españoles (ASIE), en junio de 1959, y jefa provincial de la Federación Politécnica Científica de Inventiva Nacional, en 1973, esta maestra y científica es reconocida hoy como la precursora del libro electrónico.



Figura 2. Ángela Ruiz Robles con la *Enciclopedia Mecánica*.
Fuente: Museo Pedagógico de Galicia

Podemos considerar que la publicación de diferentes materiales didácticos y sus propuestas novedosas en la concepción del libro de texto, la convierten en una precursora de la era digital que vivimos en la actualidad. Así, en 1949 (Patente 190698), presenta un primer libro mecánico, en 1958, el *Atlas Científico Gramatical*, del que nos ocupamos en detalle más abajo, y en 1962 (Patente 276346) un “aparato” que “constituye una auténtica enciclopedia mecánica”^[7].

La primera patente fue presentada en 1949 con el título “Un procedimiento mecánico, eléctrico y a presión de aire para la lectura de libros” y, en fechas sucesivas, hasta 1961, la inventora mantiene actualizados los pagos anuales, pues su intención es llegar a comercializar en algún momento sus libros mecánicos (Martín Latorre, 2013: 7). El libro mecánico más complejo es el de la *Enciclopedia Mecánica*, ya que con él pretende reunir en un único formato de libro mecánico los contenidos de las diferentes materias.

7 Para una descripción pormenorizada de la *Enciclopedia Mecánica* puede leerse Martín Latorre (2013: 7-39).

Martín Latorre (2013: 10) explica que Ruiz Robles solicita una nueva patente de invención el 10 de abril de 1962, con el título de “Un aparato para lecturas y ejercicios diversos”, para el que consigue que se construya un prototipo en el Parque de Artillería de Ferrol (A Coruña)^[8]. El aparato se divide en dos partes: una, para aprender los conocimientos básicos sobre lectura, escritura y cálculo; otra, para estudiar las diferentes asignaturas. Esta segunda parte funcionaba con bobinas, cada una dedicada a una materia, bajo una lámina transparente, irrompible, con cristal de aumento y con luz que permitiese leer en la oscuridad; también podía incorporar sonido con las explicaciones de cada tema (Pérez de la Fuente, 1970)^[9]. El paralelismo con el libro electrónico actual es más que evidente, como han destacado diversos artículos de prensa en los últimos años (Rojas Romero, 2010).

Por otra parte, centrándonos en el detalle de alguno de los textos preparados para la *Enciclopedia Mecánica*, se observa de manera destacada la presentación sintética de los contenidos, uno de los factores más relevantes de la concepción enciclopédica y en la inventiva pedagógica de Ruiz Robles, presente también, como veremos, en el *Atlas Gramatical*. En la *Enciclopedia Mecánica* la información puede aparecer en una única pantalla al ser activado un pulsador, como en el caso de la definición obtenida desde “VERBO: LA PALABRA QUE EXPRESA LAS ACCIONES O EL ESTADO DE LAS COSAS SE LLAMA VERBO”^[10].

Ninguno de estos libros mecánicos llegó a comercializarse, si bien en 1971 la inventora estableció una colaboración con el Instituto Técnico de Especialistas en Mecánica Aplicada (ITEMA, s. A.) con el fin de agilizar el proceso de elaboración y distribución. El objetivo era desarrollar un proyecto de fabricación de 10000 unidades, con un coste de entre 50 y 75 pesetas por ejemplar, para que todos los estudiantes tuviesen la oportunidad de beneficiarse de esta máquina tecnológica. Este prototipo no llegó nunca a venderse, a pesar de que Ruiz Robles mantuvo al corriente de pago la patente hasta 1975, año de su muerte (Martín Latorre, 2013: 12).

Según se puede leer en la memoria descriptiva de la Patente de invención nº 190698, la autora aplicó sus “facultades intelectuales a la labor de ingeniar e inventar la manera de que el libro participase de las admirables ventajas que estas materias (o sus similares) proporcionan”. Y enumera alguna de estas ventajas:

8 En Martín Latorre (2013: 14-39) se recoge la memoria descriptiva de las patentes de invención así como el estudio preliminar y anteproyecto de fabricación de la *Enciclopedia Mecánica*.

9 Este prototipo de la *Enciclopedia Mecánica* se exhibe, desde mayo de 2012, en el Museo Nacional de Ciencia y Tecnología (MUNCYT) de A Coruña.

10 El texto en las láminas originales aparece en mayúsculas (Martín Latorre 2013: 8).

Reconociendo las conveniencias de la enseñanza intuitiva, amena y para aprovechar con rapidez los momentos que la atención pueda estar fija hacia el punto determinado, recibiendo y aprovechando productos, evitando y aminorando las fatigas intelectuales que ocasiona a las facultades mentales tenerlas en actividad largo tiempo.

Reconociendo lo veloz de vivir y actuar en todos los órdenes y ver las ventajas extraordinarias de la presentación real de las cosas para con deleite y agrado conseguir el máximo de conocimientos con un mínimo de esfuerzo.

[Patente 1906898: 2]

Nos parece interesante destacar lo que, desde nuestra perspectiva, es uno de los aspectos más relevantes de su obra: el esfuerzo por aplicar la tecnología a la educación con el ánimo de perseguir una innovación pedagógica en el ámbito educativo. En una de las numerosas presentaciones de la *Enciclopedia Mecánica* realizadas por la autora se explica (citamos a través de Menaya, 2013: 48):

Para escribir tenemos máquinas, para ver televisor, para hablar teléfonos y tantos otros ingenios que el hombre ha hecho. [...] [La Enciclopedia Mecánica] No tiene páginas, tiene materias, que van en bobinas como máquinas de fotografiar o el mismo cine y esas pueden ser igual en japonés, que chino, que ruso, que francés o italiano. Puede llevar sonoridad, tiene la posibilidad del cristal aumentado y las piezas son intercambiables. Y todo, queda del tamaño de un libro corriente y de facilísimo manejo.

Ángela Ruiz vivió entre dos dictaduras, una república y una guerra civil. A lo largo de estos años se suceden diferentes planes de estudio que implican cambios sucesivos en los contenidos y las metodologías docentes. Tal como expone Vila Rubio (2012: 51), la enseñanza de la lengua es susceptible de presupuestos ideológicos contrapuestos. En el plan de estudios de 1934, el plan republicano, la lengua se entendía como signo identitario de un pueblo (Porto Ucha, 2005); mientras que en el plan de 1938, el primer plan franquista, se perseguía ensalzar la lengua con una ideología imperialista y nacionalista. Tras estos planes se suceden el de 1953, el de 1957 y el de 1975, los años en que la inventora publica sus obras. Parece indudable que aunque su trayectoria como autora y editora de materiales docentes tuvo muy en cuenta la adecuación en contenidos con cada programa educativo, por encima de los cambios asociados a la planificación, ella siempre tuvo claro su empeño en conseguir la innovación pedagógica y tecnológica para garantizar un aprendizaje eficiente facilitado por el acceso a los medios de estudio.

Atlas Gramatical (1958)^[11].

Una nueva pedagogía para la enseñanza de la Gramática

Como ya sabemos, la obra de Ruiz Robles se centró fundamentalmente en los campos de la Taquigrafía y la Ortografía, en los que era especialista y a los que también extendió su inventiva^[12]. En cuanto al *Atlas Gramatical*, se trata de una publicación que viene a sumarse al panorama de libros escolares que forman parte de la historia de la enseñanza gramatical en el siglo XX, no como un manual más al uso, sino como un material novedoso con personalidad propia y diseño exclusivo. El acercamiento a este texto no solo presenta interés como parte del conocimiento crítico sobre la transposición didáctica de los cambios experimentados en las teorías lingüísticas a lo largo del siglo pasado, sino, sobre todo, como expresión de un proyecto didáctico que aporta, por encima de todo, claridad, organización nítida, tipografía y terminología ordenadas (Swiggers, 2012: 18-19).

El primer Atlas Gramatical (AG) fue publicado en 1958 en Ferrol por Ediciones Elmaca y aprobado por el Ministerio de Educación un año después para servir de texto en las escuelas (B. O. del 7 de septiembre de 1959). El título completo, que se presenta en formato trilingüe español-francés-inglés en la portada, como se puede comprobar en la imagen, hace referencia a la finalidad pedagógica de su diseño, al incluir la frase “con grandes facilidades para extranjeros”. Nótese que el libro se concibe de este modo como elemento apto para la enseñanza del español a extranjeros, o eso predica su portada, con una ilustración muy elocuente.

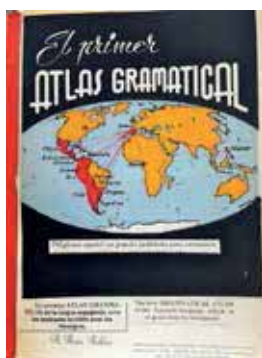


Figura 3.
Portada de *El primer Atlas Gramatical*

11 Quede constancia de nuestro agradecimiento al Museo Pedagógico de Galicia por facilitarnos la consulta del fondo documental de Ángela Ruiz Robles y, especialmente, del *Atlas Gramatical*. Parte de la documentación de este fondo puede conocerse a través del *Álbum de mulleres* (Valle Regueiro).

12 Desarrolló una máquina taquimecanográfica (Millán García, 2010: 32).

El AG es un compendio de la gramática española presentado de forma esquemática a lo largo de 30 láminas dobladas en dos mitades, lo cual le confiere el aspecto de un breve libro o folleto grueso desplegable. La denominación la recibe por tanto de su constitución, según la definición del sustantivo *atlas*: Colección de láminas descriptivas pertenecientes a ciertas disciplinas, y que suele aparecer encuadrada como libro (s. v. *atlas*, acepción 2 DRAE). En realidad consta de 68 páginas más la portada y la contraportada, y dos páginas más, insertas antes de la Lámina 30, con un breve glosario de nombres de algunos documentos de uso frecuente, una relación de palabras homónimas, además de una escueta *Fe de erratas*. Todo el espacio está aprovechado al máximo en cada lámina, de manera que la solapa plegada de la portada no queda en blanco sino que se completa con un texto, a modo de introducción, que lleva por título *Novedad pedagógica*, en el que la autora manifiesta la finalidad y principios didácticos del AG.

Consideramos especialmente significativo el hecho de que Ruiz Robles exponga en unos breves párrafos los que entiende como elementos esenciales de esta obra, que podríamos resumir en las características de claridad, facilidad, sistematización y dinamismo. Destacamos que el título de estas palabras preliminares figura como reclamo, publicitando la aportación novedosa de la obra —nótese que no se trata, por tanto, de un prólogo al uso, ni de ningún tipo de advertencia previa—, con lo que la singularidad del *Atlas* se manifiesta también en la voz de su autora y editora^[13]. Ella misma subraya los elementos esenciales en los que podremos encontrar la inventiva de esta obra, que no es mecánica ni técnica, pero que asegura un aprendizaje efectivo y rápido:

Con un selecto **orden** de las palabras se expresan las ideas **claras y completas**. La perfecta **unión** de los miembros de cada serie **enlazan** los conceptos formando una **trabazón sistemática** que fija y evoca las ideas, con lo que se consigue fácilmente, en tiempo corto, el **éxito gramatical** del idioma español y grandes facilidades para **extranjeros**.

[AG, solapa de la portada, negrilla en el original]

Sistematicidad, engranaje de conceptos e ideas, pero, sobre todo, síntesis, ya que se trata de una obra exenta de retórica y de explicaciones, con evidente

13 Como ha señalado Mateu Serra (2012: 121), los textos introductorios de los manuales de lengua y literatura castellana publicados entre 1931 y 1969 no son ajenos a los mecanismos del juego retórico y la connotación, de manera que recurren a la exaltación de lo enunciado, empleando una adjetivación profusa. Como vemos, la aportación de Ruiz Robles no se aparta de esta costumbre propia de su época.

pretensión de cientifismo, de ahí la presentación en forma de atlas, al modo en que era y aún hoy es habitual ver expuestos conocimientos de áreas de ciencias clásicas, como por ejemplo la Anatomía. Es el carácter sintético, uno de los elementos esenciales de la obra, lo que justifica que la autora del AG —en sus ediciones de 1958 y 1970— aparezca mencionada entre otros autores de obras de gramática española por José Polo (2012: 591-2) en su acercamiento a la *Gramática* de Manuel Seco:

Tras pasar de refilón, en mi memoria, por diversas obras de gramática española sintéticas y con personalidad muy definida, [...] dos de ellas con carácter lúdico o similar (Samuel Gili Gaya, Francisco Fernández Colinas, Bernard Pottier, Antonio Domínguez Hidalgo, José G. Moreno de Alba, David Feldman, Lisardo Rubio, Vicente Zaragoza Sesmero, Ricardo Arias, Olga Díaz González, Antonio Luis Baig Nogués; Ángela Ruiz Robles, con atlas gramaticales en 1958 y 1970; [...]).

Ignoramos si con las palabras “carácter lúdico o similar” se refiere Polo a los atlas gramaticales de Ruiz Robles, parece que la puntuación del párrafo podría hacer pensar que sí; el caso es que para la autora, según el texto de la solapa, el *Atlas*, por su presentación “y su **carácter dinámico** es un **juego científico**, relaciona lo que antecede y sucede, los efectos y las causas” (AG, solapa de la portada, negrilla en el original).

El interés didáctico de unas definiciones escuetas y claras, de clasificaciones exactas (acordes con la pretensión científica manifiesta de Ruiz Robles), aparece mencionado en la misma época de circulación del *Atlas* entre las ideas para una didáctica de la lengua y literatura españolas de la guía metodológica de referencia —creemos que vale la pena reproducir la cita, a pesar de la extensión— (Seco Reymundo, 1961: 93):

Si la enseñanza de la lengua no equivale a enseñanza de la Gramática y si la que interesa es aquélla y no ésta, es indudable que la necesidad de una enseñanza de la Gramática estará siempre en función de su servicio a la enseñanza de la lengua. De aquí se deduce la necesidad de que el estudio gramatical se reduzca a los límites mínimos. Ante todo es preciso que la Gramática deje de ser un catálogo de términos; siempre que sea posible simplificar la nomenclatura, debe aprovecharse la oportunidad. Claro es que la tradición, y sobre todo la tradición de los exámenes, obliga a enseñar muchas cosas cuya utilidad es más que problemática; pero siempre cabe hacer reducciones. En esta misma dirección, algunos pedagogos han pedido que se supriman definiciones y clasificaciones. Pero esto no es simplificar. Creo indispensable que el alumno lleve dentro de su memoria un concepto bien claro de

las entidades gramaticales que ha de manejar, y ese concepto claro sólo es posible amarrado a una definición perfectamente comprendida en todas sus partes. [...] Por esto, lo que hay que hacer no es suprimir las definiciones, sino sustituir las confusas y abstractas por otras breves y diáfanas. Ciertamente no es fácil reducir a una fórmula clara y breve una noción gramatical, como no sea a costa de la exactitud.

El grueso del contenido del *Atlas* se distribuye, como avanzábamos más arriba, en 30 Láminas, cada una de las cuales contiene, en disposición de cuadros sinópticos, de resúmenes en recuadros y de tablas, la materia correspondiente a las partes tradicionales de la gramática —Prosodia, Ortografía, Morfología y Sintaxis—, encabezadas por una presentación de conceptos generales de la lingüística: las lenguas, el lenguaje y el signo.

La macroestructura y disposición de las láminas del *Atlas*, por una parte, y la micro-articulación del contenido dentro de cada una de ellas, por otra, demuestran que Ruiz Robles estaba al día en materia de teoría gramatical y su didáctica, y más concretamente, de gramática española. Sin pretensión de exhaustividad, mencionamos a continuación dos características reseñables a este respecto: el concepto de gramática y su división (Lámina 5) y las partes de la oración (Lámina 6).

En cuanto a la definición de gramática, como es sabido uno de los parámetros de referencia en el estudio de la Historia de la gramática española, la presentación de Ruiz Robles nos reseña la dualidad en la concepción de la disciplina, entendida como ciencia —estudia los principios comunes de las lenguas con sus fundamentos históricos— y como arte —nos da las reglas que nos enseñan con propiedad un idioma—, a la vez que ofrece un apunte con la etimología del término. La Gramática se divide en cuatro ámbitos: Prosodia o Fonética, Ortografía, Analogía o Morfología y Sintaxis. Nótese que el *Atlas* no desecha la terminología tradicional (Prosodia, Analogía), a la vez que incorpora la nomenclatura moderna (Fonética, Morfología); en realidad el ámbito de la Prosodia incluye los de la Fonética y la Ortología, como se puede apreciar en el esquema de la contraportada (FIGURA 4).

Las partes de la oración se agrupan en variables (nombre, pronombre, artículo, adjetivo y verbo) e invariables (adverbio, preposición y conjunción). Coherentemente, la interjección queda fuera de este segundo grupo, y se recoge en la Lámina 22 como cierre de la Morfología, tras la preposición^[14]. Tanto el *Compendio* de la RAE (1931: 121) como los manuales de gramática coetáneos

14 En la Lámina 21 hay una corrección en la lista de “Partes invariables”, entendemos que la tachadura suprime la interjección de entre ellas.

recogen que “La interjección no es propiamente ninguna parte de la oración, sino que está al margen de ella” (Seco, 1958: 117).

Como corresponde a una obra de contenido “gramatical” y planteamiento “científico”, no hay textos literarios reproducidos que encabecen cada lámina o lección, pero sí un listado de “lecturas y recitaciones” en la solapa de la contraportada, desglosado en las recomendadas para el primer curso y las recomendadas para cursos sucesivos. No es objetivo de estas páginas el análisis de la selección de textos propuesta, pero sí mencionaremos que con este conjunto de textos sugeridos para el trabajo de clase el AG se inscribe en el plan de estudios de 1957, con el que el Ministerio de Educación Nacional incorpora una novedad didáctica procedente de la tradición pedagógica francesa^[15].

El AG incluye además unas escuetas —pero claras y básicas— “indicaciones metodológicas” en la contraportada, siempre en su estilo sintético, acorde con toda la obra. Destacamos en este aspecto metodológico la consideración tanto de la práctica de la expresión oral (resúmenes orales) como de la expresión escrita (redacciones y descripciones, cartas y resúmenes). No quedan fuera, como era de esperar de acuerdo con la práctica docente del momento, las lecturas y recitaciones en voz alta (para corregir los defectos de expresión y para tener en cuenta las pausas), los ejercicios de vocabulario, el manejo del diccionario, así como dictados “cortos, sencillos”.



Figura 4. Contraportada de *El primer Atlas Gramatical*

15 Véanse la periodización y las características reseñadas por López Ferrero (2012:101-102) así como el panorama intelectual y académico que traza Battaner (2012: 540-554) para esta época.

Son elementos esenciales para el diseño como atlas algunos aportes visuales que incorpora esta obra, que le confieren un carácter original y singular en el panorama de la gramaticografía didáctica del siglo pasado. Nos referimos a ellos a continuación comentando brevemente su sentido.

- a) Índice final en la contraportada a modo de mapa del conjunto de láminas, en el que el color y los números de cada rectángulo remiten a las láminas a que hacen referencia.
- b) Tratamiento cromático. Importancia del color como elemento organizador que ayuda a sistematizar en dos ámbitos:
 - a. en el fondo de las láminas para indicar la progresión en el estudio y facilitar la localización de los temas (rojo, anaranjado, verde, amarillo, azul, blanco).
 - b. en las líneas empleadas en los esquemas (rojas para el primer curso y azules para una ampliación en cursos sucesivos); también en algunas escuetas anotaciones o ampliaciones, en rojo (más básicas) y en azul (más avanzadas).
- c) Cuadros sinópticos como visualización preferida para la mayor parte del contenido de cada lámina. Según definición de la Real Academia, *cuadro sinóptico* es la “exposición de una materia en una plana, en forma de epígrafes comprendidos dentro de llaves u otros signos gráficos, de modo que el conjunto se puede abarcar de una vez con la vista” (DRAE, s.v. *cuadro sinóptico*). Podemos establecer un claro paralelismo didáctico entre el recurso a los cuadros sinópticos en la segunda mitad del siglo pasado y la moda actual del uso de mapas conceptuales en la docencia, como técnica de síntesis preferida para exposición y estudio de los temas.
- d) Párrafos y apartados insertos en recuadros de borde negro en los que se reparte el contenido de la Ortografía a lo largo de diversas láminas.
- e) Empleo significativo de mayúsculas y minúsculas en los cuadros sinópticos para establecer la correspondencia entre categorías mayores (en mayúsculas) y explicaciones y categorías menores (en minúsculas).
- f) Aprovechamiento coherente y científico de la tipografía en redonda (para el texto base), negrita (para clases, unidades y categorías menores) y cursiva (para los ejemplos).

Tras nuestro recorrido, queda patente la singularidad de este *Atlas*, tanto en el esfuerzo de síntesis y selección del contenido, sobre el que será necesario volver con más detalle, como, sobre todo, en la macroestructura y micro-

articulación visual de los elementos, que lo convierten en una obra “**extensa** y **condensada** en resúmenes sinópticos, que facilitan la mirada de conjunto, estimula el interés, haciendo al estudio **agradable** y **afectivo**” (Ruiz Robles, 1958: solapa de la portada, negrilla en el original).

Reflexiones finales. Innovación pedagógica para el cambio

En los últimos años del siglo XX aparecieron los primeros soportes electrónicos para la lectura de libros, si bien hace más de sesenta años la maestra Ángela Ruiz Robles ya se había planteado construir un soporte mecánico que permitiera integrar diferentes libros y contenidos, un dispositivo multimodal de sencillo manejo y fácil de transportar. No es nuestra intención proponer que exista una vinculación directa —ni indirecta— demostrable entre las invenciones de Ruiz Robles y los sucesivos avances tecnológicos de las últimas décadas, pero sí queremos, desde luego, insistir en el carácter visionario de sus proyectos patentados, en especial el de una enciclopedia mecánica. No cabe duda de que Ruiz Robles se adelantó a su tiempo, demostrando una visión de futuro que no encontró apoyo suficiente en el contexto técnico, científico o pedagógico del momento.

En una de las numerosas entrevistas publicadas a la maestra e investigadora, cuando se le pregunta por las propiedades de los libros mecánicos que la autora patenta, contesta:

Las propiedades de los libros audiovisuales son las siguientes y muy interesantes: Aptos para todos los idiomas, toda clase de libros —ciencias y letras; son únicos e internacionales, facilitan el trabajo autodidáctico a profesores y alumnos en toda clase de estudios básicos y superiores, en cualquier grado. Ahorran energías intelectuales y físicas; fácil manejo, coste aminorado y peso insignificante.

[*El Correo Gallego*, 3 de agosto de 1962: “Enseñar con el mínimo esfuerzo”]

La reflexión básica que nos hacemos es la de que la implementación tecnológica que suponían los libros mecánicos llevaba asociada, en los planteamientos de Ruiz Robles, un conjunto de propuestas pedagógicas novedosas. Su concepción del *Atlas* hubiera adquirido pleno sentido en el interior de la *Enciclopedia Mecánica*, para la que estaba previsto implementarlo. No estamos ante la innovación por la innovación o, en palabras más actuales, ante la tecnología por encima de todo. Pensemos que el recorrido científico vivido por Ruiz Robles no fue estéril, a pesar de que viera frustradas sus expectativas de comercializar la *Enciclopedia Mecánica*.

La incorporación de las nuevas tecnologías al proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas es imprescindible en el momento actual de la disciplina, en la formación docente tiene que ir acompañada de una profunda conciencia crítica, que nos proponemos favorecer a través del análisis de la gramaticografía didáctica de épocas recientes. En lo que se refiere al tema que tratamos en esta contribución podemos, pues, llegar por lo menos a las siguientes conclusiones:

- Patente preocupación pedagógica de la maestra Ángela Ruiz Robles en todos los ámbitos de estudio, también ante la enseñanza de la lengua y la gramática, encaminada a facilitar el aprendizaje a través de medios tecnológicos. Su prioridad era la de adaptar los materiales y sus inventos a las necesidades concretas del alumnado, de manera que simplificasen e hiciesen más eficiente la materia de estudio de que se tratase.
- Importancia de la inventiva de Ruiz Robles en cuanto a implementación de tecnología y enseñanza, un ámbito en el que fue precursora indiscutible.
- Comprobación de que la reflexión a propósito de la renovación de materiales y soportes didácticos en perspectiva histórica permite plantear una innovación educativa *con cambio*.

Obras de Ángela Ruiz Robles publicadas

(Fuente: *Álbum de mulleres da cultura galega* por Valle Regueiro)

Ortografía castellana práctica, A Coruña, Moret, 1940.

Ortografía castellana rápida, A Coruña, Moret, 1940.

Breve mecanografía al tacto, A Coruña, Moret, 1941.

Extracto taquigráfico rápido, A Coruña, Moret, 1941.

Gramática y narraciones históricas, A Coruña, Moret, 1941.

Taquigrafía martiniana abreviada moderna: sistema nacional, basado en la gramática del idioma, A Coruña, Moret, 1941.

Breves aclaraciones taquigráficas, A Coruña, Moret, 1944.

Esquema taquigráfico y mecanográfico, A Coruña, Moret, 1944.

Mapa científico gramatical, A Coruña, Moret, 1944.

El mejor regalo: ortografía, Madrid, Castro, 1946.

Ortografía, Madrid, Castro, 1946.

Ortografía amena e instructiva, Madrid, Castro, 1946.

El primer atlas gramatical del idioma español, Ferrol, Elmaca, 1958.

El primer mapa y atlas lingüístico gramatical, Madrid, Burotel, 1970.

Libros mecánicos, A Coruña, Burotel, 1970.

Taquigrafía aplicada a la máquina taquimecanográfica, Madrid, Burotel, 1970.

Premios y reconocimientos

(Fuente: *Álbum de mulleres da cultura galega* por Valle Regueiro)

1947 Se le otorga la **Cruz de Alfonso X el Sabio** en reconocimiento a su carrera profesional.

1949 El Registro de la Propiedad Industrial le concede la Patente de Invención de la *Enciclopedia Mecánica*.

1952 Medalla de Oro y Diploma en 1ª Exposición Nacional de Inventores Españoles.

1956 Ministerio de Educación Nacional Lazo de la Orden de Alfonso X el Sabio.

1957 Óscar a la invención en la Feria Oficial y Nacional de Zaragoza.

1957 Medalla de Bronce en la Exposición Internacional de Bruselas.

1958 Bruselas.- Medalla de Bronce por las novedades pedagógicas.

1959 Es nombrada gestora Delegada de la Agrupación Sindical de Inventores españoles.

1963 Medalla de Plata en la Exposición Internacional de Invenciones de Bruselas.

1964 Diploma y Medalla en Sevilla.

1970 Exposición en el Salón de la Inventiva en el Palacio de Cristal de Madrid.

1973 Es nombrada **Jefa provincial de la Federación Politécnica Científica de la Inventiva Internacional**.

1998 Se coloca en la fachada del CEIP Ibáñez Martín una placa conmemorativa con su nombre.

2008 El Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA) incluye a Ángela Ruiz Robles en la muestra “Mestras: unha biografía repleta de soles”.

Referencias bibliográficas

BATTANER, María Paz (2012): “Y por algo había que empezar: la metodología didáctica de la lengua y la literatura en 1961”, en Félix Rodríguez González (ed.), *Estudios de Lingüística española. Homenaje a Manuel Seco*, Alicante, Publicaciones de la U. de Alicante, pp. 537-560.

DRAE = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 2001²².

El Correo Gallego (3 de agosto de 1962): “Enseñar con el mínimo esfuerzo”.

El Ideal Gallego (18 de diciembre de 1925): “Ángela Ruiz Robles”.

LÓPEZ FERRERO, Carmen (2012): “Didáctica de la gramática española en la educación secundaria del siglo XX”, en Neus Vila Rubio (ed.) (2012), pp. 83-106.

MATEU SERRA, Rosa (2012): “Los manuales de lengua y literatura castellanas de secundaria a través de sus prólogos”, en Neus Vila Rubio (ed.) (2012), pp. 107-126.

- MARTÍN LATORRE, Rosa M^a (2013): “Procedimientos pedagógicos mecánicos para la enseñanza general”, en MEC 2013, pp. 7-39.
- MEC 2013 = MINISTERIO DE ECONOMÍA Y COMPETITIVIDAD (2013): *Ángela Ruíz Robles y la invención del libro mecánico*, Madrid, Ministerio de Economía y Competitividad.
- MENAYA MORENO, M^a José (2012): “Ángela Ruíz Robles: la maestra que imaginó los libros del futuro”, en MEC 2013, pp. 41-54.
- MENDEZ LOIS, M^a José (coord.) (2009): *Mulleres na educación en Galicia*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia e Museo Pedagóxico de Galicia.
- MILLÁN GARCÍA, Rosa (coord.) (2010): *Ferrol en feminino II. Primeiros pasos na educación das mulleres en Ferrol do século XVIII ao XX*, Ferrol, Concellería da Muller do Concello de Ferrol.
- NAVARRO SANDALIAS, Ramón (1990): *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*, Barcelona, PPU.
- PÉREZ DE LA FUENTE, María Teresa (1970): *Tecnología aplicada a la enseñanza*, Diario Ya, miércoles 7 de octubre de 1970, Año xxxvi, nº 10.053.
- POLO, José (2012): “La Gramática de Manuel Seco (primer acercamiento sistemático personal impreso)”, en Félix Rodríguez González (ed.), *Estudios de Lingüística española. Homenaje a Manuel Seco*, Alicante, Publicaciones de la U. de Alicante, pp. 585-597.
- PORTO UCHA, Ángel S. (2005): *La institución libre de enseñanza y la renovación pedagógica en Galicia (1876-1936)*, A Coruña, Edicións O Castro.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1931): *Compendio de la gramática de la lengua española: dispuesto para la segunda enseñanza*, Madrid, Espasa-Calpe.
- RODRÍGUEZ FÓRTIZ, M. J. (2011): *Conferencia. Ángela Ruíz Robles, la precursora del e-Book*. Granada, Biblioteca de la ETSIT, 26 de octubre de 2011.
- ROJAS ROMERO, E. (2010): “El libro mecánico, precursor del libro digital, nació en 1949 y su inventora fue una maestra de El Ferrol”, *Marchamos. Revista de comunicación interna de la oficina española de patentes y marcas*, 39, pp. 20-21.
- RUIZ ROBLES, Ángela (1958): *El primer Atlas gramatical Del idioma español con grandes facilidades para extranjeros*, Ferrol, Elmaca.
- SECO, Rafael (1958): *Manual de gramática española*, 3^a edición, revisada y ampliada por Manuel Seco, Madrid, Aguilar.
- SECO REYMUNDO, Manuel (1961): *Metodología de la lengua y la literatura españolas en el Bachillerato*, Madrid, Dirección General de Enseñanza Media.
- SWIGGERS, Pierre (2009): “La historiografía de la lingüística: Apuntes y reflexiones”, *Revista argentina de historiografía lingüística 1*, Disponible en línea: <[http://www.rahl.com.ar/Revistas/I%20-%202009/swiggers-RAHL-\(1\)2009.pdf](http://www.rahl.com.ar/Revistas/I%20-%202009/swiggers-RAHL-(1)2009.pdf)>
- SWIGGERS, Pierre (2012): “Historiografía de la gramática didáctica: apuntes metodológicos con referencia a la (historia de la) gramática española y francesa”, en Neus Vila Rubio (ed.) (2012), pp. 39-82.

- VALLE REGUEIRO, Luis: *Ángela Ruíz Robles. Mestra exemplar, escritora e inventora no eido da didáctica. Biobibliografía*. Centro de documentación dixital *Álbum de mulleres* (Consello da cultura galega). Disponible en <<http://www.culturagalega.org/album/detalle.php?id=87>>
- VEZ JEREMÍAS, José Manuel (2011): “Reflexiones surgidas del Máster de Secundaria en torno a demandas innovadoras de la educación lingüística”, *@tic. Revista d'innovació educativa*, julio-diciembre 2011, Monográfico Lengua y lingüística en educación, pp. 31-43.
- VILA RUBIO, Neus (2012): “Gramátia y pedagogía en la España del siglo XX (1907-1970): contexto y experiencias”, en Neus Vila Rubio (ed.) (2012), pp. 39-82.
- VILA RUBIO, Neus (ed.) (2012): *Lengua, literatura y educación en la España del siglo XX*, Bern, Peter Lang, Universidad de Lleida.

A EDIÇÃO DE UM JORNAL NA AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: INTERAÇÃO, AUTONOMIA E COMPETÊNCIA SOCIOCULTURAL

Ivonete da Silva Isidoro

ESCOLA OFICIAL DE IDIOMAS DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Resumo

Tendo em conta a condição de agente social outorgada ao aprendiz ou usuário de uma língua nas teorias modernas de ensino e aprendizagem, baseadas no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR), esta comunicação apresenta uma prática de aula que teve como principais objetivos desenvolver a interação, a autonomia e o conhecimento sociocultural dos alunos, três elementos destacados pelo QECR como aspectos de especial importância na aprendizagem de línguas estrangeiras. A experiência foi levada a cabo com alunos de nível Intermédio II (nível B1) do Curso de Português da Escola Oficial de Idiomas de Santiago de Compostela, no ano letivo de 2012/2013, e os alunos trabalharam individualmente e em grupo, com participação tanto virtual como presencial. A partir de uma unidade didática que trazia as notícias de jornais como tema central, incentivou-se, como trabalho de casa, que procurassem notícias várias da lusofonia, para serem posteriormente comentadas em sala de aula. O seguinte passo foi propor a criação de um jornal na língua de estudo, cujo conteúdo abarcasse informações dos países lusófonos, com notícias e artigos que preenchessem os diversos cadernos ou seções. Os alunos procuraram, leram, transformaram e reescreveram as notícias, obtendo a edição de um jornal impresso como produto final, no qual também foram publicados outros trabalhos feitos por eles na sala de aula. Em suma, a partir dos resultados obtidos, propõe-se a avaliação da relevância didática da atividade.

Palavras-chaves: tarefa, interação, autonomia, competências.

Introdução

Devido a distintos fatores, entre eles a globalização ou as alterações no panorama econômico mundial, nos últimos anos é cada vez mais imperiosa a necessidade de aprender línguas estrangeiras em qualquer lugar do mundo. Tendo em conta a proposta da política plurilíngue do Conselho da Europa, entre cujos objetivos figura a promoção de uma Europa interativa, a tendência é, desde um ponto de vista otimista, que o interesse e a consequente procura pela aprendizagem de línguas continuem crescendo.

No âmbito das Escolas Oficiais de Idiomas da Galícia, uma rede pública de centros não universitários dedicados ao ensino de idiomas a adultos (12 escolas e 28 extensões na atualidade), observam-se ainda os vestígios da profunda renovação e aplicação do seu atual plano de estudos, proposto no ano letivo de 2006/2007, no que se refere ao conteúdo curricular e avaliação dos diferentes certificados de domínio linguístico que são outorgados (do A1 ao C1, de acordo com a nivelção do QECR). Tal mudança deveu-se às exigências surgidas na sociedade, principalmente depois do surgimento do QECR. As adaptações ao novo currículo acarretaram também uma mudança na atividade e, em muitos casos, na mentalidade dos docentes dessas escolas, o que lhes supôs um enorme esforço, já que, para seguir as premissas do QECR, era necessário ainda fazer a transição do sistema estrutural à abordagem comunicativa no ensino de línguas. Por outro lado, é importante salientar que essa fase de transição também acarretou dificuldades de adaptação para os alunos, uma vez que o que conheciam tradicionalmente como o sistema de ensino, aprendizagem, avaliação e certificação destas escolas, se viu completamente modificado em um período de tempo relativamente curto.

Além dos fatores já mencionados, neste novo contexto de ensino e certificação de domínio linguístico, o docente dos cursos de línguas estrangeiras para adultos também se depara continuamente com dificuldades provenientes da heterogeneidade observada entre os alunos de uma mesma turma. Contrariamente ao que acontece nas escolas do ensino regular, onde os estudantes costumam compartilhar uma mesma base, além de uma série de necessidades e/ou interesses comuns, em geral, nos cursos de línguas para adultos não se constata um perfil característico de alunos, apresentando, pelo contrário, uma complexa heterogeneidade no que concerne à idade, formação, condição sociocultural, assim como os motivos que os levaram a aprender o idioma.

Centrando agora no ensino do português nas EOI da Galícia, o contexto é ainda mais complexo, já que os alunos partem de uma língua materna muito similar à língua meta (o galego), o que, por vezes, dificulta mais a aquisição

de uma correção linguística ótima. Quanto à idade, há alguns anos, a grande maioria dos estudantes era de meia idade (entre 35 e 58 anos) e, quase sempre oriunda de um meio sociocultural médio-alto. Além disso, as turmas costumavam ser muito reduzidas, o que possibilitava uma aprendizagem praticamente personalizada, facilitada por uma maior aproximação que podia haver entre docentes e discentes. Nos últimos anos, principalmente desde 2011, verificou-se não só um considerável aumento na matrícula neste idioma, mas também uma importante presença de alunos mais jovens (entre 18 e 35 anos), estudantes universitários na sua maioria. Nestas condições, o docente, enquanto figura preocupada com a integração na sala, e em meio a tanta diversidade, tem mais trabalho na hora de variar as estratégias de ensino/aprendizagem e assim conseguir reter a atenção, a participação e um bom aproveitamento de todos os alunos.

Ante tal panorama, considera-se que nas aulas de língua estrangeira faz-se cada vez mais necessário fomentar, por um lado, a interação entre os alunos para integrá-los o máximo possível, fazendo com que se sintam mais à vontade e descubram novas possibilidades de aprender de forma coletiva e colaborativa e, por outro, uma maior autonomia dos mesmos no desenvolvimento de algumas competências relacionadas com a aprendizagem, entre as quais se destaca a sociocultural. Em seguida, comentam-se, brevemente, estes três aspectos.

A interação na sala de aula

Nas atividades interativas, o utilizador da língua constrói com o(s) seu(s) interlocutor(es) um discurso conversacional, através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação (QCER, 4.4.3.1.). Levando em consideração a ideia de que o processo de aprendizagem de uma língua é, por sua vez, enraizado no processo de socialização (Peters, A., Boggs, S., 1991), é impossível ignorar a relevância que tem a interação no desempenho do aluno nas diferentes situações e tarefas comunicativas que são levadas a cabo na sala de aula, o espaço de imersão linguística (em alguns casos, único) para os aprendizes de uma LE. Além de propiciar situações e atividades que favoreçam a ocorrência dos diferentes tipos de interação (professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor), torna-se também necessário ajudar o aluno a utilizar adequadamente os recursos e estratégias da língua meta em detrimento dos que usa nas situações “mais reais” de interação na sua língua materna.

Antigamente, e não há muito tempo, a sala de aula era considerada uma espécie de cenário, onde se podiam reproduzir ou representar as situações

trazidas pelos professores, na maioria das vezes propostas pelos livros didáticos, muitas vezes criadas na língua materna e adaptadas à língua estrangeira (simulacros). Hoje em dia, com base na abordagem comunicativa e no enfoque por tarefas, os diversos conteúdos temáticos podem ser trabalhados a partir da realidade dos próprios alunos, inclusive aproveitando a mesma para aproximá-los e facilitar, assim, a socialização no espaço das aulas, que, por sua vez, promoverá uma melhor e mais natural interação.

Entretanto, nem sempre é fácil conseguir uma socialização perfeita entre os alunos e a consequente interação, já que aspectos como ansiedade, insegurança, pressão e cansaço, que variam de aluno para aluno, podem dificultar ou mesmo impedir o processo (Bullio e Del-Ré, 2010). Mais uma vez, vai depender da perícia do docente para implantar os atos interativos, ou rotinas interacionais na sala de aula, permitindo que os alunos escolham entre as possíveis estratégias de recepção e de produção do discurso para interagirem nas mais variadas situações.

A autonomia na aprendizagem de língua estrangeira

Se “a percepção de que se é adulto está associada à capacidade de tomar as suas próprias decisões, de aceitar responsabilidades, de desempenhar tarefas por si só” (Lúcia Oliveira, 1999: 63), dar aulas a adultos também significa delegar um pouco mais de autonomia aos mesmos, permitindo-lhes participarem mais ativamente na aprendizagem da língua que decidiram aprender.

Embora, de uma forma ou de outra, sempre tenha havido alguma dosagem de autonomia no processo de aprendizagem de língua estrangeira por adultos, tanto dentro como fora da sala de aula, em geral se tratava de uma autonomia limitada, já que para o professor também não é nada fácil saber controlar e aproveitar tudo o que os alunos trazem pela sua conta, encaixá-lo na sua programação didática, possibilitando a sua partilha no espaço das aulas. Esquece-se de que, com os alunos adultos, na medida do possível e mantendo a sua autoridade, o professor pode negociar, por exemplo, uma maior implicação deles no desenvolvimento de alguns conteúdos programáticos.

Por outro lado, também há que ter em conta que este tipo de negociação acaba por acarretar um trabalho extra para o professor, já que muitas vezes poderá supor uma alteração das atividades que já estavam programadas ou mesmo um trabalho complementar, que pede a sua orientação e/ou parceria. Porém, é preciso ter em conta que esse trabalho extra pode ser fundamental para potenciar o interesse e a motivação dos alunos, conceitos de vital importância não só para uma melhor escolha e aplicação das estratégias de

ensino/aprendizagem na sala de aula, mas também para a sua aprendizagem em si. Assim é preciso não só acreditar em que “para manter a motivação pela língua estrangeira em estudo, o aluno precisa se engajar no processo, tem de aprender a aprender e ser capaz de assumir uma parte de responsabilidade por sua aprendizagem” (Selma Cestaro, 1998), mas também promover condições para que isto se processe.

A competência sociocultural

Atualmente, na aprendizagem de língua estrangeira os conhecimentos adquiridos extrapolam o âmbito puramente linguístico, como é o caso da sua dimensão sociocultural, dada a intrínseca relação que há entre língua, cultura e sociedade. Segundo o QECR (5.1.1.2.), as informações sobre a cultura e a sociedade onde a língua meta é falada fazem parte do conhecimento do mundo e, em muitos casos, pode ficar fora da experiência prévia do aprendiz, pelo que deve merecer especial atenção por parte do docente, para garantir que sejam ensinados aspectos característicos referentes a uma série de dados culturais e de padrões de comportamento (tradições, arte, religião, etc.).

E é importante lembrar que esta ideia é também reforçada pela política plurilíngue do Conselho da Europa, que tem como um dos objetivos combater e/ou evitar preconceitos e intolerância perante outras culturas e falantes de diferentes línguas.

A experiência didática: o jornal

Os estudantes galegos costumam ter muita facilidade na destreza de compreensão escrita da língua portuguesa, o que significa uma grande vantagem para o docente na hora de selecionar e preparar materiais didáticos a partir de documentos originais e autênticos em língua portuguesa. Além disso, e tendo em conta os recursos tecnológicos cada vez mais ao alcance da maioria das pessoas que estudam línguas na atualidade, fica ainda mais fácil estimular o aluno no sentido de fazê-lo mais partícipe ativamente no seu processo de aprendizagem, animando-o a ir muito além das fronteiras impostas pelo material levado à sala de aula.

Além disso, não se pode esquecer que, na língua portuguesa, os estudantes se deparam com duas variantes linguísticas maiores (a brasileira e a europeia), além das múltiplas possibilidades lexicais presentes nas diversas comunidades de língua portuguesa. Assim, é uma grande vantagem incentivar os alunos a lerem e a terem contato com a língua fora do âmbito da sala de aula, para, além

de ampliarem os seus conhecimentos, perceberem algumas das diferenças e mudanças e, assim, se tornarem mais independentes e conscientes nesta parte do aprendizado.

E foi assim que, quando, em uma unidade do livro adotado, se apresentaram as notícias de jornal como tema central, surgiu a ideia da tiragem de um jornal, como um modelo de tarefa ideal para se desenvolver coletivamente ao longo do ano letivo. Esta atividade converteu-se no principal projeto das turmas.

A ideia de um jornal impresso como produto final

Curiosamente, quando se vive em plena era digital e há uma imensa promoção de propostas didáticas que partem das novas tecnologias, como a criação de blogs e de jornais virtuais, decidimos optar por um jornal convencional. Tal escolha se deveu principalmente ao fato de que, para a maioria dos estudantes que participaram da atividade, o hábito de ler este tipo de jornal era muito frequente. Desta forma, trabalhava-se uma tipologia textual próxima aos alunos, à qual estavam habituados, e que permitia baralhar temas informativos e de atualidade de muita variedade e procedência, ampliando ou atualizando os seus conhecimentos acerca dos países lusófonos, o que representava algo vantajoso tanto para eles como para a docente.

Por outro lado, o jornal é, por sua vez, fruto das inovações tecnológicas, já que a grande maioria das ações levadas a cabo para a sua tiragem se processaram através dos mais variados recursos tecnológicos, a começar pela permanente interação virtual entre os realizadores.

Objetivos da atividade

Os objetivos mais destacáveis da atividade foram os seguintes:

- realizar um trabalho conjunto, dinâmico e diversificado;
- fomentar a autonomia dos alunos na procura e escolha de temas e textos relacionados com os países de língua portuguesa;
- fomentar a interação na sala de aula, a partir das negociações que teriam que levar a cabo para a seleção dos artigos em pequenos grupos;
- potenciar a competência intercultural dos estudantes, permitindo-lhes aproximar-se das distintas realidades do mundo lusófono e ajudando-os a romper falsas crenças e estereótipos relacionados com diversos aspectos dos países e culturas da lusofonia;
- fomentar o trabalho em equipe;

- estimular a escrita criativa;
- publicar outros trabalhos feitos em sala de aula.

Procedimentos

- Formação de grupos de trabalho: para fomentar a integração entre todos, realizou-se um sorteio para decidir quem trabalhava com quem, dinâmica com a qual já estavam acostumados.
- Distribuição dos cadernos do jornal, através de sorteio: os cadernos foram escritos em papezinhos e cada grupo tirou um, ficando assim determinado quem era responsável por cada conteúdo necessário para a formação do jornal completo. A escolha dos seis cadernos (ciência e tecnologia, economia, política, esporte, turismo e cultura) também tinha sido previamente negociada com os alunos. Cada caderno era composto por duas páginas e, em cada uma das turmas, cada grupo era responsável por preencher uma página de cada caderno.
- Explicação da tarefa e da sua realização: o mais importante foi fazê-los entender que o jornal seria um projeto coletivo e que todos trabalhariam ao mesmo tempo, individualmente, com o grupo, com todos os colegas da turma e com outra turma, cujos estudantes eles nem conheciam. Isto elevava o peso do compromisso e da responsabilidade que assumiam ao participarem do trabalho. Também se insistiu na importância de só trabalharem com os temas relacionados com os cadernos atribuídos, para evitar repetições de conteúdos em alguma seção e a consequente ausência em outra(s), já que só a docente conheceria antes da publicação do jornal, as notícias entregues por cada grupo. A partir daí, os procedimentos que deveriam seguir eram os seguintes:
 - o Escolheriam os textos e/ou notícias em qualquer recurso ou meio de comunicação dos países da lusofonia (rádio, TV, páginas web, livros, jornais, revistas, etc.).
 - o Eram livres para selecionar os textos, mas deveriam ter em conta a data de publicação dos mesmos, sendo coerentes com o traço de atualidade característico do meio de comunicação que estavam a criar.
 - o Compartilhariam o material escolhido com o grupo.

- o Os membros de cada grupo teriam que negociar e escolher os três ou quatro conteúdos/notícias (em função da extensão) que preencheriam a página do jornal que lhes correspondia.
- o Todo esse troca-troca deveria ser virtual, mas, durante um período prévio à entrega definitiva do material, disporiam de meia hora semanal, na sala de aula, para fecharem as suas propostas.
- o Os textos deveriam ser “reescritos”, pelo menos na maioria dos seus fragmentos e não poderiam ser a mera cópia dos que tivessem encontrado. (Por coincidência, neste período eles estudavam os elementos básicos de coesão textual, e algumas atividades que fizeram em sala de aula foram-lhes de grande ajuda).
- o Ao longo do desenvolvimento do trabalho, poderiam consultar à professora sempre que quisessem.
- o Com os textos reescritos, deveriam enviar as imagens que pretendessem utilizar, assim como o link do texto original, se fosse o caso. As imagens poderiam ser ou não publicadas, em função do espaço disponível em cada caderno.
- Etapa final: o envio (virtual) do material definitivo deveria ser feito pelo menos quinze dias antes da data prevista de publicação do jornal. A docente se encarregaria da edição, diagramação e correção linguística, assim como da inclusão no jornal de outros trabalhos realizados pelos alunos ao longo do ano letivo.

Em relação ao nome do jornal, *LusofoneWS*, os estudantes decidiram, por unanimidade, manter o que já figurava numa espécie de página-esboço criada pela docente na altura em que lhes fez a proposta do projeto.

A edição

A edição do jornal foi surpreendentemente mais complexa do que previa a docente. Além das correções e comparações entre os textos enviados e os originais (por sorte, todos tinham sido extraídos de páginas web, o que facilitou imenso esta parte), o pouco manejo do programa informático (Publisher, da Microsoft), os ajustes de espaço em cada página para definir o

layout, a verificação da disponibilidade das imagens sugeridas ou a pertinente substituição em cada caso, requereram inúmeras horas extras de trabalho e muita persistência, já que o compromisso com os alunos era o prioritário e o jornal tinha que sair.

Além disso, decidiu-se acrescentar uma espécie de suplemento no caderno de cultura, outras duas páginas, denominado PLE (Português Língua Estrangeira), onde se publicariam alguns trabalhos feitos pelos alunos em sala de aula, tanto antes do início do projeto do jornal, como durante a sua execução. A ideia inicial era de publicar só algumas publicidades feitas ao início do ano letivo, nos espaços vazios que provavelmente sobriariam em algumas páginas. Mas depois houve trabalhos muito interessantes e todos achavam que também deveriam ser publicados. Para tal inclusão, foi necessário fazer uma renegociação com os alunos, no sentido de reduzir o conteúdo de dois cadernos, que passariam a ter uma única página, a fim de que ficassem as duas necessárias para o PLE, dado que o número de páginas do jornal completo deveria ser um múltiplo de quatro e não dispúnhamos de orçamento para o fazermos mais longo do que o inicialmente previsto. Ao final, os cadernos de economia e de turismo ficaram só com uma página e o de PLE foi incluído nas últimas duas, fechando o jornal.

Quanto aos trabalhos dos alunos publicados nas páginas de PLE, foram:

- Seis textos de escrita criativa, que ocuparam uma das páginas na sua totalidade. Os textos tinham sido feitos em grupo, a partir de manchetes engraçadas de notícias, supostamente reais, extraídas de diversos jornais em língua portuguesa.
- Uma história “esquisita”, um trabalho literário, também feito em grupo e entre as duas turmas. Consistia na ampliação do microrrelato “Amor de longo Alcance”, do livro *Contos de amor rasgados*, da escritora brasileira Marina Colasanti. Este trabalho foi um dos grandes mentores da ansiedade dos alunos para verem publicado o jornal, já que tinha sido elaborado de acordo com a teoria do “cadáver esquiso” e cada grupo tinha criado um fragmento para acrescentar ao microrrelato original (de 110 palavras), dadas as lacunas de informação presentes neste tipo de obra literária, sem deixar que os demais grupos soubessem o que eles tinham escrito. Assim, todos os novos fragmentos foram enviados à docente, que se encarregou de encaixá-los nos seus respectivos vãos de informação, constituindo assim o microrrelato ampliado (de 448 palavras).

- Uma resenha cinematográfica, que consistia nas considerações gerais dos alunos sobre o filme português *4 copas* (2009), do realizador Manuel Mozos. Depois de verem o filme individualmente e fora da sala de aula, fizeram um trabalho escrito e um debate em sala, a partir do qual se fez a síntese que quiseram publicar.
- Três publicidades (agência de viagens, restaurante e um produto alimentar), feitas por alguns alunos no começo do ano letivo, também em grupos. Como não dispúnhamos de espaço para todas, estas foram escolhidas em função do tamanho e do espaço disponível nas respectivas páginas.

Por fim, já estava preparado todo o conteúdo do jornal e fechadas todas as páginas. O último passo foi levá-lo a uma gráfica para que se imprimissem os exemplares. Houve apenas um pequeno atraso em relação ao dia previsto de publicação, o que aumentou ainda mais a ansiedade dos alunos.

Análise dos resultados

As vantagens da realização da atividade superaram enormemente as previstas inicialmente, principalmente pelo alto grau de participação e envolvimento dos alunos observado. Por um lado, queriam ver as suas notícias no jornal completo, montado e também conhecer as notícias selecionadas pelos colegas da turma e pelos da outra turma. Por outro, também queriam ver os seus outros trabalhos de aula publicados, principalmente o texto da “história esquisita”, que suscitava enorme curiosidade. Não podiam comentar o que tinham escrito nem questionar sobre a criação dos colegas, mas aguentaram o suspense até o fim. Quando, finalmente, receberam o jornal, ao final de uma aula, foram todos diretamente ao último caderno em busca da “sua” história.

Enfim, tiveram que abandonar a sala de aula, mas fizeram-no satisfeitos do que tinham realizado ao longo do ano nas aulas, principalmente os alunos que tinham participado de todas as fases de trabalho que compuseram o projeto, isto é, os mais frequentes. Era como se tivessem nas mãos um tesouro que acabavam de encontrar, mas que de certa forma já o conheciam, simplesmente o estavam aguardando.

Na aula seguinte, e já depois de terem lido completamente o jornal, trocaram impressões sobre o conteúdo, falando do que mais tinham gostado e do que tinham achado mais surpreendente ou interessante, além de trocarem elogios sobre a qualidade do trabalho feito por todos.

DESTAQUES

- Alternativas turísticas na África lusófona. Pág. 8
- Entrevista com o cantor "brasileiro" Sérgio Tannus. Pág. 10
- A reconstrução de um castelo de Marinha Colasanti. Pág. 12
- Artesão cabo-verdiano trabalha a barro para voltar ao passado. Pág. 9

CONTEÚDO

Antirretrovirais poderão ser produzidos em Cabo Verde. Pág. 2

Brasil: governo estimula o esporte na escola. Pág. 7

Cozinha mineira é apreciada na Espanha. Pág. 9

Governo angolano expulsa igrejas brasileiras do país. Pág. 5

Portugal já abre turismo ornitológico. Pág. 8

Portugueses fazuram com a moda em Angola. Pág. 4

Textos criativos de estudantes de PLE. Pág. 11

LusofonoNews

Galegos vão aprender português no ensino oficial

Para o governo, o relacionamento com os países lusófonos é um "objetivo estratégico".

Maria Ângeles Torres

No último dia 14 de maio, o parlamento da Galiza aprovou, por unanimidade, o ensino da língua portuguesa nas escolas oficiais. Esta aprovação foi um primeiro passo que partiu da iniciativa popular Valentín Paz-Andrade, que recolheu, em 2012, mais de 17 mil assinaturas de galegos que pediam o ensino de português e um maior aproveitamento da riqueza do português do outro lado da fronteira.

Nos próximos quatro anos, esta lei dará o maior peso ao português no território galego. A introdução da língua nos distintos níveis do ensino oficial, como língua estrangeira opcional, deverá acontecer de forma gradual, depois da fase de regulamentação da lei. Além disso,

o conhecimento do português também vai ser considerado uma mais-valia no acesso à função pública.

O segundo artigo da proposta de lei define como "objetivo estratégico" do governo da Galiza o relacionamento com os países de língua oficial portuguesa, tendo em conta as semelhanças linguísticas destas com o galego. O objetivo será estimular a participação das instituições públicas galegas nos fóruns económicos, culturais, desportivos e ambientais lusófonos.

Xosé Morell, empresário galego e um dos promotores da iniciativa, acha que esta lei vai abrir caminho à integração da Galiza na Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Explica que Portugal e a Galiza partilham as origens da língua e sécu-



los de cultura e de história, mas que as relações hoje também se estendem à economia. "Portugal é o principal destino das exportações galegas e também é o país a que mais compramos", ressalta.

Segundo Morell, a integração da Galiza na comunidade lusófona também envolve vantagens para os portugueses. "A Galiza tem hoje cerca de 2,7 milhões de habitantes e o facto de a língua portuguesa poder existir como referência em mais um estado-membro da União Europeia terá consequências positivas para os portugueses, significa um peso maior", acredita o empresário.

Programa Mais Educação leva o jornal às salas de aula

No Nordeste brasileiro, quase 800 escolas escolheram a atividade Jornal Escolar.

Mari Iglesias



Mais de 2.400 escolas publicam jornais em todo o Brasil através do Programa Mais Educação do MEC, que oferta essa atividade aos municípios, financiando, inclusive, a im-

pressão. Esse número pode ser bem maior, já que muitas escolas produzem jornais também nas atividades Letramento e Campos do Conhecimento (escolas rurais), igualmente oferecidas pelo programa de educação integral do MEC.

O Programa Mais Educação propõe o rompimento do enclausuramento escolar e preza pelo maior contato da criança com sua comunidade e sua cultura.

O jornal cumpre esse papel ao relatar o cotidiano das crianças, da escola e da comunidade e possibilitar um melhor diálogo entre escola e família.

Celestin Freinet, o idealizador do jornal escolar, é uma grande referência para o programa, pois tinha uma visão integral da criança e formulou um pensamento precursor do conceito de educação integral.

Ilustração 1: Capa do jornal

De um modo global, e tendo em conta todos os benefícios da experiência didática para os estudantes, os principais pontos positivos observados no seu desenvolvimento e nos seus resultados, foram:

- A autonomia com que levaram a cabo as diferentes fases do trabalho. No começo, mostraram-se um pouco desorientados, dado que não estavam acostumados a tanta liberdade na hora de fazer um trabalho de aula. Porém, em seguida souberam administrar esta autonomia e só consultavam a docente para questões muito pontuais, principalmente quando havia opiniões diferenciadas no grupo sobre algum aspecto linguístico-funcional, por exemplo.
- As rotinas interacionais mantidas ao longo de todo o processo. A partir do momento em que se começou a trabalhar na sala de aula com dinâmicas de grupos, e tendo em conta o fato de que em cada trabalho, independente do que desenvolviam para o jornal, os grupos tivessem sido diferentes, observou-se um maior nível de socialização na turma.
- O intercâmbio dos mais diversos tipos de informação sobre os países de língua portuguesa: ampliação do conhecimento do mundo da lusofonia. Apesar de não ter sido feita nenhuma restrição sobre o país ou cidade de onde se originassem os textos, curiosamente, surgiram os mais diversos destinos (Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique, Portugal e Timor-Leste), além de outros lugares alheios à lusofonia, mas aludidos nas notícias, como Argentina, Espanha, Islândia, etc.
- Trabalho implícito e explícito com as competências funcionais (gramática e vocabulário). Na produção dos textos em grupo, embora a docente fizesse a correção definitiva antes da publicação, inclusive tendo que proceder a algum ajuste devido à falta de espaço, os alunos tinham que tentar reescrever o texto o melhor possível entre eles, antes da entrega final.
- Integração contínua de várias destrezas e/ou competências ao longo do desenvolvimento das diferentes fases do trabalho (criativa, discursiva, colaborativa...).
- Prática e consequente melhoria tanto da expressão oral, como da escrita.

- Convicção dos alunos de que eram capazes de procurar, ler, pesquisar, negociar e “criar brincando” com a língua meta, obtendo um produto final completo e feito por eles.

ECONOMIA **PÁGINA 4**

Moda em Angola faz a alegria de portugueses



Portugali parecem ser o país que mais está a ganhar com o boom da moda em Angola.

Teresa Lado

Dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) confirmam que as exportações portuguesas de roupa para Angola em 2012 representaram um volume de negócios de cerca de 42 milhões de euros, um aumento de 27,5% face a 2011. No calçado, os valores são de quase 15 milhões de euros, um aumento de 12,2% relativamente ao ano anterior.

Após a queda da economia portuguesa, os criadores deste país estão muito interessados em ir para Angola. O departamento de research sectorial do Banco Espírito Santo identificou em 2012 uma lista de oportunidades de negócio nas exportações portuguesas para Angola e, no top 10 dos produtos,

estão fatos, casacos, calças, jardineiras e calções de uso masculino.

Nó mês em que abriu portas em Luanda, a marca portuguesa de calçado Sesside vendeu dez mil pares de sapatos, uma média de facturas a três meses para por da Paula Candeia, o diretor-geral de Sesside em Angola, disse que “O mercado estava carente de calçado a preços razoáveis. Havía produtos bons com preços superespeculativos e produtos mais muito caros”.

Segundo Paula Candeia, os calçados são desenvolvidos para o gosto africano, modelos mais tropicais e mais quados do que os que a marca vende em Portugal. “O povo angolano é muito diferente do português, é muito mais fashion, gosta mais de moda”, concluiu.

As coleções do costureiro João Rêto também estão a pedir festa e ele já encontrou em Angola o seu nicho de mercado para combater a crise do negócio em Portugal. “Qui perceber e que as angolanas usavam nas festas e foi fácil adaptar o meu estilo, se bem que o estilo delas seja muito europeu. Gostam de vestidos coloridos, brilhos e bordados”. Angola representa já quarenta por cento para o total dos negócios do criador.

Segundo o presidente da associação, Valério Cabandini, o programa está inserido no combate à pobreza e na promoção do desenvolvimento socioeconómico da região. “O objetivo é colaborar na realização de programas de estímulo económico familiar, por intermédio de pequenos negócios”, acrescentou.

Nos municípios citados está a ser desenvolvido um projeto-piloto com 126 cooperativas de corte e costura, pintura, eletria, sapataria, costureira, serralharia, electricidade, informática e consórcio ambulante. A ideia é fomentar a criação individual de empresas no seio das camadas mais vulneráveis. Com este programa vários jovens antes desempregados conseguiram encontrar o auto-emprego. “A Associação tem disponível para este programa 135 milhões de kwanzas, para criar mais de 1.300 postos de trabalho nos restantes municípios da província”, reiterou Valério Cabandini.

Microcrédito para famílias do Huambo



Associação promove a criação de novos negócios fuzando empréstimos a famílias.

Teresa Lado

A Associação Dar vida à vida criou créditos ou kits profissionais, destinados à criação de pequenos negócios a famílias de Huambo. Em 2012, 1.240 famílias dos municípios de Bailundo, Caxito, Caxiungo, Ecuandama, Huambo e Mungo beneficiaram dos créditos, que são devolvidos com o acréscimo mensal de 5%.

Segundo o presidente da associação, Valério Cabandini, o programa está inserido no combate à pobreza e na promoção do desenvolvimento socioeconómico da região. “O objetivo é colaborar na realização de programas de estímulo económico familiar, por intermédio de pequenos negócios”, acrescentou.

Nos municípios citados está a ser desenvolvido um projeto-piloto com 126 cooperativas de corte e costura, pintura, eletria, sapataria, costureira, serralharia, electricidade, informática e consórcio ambulante. A ideia é fomentar a criação individual de empresas no seio das camadas mais vulneráveis. Com este programa vários jovens antes desempregados conseguiram encontrar o auto-emprego. “A Associação tem disponível para este programa 135 milhões de kwanzas, para criar mais de 1.300 postos de trabalho nos restantes municípios da província”, reiterou Valério Cabandini.

Economia cabo-verdiana cresce pouco em 2013



PMI prevê falção trancissões na economia de Cabo Verde em 2013.

Sonia Castro e Martiño Bustelo

Uma recente análise regular do Fundo Monetário Internacional FMI, feita a todos os países ao abrigo do artigo IV, revela que a economia cabo-verdiana não mostra indícios de crescimento significativo em 2013.

Segundo a instituição, os fatores que irão influenciar negativamente o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) cabo-verdiano este ano em Cabo Verde são a crise na Europa e o aumento da concorrência no turismo.

De acordo com o FMI, o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) cabo-verdiano registou um abrandamento em 2011 e 2012 (para 5,0 e 4,3 por cento, respetivamente) devido a um ambiente externo difícil e à queda da procura externa.

Para 2013, estima-se que Cabo Verde tenha que enfrentar um ambiente externo mais

difícil. A instituição financeira prevê também uma intensificação na concorrência do turismo, com a reabertura dos mercados do norte de África, apesar da situação económica na Zona Euro.

Entretanto, os diretores executivos do FMI aplaudem as autoridades cabo-verdianas pela sua “gestão macroeconómica prudente, que aumentou a resiliência do país a choques e acelerou o progresso no sentido dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM)”.

Petrolífera timorense começa a funcionar

Lucia Cruz e Alicia Ferreira

A recém criada Companhia Nacional de Petróleo de Timor-Leste (CNPTL), vai iniciar a sua primeira exploração em parceria com as multinacionais ENI e INPEX. O porta-voz do Governo timorense diz que a “construção de parótilha de produção” entre as três companhias visa a exploração de petróleo e gás no Mar de Timor.

Nesta parceria, a ENI tem uma quota de 40,53% e é a operadora, a INPEX Offshore Timor-Leste, Ltd. possui 35,47% e a Timor-Gas, 24%. Segundo o comunicado do Governo, “o contrato reflete uma forte

confiança na Segurança de Timor-Leste, um clima político estável e um ambiente convidativo para investimentos”.

A operação cobrirá uma área de 462 quilómetros quadrados, cerca de 240 quilómetros a sul de Díli e 500 quilómetros a noroeste de Darwin. O ministro do Petróleo e Recursos Minerais, Alfredo Pires, diz que “depois de 400 anos de domínio colonial e de 24 anos de ocupação, a participação direta de Timor-Leste na exploração e desenvolvimento dos seus recursos naturais no Mar de Timor é algo já muito esperado”.

LUSOFONEWS

Ilustração 2: Página do caderno de Economia

Considerações finais

Como professora, além da satisfação ao constatar um maior interesse dos alunos pelo mundo da lusofonia em geral, durante e depois da execução do projeto, é importante assinalar que a atividade também supôs:

- Uma tarefa não fácil, mas de possível elaboração, já que os principais recursos (computador e internet) geralmente são acessíveis na maioria das escolas.
- A partilha com os alunos da responsabilidade pela elaboração e execução de uma atividade didática.
- A eficácia para ativar diferentes estratégias de interação no relacionamento aluno-aluno, alunos-alunos e aluno(s)-docente.
- A motivação de abordar, de uma forma diferente, um trabalho com uma obra literária na aula de língua estrangeira, potenciando a competência literária e intercultural dos alunos.

Uma história “esquisita”

Aplicando a teoria de “Um cadáver esquisito”, vários alunos do Intermédio II de Português, turmas manhã e noite, da EOI de Compostela, fizeram uma ampliação do microrrelato Amor de longo alcance da escritora brasileira Marina Colasanti. A seguir, o resultado.

Amor de maior alcance

Durante anos, separados pelo destino, amaram-se a distância. Sem que um soubesse o paradeiro do outro, procuravam-se através dos continentes, cruzavam pontes e oceanos, vasculhavam vielas, indagavam. Bussola da longa busca, levavam a lembrança de um rosto sempre mutante, em que o desejo, incessantemente, redesenhava.

Ele tinha nascido na Espanha, numa família muito pobre. Tinha sete irmãos, e o salário do pai não era suficiente para manter toda a família. Então, ele teve de trabalhar como operário em péssimas condições de vida. Como veio uma crise econômica, ele teve de ir embora aos 25 anos, para um país que ficava muito longe do seu. Foi onde a conheceu e começou a sua história de amor, que se viu interrompida pela morte do seu pai. Como ele não tinha dinheiro para voltar ao país dela, amou-a na distância até eles se encontrarem de novo.

Ela chama-se Iria e nasceu em Chaves, há 30 anos. A sua mãe era do Brasil e o seu pai era português, mas ela morava na França, em Lyon, on-

de trabalhava como operária numa fábrica de carros. De cabelo preto e encaracolado, pele escura e olhos verdes, sempre usava brincos e aos domingos gostava de vestir à moda de Paris. Adorava a música da Cesária Évora e do Fausto, e é por isso que sempre a levava com ela quando pas-

lor... Um café após o outro... Ela tinha de esperar e ele ia devagar, pois esperava chegar muito longe.

Juntos, podiam agora viver a vida com que sempre haviam sonhado. Porém cedo descobriram que a força do seu passado amor era insuperável. Ele era católico e ela era judia, portanto, apesar de muito esforço, não foram capazes de resolver as diferenças culturais e o seu amor tornou-se imensamente tempestuoso. Além disso, não conseguiram chegar a um acordo sobre qual seria a religião dos filhos que tanto desejavam ter para elevar aquele amor, que durante tanto tempo tinha ferveado no seu coração.

Depois de tantos anos de afastamento, não podiam viver senão separados, apaixonadamente desejando-se. E, entre risos e lágrimas, despediram-se, indo morar em cidades distantes.

Ela decidiu ir-se embora para a outra ponta do mundo, para uma quinta na Austrália, longe da sociedade, no meio do campo. Ele foi-se embora para uma grande cidade, na Suécia, para ficar rodeado de gente.



sava as férias de verão em Chaves ou a esquiar na Suíça.

Já quase nada havia em comum entre aqueles rostos e a realidade, quando enfim, numa estação de comboio, se encontraram. Ela estava sozinha, nervosa, porque tinha perdido o seu comboio e tinha de esperar pelo seguinte a noite toda. Ele abrigou-a, deu-lhe ca-

Resenha cinematográfica

Considerações gerais dos alunos sobre o filme português 4 copas (2009), do realizador Manuel Mozos.

Diana é uma rapariga jovem, que vive com o seu pai, Gabriel, e a sua madrasta, Madalena, com quem também trabalha em um salão de beleza. Um dia, ela descobre não só que a Madalena tem um amante, Miguel, mas que também voltou ao vício dos jogos.

Com intenção de stripperar o relacionamento extracônjugal da madrasta, Diana aproxima-se de Miguel, começando por frequentar o ginásio do bairro onde ele

trabalha. Mas tudo muda quando ela se vê perdidamente apaixonada por ele.

Apesar de não ser um dos melhores exemplos, é um bom filme. Se calhar, tenta apresentar situações bastante possíveis na vida real, embora muito crízes, como é o caso das crises e rupturas familiares, mas tudo é muito plano e previsível.

A música, os efeitos e a fotografia também não são nada do outro mundo e, por vezes,

é lento de algumas cenas faz que a filme seja um pouco entediante.

Em relação à linguagem, é mais simples do que complexa e, como não há muitos diálogos e quase tudo ocorre devagar, é, em geral, de fácil compreensão.

www.4copas.com

4 copas é um filme português



4 COPAS
MANUEL MOZOS
Diana, Miguel, Gabriel, Madalena

Seleção e adaptação de textos: Abel Vail, Alicia Ferreira, Andrej Arsenijevic, Ângela Torres, Cruz Concheiro, Fernando Oliveira, Fina Catendevitis, Iria Gómez, Jacaba Senán, José Antonio Crespo, Letícia Barral, Lucía Cruz, Lupe Sousa, Mary Iglesias, Maria Tallón, Marília Bustela, Montse Dopico, Roberto Boullón, Sonia Castro, Sylvia Gires, Teresa Lada, Teresa Jareño, Vanesa Lago, Vanessa Lihores e Viviana Roititz. **Edição e coordenação pedagógica:** Noémi de Silva.

Bibliografia

- BULLIO, Paula Cristina e DEL-RE, Alessandra (2010): “A interação na sala de aula de língua estrangeira”, in *Signo*, v. 35, n. especial, Universidade de Santa Cruz do Sul, pp. 02-39.
- CESTARO, Selma Alas Martins (1998): “Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia”. Disponível em <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>. Acesso em 9 de novembro de 2013.
- CONSELHO DA EUROPA (2001): *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, Coordenação de edição da versão portuguesa: Ministério da Educação/Gaeri, Edições ASA.
- OLIVEIRA, Lúcia (1999): “A autonomia dos alunos na aprendizagem da língua estrangeira”, in *Educação & Comunicação*, n. 1, pp. 61-73.
- PETERS, A. e BOGGS, S. (1987): “Interactional routines as cultural influences upon language acquisition”, in OCHS, E. & SCHIEFFELIN, B. (eds.): *Language Socialization across cultures*. Cambridge University Press, 1987, pp. 80-96.

EL RETO DE INFERIR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Joan Marc Ramos Sabaté

INSTITUT PREMIÀ DE MAR
UNIVERSITAT DE BARCELONA

Resumen

En el proceso de adquisición de la competencia lectora y literaria, la capacidad de realizar inferencias exitosas a partir de un texto oral, escrito, visual o audiovisual desarrolla un papel fundamental en la etapa de la educación secundaria. Si bien es cierto que inferir es inherente al proceso lector, las pruebas diagnósticas que se realizan en Cataluña al final de la educación primaria centran su interés en la capacidad del alumnado de localizar datos en diferentes soportes textuales. En cambio, al finalizar la etapa de secundaria, se le exige de manera recurrente que realice diferentes tipos de inferencias: a partir de la relación léxica existente en diferentes vocablos y expresiones; a partir de la relación entre diferentes elementos de un propio texto; a partir de la relación del texto con los saberes previos del alumnado y, en concreto, con sus conocimientos del mundo; a partir de su capacidad de entender la propia forma del texto...

En el contexto escolar, aprender a realizar inferencias aceptables supone indefectiblemente aprender a explicitar esas inferencias. Aunque el lector experto lleve a cabo esta actividad sin excesivos problemas, para nuestros alumnos no siempre es fácil entender cómo se realizan las inferencias, cómo se pueden explicar y, finalmente, cómo se puede evaluar su validez.

En el artículo, presentamos diversas actividades para trabajar con nuestros alumnos así como algunas propuestas para generar ejercicios dirigidas a los programas de formación del profesorado.

Palabras clave: lectura, interpretación, explicitación de inferencias, evaluación, educación secundaria

1. La dificultad de inferir

En estos últimos años se empieza a percibir una presión creciente de las evaluaciones educativas externas sobre el conjunto del sistema. Los medios de comunicación anuncian los resultados de PISA como si en ellos se encontrara la verdad absoluta sobre nuestra realidad escolar y ponen en tela de juicio no sólo el sistema sino al principal catalizador de los aprendizajes: el profesorado. No es baladí recordar el calado que esas evaluaciones externas tienen sobre la acción pedagógica en las aulas:

“El impacto de los resultados de pruebas de amplia repercusión internacional, como las utilizadas en los estudios PISA, ya se ha hecho notar en la organización de la docencia y de la evaluación en las aulas de secundaria” (Figueras y Puig, 2013: 35). Tradicionalmente, las pruebas de acceso a la universidad han condicionado las programaciones reales de nuestros institutos, seleccionando aquellos aspectos del currículo que tenían más probabilidades de aparecer en el examen. Aún no disponemos de datos firmes que constaten un cambio de paradigma pedagógico en las clases de lengua y literatura fruto de las pruebas PISA y de su enfoque competencial pero es más que posible que la progresiva implantación de evaluaciones externas –sobre todo si acaban teniendo efectos en la superación de diversas etapas educativas- condicione el trabajo en las aulas.

La finalidad de nuestro artículo no es juzgar estas evaluaciones externas sino considerar alguna de sus posibles repercusiones en el desarrollo de la competencia lectora de nuestro alumnado. Estas evaluaciones generales reclaman una fiabilidad y una objetividad que pueden entrar en conflicto con algunas de las necesidades formativas de nuestro alumnado, como pudiera ser su capacidad para inferir informaciones de difícil objetivización. A lo largo de este texto, presentaremos varias actividades para desarrollar la inferencia en la educación secundaria, demostrando que la complejidad del proceso afecta directamente a su capacidad de evaluación objetiva.

2. ¿Qué entendemos por inferencia?

Según Pipkin (1998) “inferencias serían todas aquellas proposiciones agregadas y/o modificadas que generalizan, elaboran, reordenan o conectan el texto original”. El lector que se encuentra ante la tesitura de comprender la viñeta siguiente debe efectuar obligatoriamente una inferencia (o varias) para construir un significado que pueda ser considerado adecuado en su comunidad.



En nuestra interacción ordinaria, la inferencia se observa a partir de la reacción de nuestro interlocutor: una carcajada, una sonrisa (por ejemplo en la viñeta anterior), un enojo (también podría darse ante la misma viñeta), la realización de una acción... En cambio, en un contexto escolar, se obliga al aprendiz a explicitar verbalmente su inferencia, a dar fe de que ha entendido: un acto completamente ajeno a nuestra vida cotidiana. Casualmente, nuestro chiste contiene un elemento poco habitual en las viñetas: “No inviertas en educación y tendrás un presidente que no sabe inglés y un pueblo que no sabe leer”, que podría ser considerada la *explicitación de la inferencia* que FARO pretende que realice el lector. De hecho, el profesorado de lengua y literatura se dedica en cuerpo y alma a que sus alumnos aprendan a interpretar textos.

El desarrollo de la idea de intertexto lector (Mendoza, 2001) subraya la interacción continua existente entre el texto y el lector en el proceso de lectura. En consecuencia, no podemos entender el texto literario (ni el no literario) como una realidad acabada con un sentido completo sino como una entidad repleta de vacíos de información que el lector deberá conectar con sus conocimientos y experiencias previas. Se podría establecer la imagen de un texto como un constructo verbal lleno de puertas que enlazan con múltiples espacios: con otro punto del texto, con otro(s) texto(s), con conocimientos del mundo o con la realidad personal del lector. Este enlace de “lo dicho” con “lo no-dicho” supone una inferencia que, en principio, el lector puede hacer o no e, incluso, puede no hacer en el sentido previsto por el autor en su lector modelo. Si retomamos

la viñeta anterior, es posible que sea de difícil comprensión para un receptor que no conozca la realidad sociocultural de nuestro país, por ejemplo, y que, si se la encuentra, deba efectuar un esfuerzo de investigación para conocer la programación de *Tele 5*, la política educativa en España de las últimas décadas y el nivel de inglés de nuestros gobernantes.

3. ¿Qué condiciones obligatorias exige una inferencia?

Si estamos donde estamos es porque inferir, comprender los entresijos de un texto y construir un sentido son procesos de alta complejidad. Partir de la premisa contraria sería una simplificación que no contribuiría al desarrollo de estrategias didácticas adecuadas. Sin ánimo de agotar el tema, mencionaremos cuatro condicionantes que intervienen directamente en el desarrollo de la competencia lectora en la educación secundaria:

- a) La **voluntad de inferir** por parte del alumno. Como dice Willingham (2011: 17 y 18) “Els éssers humans són curiosos però no estan ben dotats per a la reflexió: si no es donen les condicions cognitives adequades, evitem reflexionar” y, por lo tanto, requiere una autoexigencia y una determinación a la que no siempre estamos dispuestos a someternos. Sin embargo, la voluntad es una condición *sine qua non* no solo para inferir sino para aprender y, posiblemente, esté en la raíz de gran parte de los problemas de lectura. El profesorado, en consecuencia, se tiene que plantear como puede motivar a reflexionar.
- b) La **velocidad lectora** o, en su caso, la velocidad de descodificación de un código oral o audiovisual. Si el alumnado no puede leer a un ritmo razonable y con un acierto significativo, difícilmente podrá centrar su esfuerzo cognitivo en enlazar las puertas que le ofrece el texto –que quizás ni detectará– con las ideas no explicitadas pero imprescindibles para hacerse una idea de conjunto del texto. La mecanización de estos procedimientos de base contribuirá enormemente a la mejora de las destrezas más complejas.
- c) El **bagaje cultural y léxico**. Cualquier texto, por simple que sea, remite a un mundo lleno de palabras, de espacios y de tiempos con sus particularidades, de implícitos que se deben dominar mínimamente para seguir un camino de lectura adecuado. En este sentido, los conocimientos factuales, los saberes conceptuales son una parte esencial de la comprensión lectora y su ignorancia no hace más que agravar el déficit del alumnado. Willingham (2011: 47 y 49) afirma:

“La cultura general és necessària per a la comprensió” y “Els processos de reflexió crítica estan intrínsecament units a la cultura general. La conseqüència d’aquesta teoria de la ciència cognitiva és clara: hem d’assegurar-nos que els alumnes adquireixen cultura general al mateix temps que desenvolupen les facultats d’anàlisi”.

- d) El conocimiento sobre los **géneros discursivos y sus particularidades**, de manera que, al enfrentarse a un determinado texto, pueda anticipar y movilizar no sólo sus características fundamentales sino las posibles puertas o enlaces que podrá encontrar en él. Pensemos, simplemente, en nuestra reacción ante llamadas como “Erase una vez”, “Sabén aquél que dice” o “¡Última hora!”: las expectativas son diametralmente divergentes.

4. ¿Con qué finalidad creamos actividades de lectura (y escritura) en secundaria?

Para entender la dificultad que encuentra el profesorado en secundaria tomaremos prestada la **metáfora de los tres umbrales** que Yolande Brénas (2009) utiliza para explicar la diferencia existente entre la lectura individual voluntaria que cada persona realiza en su vida cotidiana y lo que sucede en la realidad del aula. Brénas explica que para obtener el posicionamiento lector adecuado de sus alumnos ante un texto literario– que creemos que sería válido para casi cualquier texto– precisa de que sus alumnos crucen tres umbrales. En primer lugar, el **umbral físico**, es decir, que entren en clase. Esta afirmación puede resultar absurda si no se ha ejercido en secundaria pero no lo es cuando se ha vivido intensamente esta realidad. En segundo lugar, el **umbral epistémico**, o sea, que el alumno se ponga en marcha, que trabaje en lo que propone el profesor. Aunque la superación de este segundo umbral facilita el control de clase y el buen ambiente, no es suficiente para el aprendizaje: *hacer*, en sí mismo, no supone *aprender*. Por lo tanto, en tercer lugar, precisa que cruce el **umbral epistemológico**, lo que implica que se posicione de manera adecuada para aprender una determinada materia, en su caso la literatura. Cuando la lectura entra en el aula, traspasar este tercer umbral resulta casi siempre imprescindible ya que el alumno debe leer con la voluntad de inferir e interpretar. Si no lo hace de esta manera, la actividad se convierte prácticamente en inútil. Brénas subraya no solo la dificultad de conseguir que sus alumnos crucen los tres umbrales sino que lo hagan en un número suficiente como para dar respuesta a los dispositivos de aprendizaje que propone. Esperar que todos lo hagan en el mismo momento parece, hoy en día, una realidad reservada a

momentos mágicos muy especiales. La imagen de los tres umbrales resulta de vital importancia en el momento de idear actividades de lectura que tienen una relación directa con algunos estilos docentes. Así, por ejemplo, un docente puede centrar su selección de actividades en la superación del segundo umbral y, posiblemente, tendrá a los alumnos ocupados trabajando sin crearle muchos problemas. Actuarán de manera autónoma y mecánica y el devenir de la sesión podrá ser agradable y previsible. En cambio, entendemos con Brénas que las situaciones de lectura que se propongan deben centrarse en ese tercer umbral, aunque inquieten al alumnado y nos obliguen al debate y a la discusión.

Lo que sigue a continuación es la explotación didáctica de diversas actividades que persiguen el desarrollo de un posicionamiento lector adecuado en clase de lectura, probadas en el aula y certificadas en diversos estudios y publicaciones. Su análisis debería permitir observar las dificultades de evaluación objetiva que presenta el desarrollo de una competencia interpretativa en contextos reales de aprendizaje.

Si queremos conseguirlo en un aula de secundaria, proponemos:

- a) Plantear actividades destinadas a fomentar todo tipo de inferencias: centradas en el léxico, en la forma del texto, en el contenido...
- b) Enseñar a los alumnos a explicitar las inferencias, es decir, a formularlas correctamente de manera oral y escrita. Estas explicitaciones resultan fundamentales puesto que serán la base de su éxito escolar.
- c) Fomentar la (auto)(co)evaluación de esas inferencias para reformularlas y afinarlas progresivamente.
- d) Generar consignas de escritura que lleven a los alumnos a componer textos que contengan enlaces y, por consiguiente, que participen de este elemento fundamental del lenguaje humano.

Se observará que para conseguir llevar a cabo estas propuestas, la clase de lectura deberá convertirse en clase de relectura: **inferir e interpretar implican releer**. El reto didáctico será la generación de situaciones en las que el alumno asuma la relectura, si se nos permite el apunte, sin que lo note demasiado.

5. La dificultad de explicitar inferencias

Entendemos por explicitación de una inferencia “el gest lector de plasmació de la metacognició per part d’un alumne lector” (Ramos, 2009). Se trata de un acto observable en el cual el profesor (y el resto de la comunidad) puede observar como el estudiante concreta con sus palabras el proceso crucial en comprensión

lectora que vincula informaciones textuales con datos *extratextuales*. En la enseñanza explícita de este gesto escolar, el alumno debería ejercitarse en cuatro momentos básicos:

- a) La **detección del blanco** de comprensión, es decir, darse cuenta que le falta alguna información concreta para entender un determinado pasaje del texto. Habitualmente, el profesorado elabora cuestionarios para ayudar al alumnado a detectar esos puntos o secuencias.
- b) La **búsqueda de información** para rellenar el blanco. Sea de manera autónoma o con la contribución de herramientas de búsqueda, el lector recurre a todos aquellos saberes que le pueden llevar a realizar una inferencia. Giason (2007:139) subraya la necesidad de formar al alumnado en la distinción entre inferencias pragmáticas –aquéllas que realiza habitualmente el lector medio y que son aceptadas ampliamente por la comunidad de lectores- , y las inferencias creativas, mucho más centradas en la realidad individual. Siendo los dos tipos necesarios, la autora incide en el hecho que las primeras son las más reclamadas en los ámbitos académicos y están relacionadas, en su gran mayoría, con los contenidos y saberes consensuados en una comunidad.
- c) La **organización de la información** para valorar su pertinencia.
- d) La **textualización** de esa relación entre el blanco de lectura que se había producido y la inferencia elaborada por el lector. La claridad y la corrección de este metatexto (oral o escrito) culminará con éxito el reto de lectura planteado.

En una extensa investigación en un contexto real de 2ª de la ESO, Ramos (2009:177) observó las dificultades del alumnado para efectuar este tipo de explicitaciones en actividades de diferentes áreas. Los alumnos estudiados, por ejemplo, no logran casi nunca:

- a) Inferir de manera creativa, por ejemplo, identificando y justificando los elementos sexistas de una narración.
- b) Justificar las inferencias o hipótesis extensamente, con dos o más argumentos.
- c) Incluir la pregunta en la formulación de una respuesta que implica una inferencia.
- d) Incluir en la formulación de las hipótesis toda la información textual disponible, incluso la que resulta de difícil cohesión.

El estudio constata lo que suelen asegurar la mayoría de profesionales: las dificultades del alumnado para explicar el significado de un texto, hecho que nos obliga a trabajar intensamente y de manera explícita esta actividad escolar. En consecuencia, un primer objetivo debería ser enseñar al alumnado cómo se explicita adecuadamente una inferencia.

6. Propuestas didácticas

6.1. Actividad 1^[1]: ¡Qué difícil es inferir!

El **objetivo** principal de esta actividad es concienciar al alumnado –y al profesorado– que la tarea de inferir es harto compleja, tomando como ejemplo un género aparentemente tan banal como el chiste.

La actividad ha sido implementada habitualmente en los primeros cursos de secundaria y consiste en una instrucción muy sencilla: “Explica por escrito la gracia de un chiste”. Para ello, el profesorado puede reclamar la participación del alumnado, proceder él mismo a contar el chiste o, si lo estima oportuno, recurrir a la red. Según las características del alumnado, se pueden seleccionar los chistes que más convengan. Proponemos, para este artículo, dos chistes de Eugenio que pueden localizarse en Internet: “El que se va a examinar” y “El vendedor”.

La dinámica de clase posterior a la primera redacción del alumnado puede variar según las necesidades del docente, pero, obligatoriamente, debería terminar con una propuesta de formulación de consenso. Proponemos las siguientes explicitaciones de los chistes de Eugenio:

El que se va a examinar

El chiste realiza un juego de palabras entre el título de la obra “La Divina Comedia” y el sentido de la ayuda (andamiaje) que intenta el examinador... “¿Ladivina?” en un contexto de examen de literatura.

El vendedor

(El chiste plantea la situación desesperada de un cliente ante una dependienta pesada.)^[2] Cuando el cliente cree que la dependienta es extraordinariamente pesada, entra el segundo cliente y, a través de las palabras de éste, el primero se da cuenta de hasta qué punto se ha equivocado no yendo a la otra papelería. Incluye un toque escatológico con el váter.

1 Esta actividad ha sido practicada en diversos contextos educativos y ha sido incluida en el libro de texto *Proyecto Eines 1* dirigido al alumnado 1º de la ESO (pp. 153-176) que se cita en la bibliografía.

2 El paréntesis indica una parte que se podría omitir de la inferencia.

Independientemente del chiste y de la formulación final a la que se llegue en el debate abierto en clase, la actividad muestra la enorme dificultad de explicar por escrito una inferencia aparentemente evidente por lo que, en situaciones mucho más complejas, esta actividad reclamará una activación de conocimientos y de destrezas expresivas nada menospreciable.

6.2. Actividad 2: Los componentes de una explicitación

El objetivo principal de esta segunda actividad es que los alumnos observen explicitaciones bien formuladas y entiendan sus componentes fundamentales con la finalidad que puedan actuar siguiendo un modelo preestablecido. Como cualquier actividad cognitiva compleja, el alumno necesita saber qué se espera de él, una *modalización* adecuada de actuación. Para llevar a cabo la actividad, proponemos un texto literario o periodístico que exija del lector un esfuerzo interpretativo. A ser posible, el texto deberá tratar algún tema que pueda implicar emocionalmente al alumnado. La columna de Glòria Serra “Manga y piratea” (anexo 1) aparecida en *La Vanguardia* aborda el tema de las descargas ilegales en internet de una manera crítica, por lo que puede generar controversia entre los adolescentes, muy acostumbrados a este tipo de actuaciones. El texto se acompaña de la actividad siguiente:

Lee el texto, relaciona las dos partes de cada inferencia y cópialas en tu cuaderno de trabajo:

1. Cuesta mucho encontrar libros que te hagan disfrutar...	a ...que la autora guarda los libros de Pàmias y de Monzó juntos.
2. El título del artículo juega con el doble sentido del vocablo “manga”...	b ...demuestran que la autora considera las razones de los piratas excusas sin fundamento.
3. La expresión “vecino de estantería” significa...	c ...ya que una buena lectora hacía tiempo que no encontraba uno.
4. Según la predicción de Glòria Serra,...	d ...es decir, una combinación de conceptos antagónicos.
5. Expresiones como “te cuentan” o “Quizá sea verdad”...	e ...Monzó no volverá a publicar ningún libro de cuentos más.
6. La autora piensa que el binomio “pirata culto” debería ser un oxímoron,...	f ...el cómic japonés y el sinónimo del verbo “robar”.

En la actividad resulta fundamental la copia de las explicitaciones en el cuaderno de trabajo del alumnado ya que solamente de esta manera

aprehenderán la dinámica de esta actividad. En la reflexión de síntesis del ejercicio, se debe hacer hincapié en los aspectos siguientes:

- a. La explicitación es un enunciado que relaciona dos proposiciones, una se refiere al texto –“lo dicho”– y la otra a la inferencia –“lo no dicho”–.
- b. La relación se puede explicitar a través de nexos como “ya que”, “es decir”... o los verbos “demuestra”, “significa”, “implica”...
- c. Las inferencias pueden hacer referencia a elementos textuales puntuales o, por el contrario, abarcar un fragmento mucho más extenso.

6.3. Actividades 3 y 4^[3]: El cuestionamiento

En las situaciones reales de lectura, el lector no encuentra preguntas que guíen su interpretación sino que debe ser él mismo quién formule sus propias preguntas a partir de los blancos de comprensión que detecta en el texto. Por consiguiente, nos parece muy aconsejable acostumbrar al alumnado en el ejercicio de formular preguntas, en cualquiera de las situaciones que se estime oportuno. Marta Minguela e Isabel Solé^[4] (2011) aconsejan enseñar explícitamente al alumnado estas estrategias de lectura -en este caso el cuestionamiento-. A continuación, presentamos un modelo fundamentado en la respuesta a cuatro preguntas clave, punto de partida de la secuencia de actividades (Ramos, 2012):

- **¿QUÉ?** Creación de un cuestionario para comprender un texto “complejo” con el fin de facilitar su comprensión y su interpretación.
- **¿CÓMO?** Elaborando preguntas de diferentes niveles de complejidad. Eventualmente, compartiéndolas.
- **¿POR QUÉ?:** *Sólo aprende aquél que responde a las cuestiones que se formula. (Rousseau)*
- **¿CUÁNDO?** Siempre que nos enfrentamos a un obstáculo en la lectura. Habitualmente, lo hacemos de manera “silenciosa”.

Una actividad muy sencilla para iniciarse en este camino puede ser el trabajo con textos breves, concretamente microrelatos. La secuencia que proponemos consta de los momentos siguientes:

3 Ramos (2009) analiza el gesto lector de la pregunta en un trabajo de campo, los resultados del cual suponen la base de esta propuesta.

4 Minguela y Solé (2011: 36): “La comprensió profunda d'un text, necessaria per fer-ne un ús instrumental o epistèmic, exigeix que el lector posi en marxa un seguit d'estratègies orientades a assolir aquest objectiu, i que ho faci de forma conscient i intencionada. Per fer-ho és imprescindible usar la metacognició.”

- a. Se explica al alumnado en qué consiste el cuestionamiento a través de las cuatro preguntas clave.
- b. Se distribuye al alumnado en parejas. Cada pareja recibe un microrelato y la instrucción siguiente:

*Escribid cinco preguntas o actividades **inteligentes** de comprensión lectora para el microrelato que habéis leído. Tened en cuenta que la respuesta correcta a las cinco preguntas tiene que demostrar que habéis entendido el texto.*
- c. Se intercambian los microrelatos con otros grupos de trabajo y se responden las preguntas planteadas.
- d. El nuevo grupo aporta una nueva pregunta.
- e. El ejercicio vuelve al grupo inicial, que evalúa el trabajo de sus compañeros y responde a la última pregunta.
- f. El grupo clase comenta los microrelatos a partir de las preguntas formuladas por el alumnado.

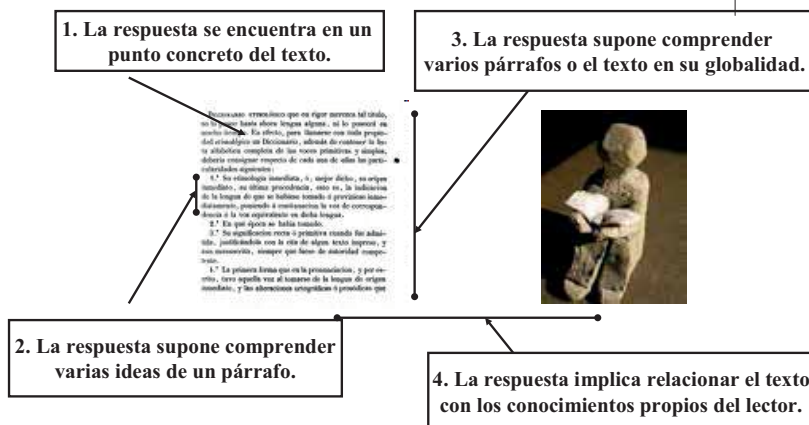
Esta primera fase de cuestionamiento suele arrojar, en los primeros cursos de la ESO (Ramos 2009, Díaz-Plaja y ot 2014^[5]) los resultados que resumimos a continuación:

- a. *Los alumnos tienden a formular preguntas que mantienen una relación explícita y textual con la respuesta que se pretende conseguir. Las preguntas que demandan inferencias son muy minoritarias.*
- b. *El alcance de las preguntas formuladas suele situarse en un punto del texto o en un fragmento muy breve. En pocas ocasiones se cuestiona sobre elementos globales.*
- c. *Casi un tercio de las preguntas están mal formuladas: contienen inconcreciones, anacolutos u otros defectos que dificultan su comprensión.*
- d. *Abundan los errores en elementos materiales tales como el uso correcto de fórmulas interrogativas, signos de puntuación...*
- e. *Las respuestas suelen ser breves: la mitad no superan las cinco palabras.*

5 Díaz Plaja, Prats y Ramos (2014) “De la ruta literaria al microrelato” (En prensa).

Por lo tanto, el alumnado analizado hasta el momento no suele estar acostumbrado a formularse preguntas que demanden relacionar el texto con aquello que no aparece en el texto, es decir, que exijan interpretar. Esta afirmación caminaría en el mismo sentido que las conclusiones de muchas de las pruebas externas de comprensión lectora a que se somete a nuestro alumnado. Sea como fuere, si queremos que el alumnado diversifique el alcance de sus preguntas, debemos enseñarle algunas de las posibilidades que existen y exigirle que se ejercite en todas ellas. Para ello, proponemos continuar la secuencia anterior con una actividad centrada en la explicación de la diapositiva siguiente:

Alcance de las preguntas



En el momento que el alumnado entiende que existe la posibilidad de formular varios tipos de preguntas sobre un mismo texto, debe elaborar cuestionarios que contengan ocho preguntas, dos de cada uno de los cuatro alcances que muestra la diapositiva a partir de un texto determinado. Las continuaciones de la secuencia son numerosas y dependerán de la idiosincrasia de cada grupo de alumnos, aunque quisiéramos destacar la posibilidad, experimentada en nuestros cursos, de trabajar periódicamente con materiales de comprensión lectora elaborados por los propios alumnos.

6.4. Actividad 5⁶: El registro de lectura

En el marco de las investigaciones del grupo FRAC (Formación receptora-Análisis de competencias) dirigido por Antonio Mendoza Fillola de la Universidad de Barcelona, nos pareció relevante diseñar diversas actividades de aula que tuvieran como centro de atención la reflexión sobre el propio proceso de lectura. Se entendía que el lector experto controlaba en cada momento las actividades que podía llevar a cabo en relación con su proceso. Se trataba de llevar a la superficie el proceso cognitivo casi inconsciente que llevamos a cabo todos los lectores mientras avanzamos en la lectura. Así nació el *registro de lectura* (Ramos, 2008), “una actividad de aula centrada en la observación y la reflexión acerca del *proceso de lectura* que llevan a cabo los alumnos y las alumnas en el aula, en el cual se fomenta el papel activo del receptor.”

La actividad consiste en seleccionar un texto –normalmente literario– y acercarse a él progresivamente: el título, la ilustración, el íncipit, el texto completo, el contexto. En cada una de las fases, se propone al alumnado una actividad relacionada con uno de los momentos del proceso de lectura: anticipación, observación de los detalles (explicitación), hipótesis de lectura, inferencias y reformulaciones, comprensión, interpretación, relación del texto con el lector.

A lo largo de las investigaciones del grupo, hemos aplicado la actividad como instrumento de reflexión en el aula y también como instrumento de investigación, en cuyo caso ha arrojado siempre unos resultados similares:

- a. el alumnado tiene unas grandes dificultades para formular inferencias cuando estas obligan a combinar datos textuales aparentemente inconexos, y
- b. el alumnado muestra poca destreza para interpretar el texto y, sobre todo, para relacionarlo con su propia realidad vital.

La recurrencia de estos resultados corrobora la hipótesis inicial según la cual es necesario familiarizar al alumnado con el funcionamiento del proceso de lectura y, asimismo, con la mecánica de formulación de inferencias.

6 Esta actividad está desarrollada ampliamente en Ramos (2008). Asimismo, se puede consultar una presentación y una selección de materiales en *Didáctica*: <http://bloccs.xtec.cat/jmrs/2008/09/19/el-registro-de-lectura/>

6.5. Actividad 6^[7]: La forma de un texto y la creación de metatextos interpretativos

En la interpretación adecuada de un texto juega un papel fundamental la identificación del género discursivo en el que se inscribe. Este reconocimiento guiará todo el proceso de lectura, ajustando las expectativas y las hipótesis que se vayan formulando a aquellas que le son propias: las posibilidades interpretativas de un cuento, de una noticia, de un microrelato o de un anuncio publicitario son, efectivamente, muy diferentes, por lo que el lector deberá ser capaz de identificar en cada caso qué itinerarios de lectura resultan factibles y qué rutas pueden ser más desaconsejables. Por consiguiente, parece pertinente enseñar al alumnado a identificar la forma de los textos desde etapas muy iniciales de aprendizaje, con la doble finalidad de entender mejor esos mensajes y ser capaz de reproducirlos adecuadamente.

En la actividad que proponemos, la identificación de la estructura narrativa de un cuento se relaciona con la creación de un metatexto –una animación audiovisual– que supone una interpretación del texto inicial. Dividimos la secuencia en cuatro fases:

- a. Primera fase: **lectura y análisis del cuento**. Aunque podría tratarse de cualquier texto narrativo de unas dimensiones moderadas, proponemos el cuento “Las tres tigresas” (anexo 2). En esta primera fase hay que asegurar el conocimiento del léxico que pueda generar algunas dificultades en el alumnado. Hemos subrayado en el texto algunas de las voces susceptibles de análisis en clase.
- b. Segunda fase: **redacción de un resumen** –primer metatexto– según la instrucción:

Resume el cuento en ocho oraciones, de manera que responda al esquema siguiente:

SITUACIÓN INICIAL (1 oración)

1. Había un león muy rico y respetado^[8].

HECHO DESENCADENANTE (1 oración)

2. Descubre a las tres tigresas y decide casarse con la más joven.

COMPLICACIÓN (3 oraciones)

3. Ofendidas, las dos hermanas mayores le preparan una trampa.

7 Esta actividad es fruto de un largo proceso de experimentación que se dió lugar a la publicación de Ramos (2010) y pasó a formar parte de los materiales didácticos pensados para 1º de la ESO “Proyecto Eines” (Busquets y ot, 2011: 87-108).

8 Incluimos en el artículo un posible resumen orientativo para mostrar lo que se espera del alumnado.

4. La joven tigresa cae engañada en una fosa junto a su hijo, cuyo llanto impide comer al caballo del león.

5. El león investiga los hechos y descubre a su mujer e hijo.

RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO (1 oración)

6. Los salva y se percata de la traición de las hermanas.

SITUACIÓN FINAL (1 oración)

7. La tigresa joven hace descuartizar a sus hermanas (y la familia vive feliz).

MORALEJA (1 oración)

8. Quién la hace, la paga.

En la redacción del resumen se obliga al alumnado a ajustarse a las consignas con la finalidad de ser muy riguroso con la estructura textual. En la mayoría de los casos, podrá pasar que la moraleja no esté explícita en el texto y que, por lo tanto, suponga una interpretación del cuento por parte del lector.

- c. Tercera fase: **animación audiovisual**. La tarea final de la actividad será la realización por parte del alumnado de una animación audiovisual –segundo metatexto– mediante un programa sencillo de edición de vídeo. El clip deberá contener la narración de las ocho oraciones del resumen junto con ocho ilustraciones que sean pertinentes. Para ello, se planteará esta actividad previa con la instrucción siguiente:

Describe detalladamente la imagen que mejor representaría cada una de las ocho oraciones del resumen, teniendo en cuenta el tipo de plano más adecuado en cada caso.

Oración del resumen	Descripción de la imagen
1. Había un león muy rico y respetado	
2. Descubre a las tres tigresas y decide casarse con la más joven.	

El montaje se puede acompañar de todos los elementos de lucimiento que el alumnado decida incorporar y será colgado en el bloc de aula o en el repositorio que se estime oportuno.

- d. Cuarta fase: **reflexión sobre la producción**. Llegados hasta aquí, se observará que en cada uno de los momentos de la secuencia el alumnado ha tenido que dar fe de su comprensión, es decir, ha

explicitado sus inferencias: mediante la selección de oraciones que estructuraban el texto, mediante la ideación de ilustraciones, mediante la propia producción o selección de las ilustraciones y, finalmente, a través del propio montaje. Resta, sin embargo, una última explicitación: la coevaluación de los montajes de sus compañeros y la autoevaluación del propio montaje. En función del grupo, el cuestionario puede abordar simplemente elementos de reflexión sobre la relación entre las imágenes y el texto o, si se estima oportuno, puede llegar a centrar la reflexión sobre el tipo de plano de las imágenes y su relación con el mensaje del texto, sobre la selección musical, el formato de la tipografía utilizada...

7. A modo de conclusión: La evaluación de las inferencias

A lo largo de este artículo hemos diseñado un camino de acción didáctica que incide en el componente inferencial de la lectura, tanto en el contenido, como en la forma, como en el proceso de lectura. En la última de nuestras propuestas indicamos ya uno de los retos de formación más importantes: diseñar retos expresivos complejos con instrucciones densas que obliguen al alumnado a generar textos que reclamen inferencias, es decir, que contengan “puertas” hacia espacios hipertextuales. Somos conscientes que nuestra línea de trabajo es compartida por muchos docentes que realizan habitualmente este tipo de actividades en sus aulas. Nos parece que una gran línea de innovación se encuentra en el diseño de actividades de síntesis de las secuencias didácticas que participen de estas necesidades expresivas. Afortunadamente, esta concepción ya está llegando a algunos libros de texto, como el citado en la bibliografía, y está a disposición del alumnado. Queda sin embargo, el reto de la evaluación de las inferencias. Creemos que la clave radica en la confianza en la profesionalidad del profesorado, en su experiencia y formación. Liliana Tolchinsky (2013) explica hablando de la influencia del estilo de los maestros en el resultado del alumnado: “A pesar de tots els progressos pedagògics, tenim la variable qualitativa personal (del mestre), que no tinc ni idea de com es crea, però que influeix en l’aprenentatge.” Si no confiamos en la capacidad del maestro o del profesor a la hora de evaluar inferencias y de orientar al alumnado en los procesos de interpretación es muy probable que alejemos estas actividades del aula con el pretexto de la objetividad o que, tal como se había venido haciendo históricamente, obliguemos al alumnado a memorizar las interpretaciones canónicas. Ante esta alternativa, apostamos por el profesorado.

8. Bibliografía

- BRÉNAS, Y (2009): “Trois seuils pour une installation épistémologique...Quel degré d’ajustements réciproques en début de cours de littérature?”, en BUCHETON, D.: *Lagir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, Octares, páginas 177-194.
- BUSQUETS, Joan y ot. (2011): *Projecte Eines 1*, Barcelona, Castellnou edicions.
- FIGUERAS, N y PUIG, F.(2013): *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*, Madrid, Edilumen.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, Univesidad de Cuenca.
- MINGUELA, M y SOLÉ, I (2011): “Comprens el que llegeixo?” en *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, nº 53, páginas 35-44.
- PIPKIN, M (1998): *La lectura y los lectores ¿Cómo dialogar con los textos?*, Rosario, Homo Sapiens.
- RAMOS, Joan Marc (2008): “El registro de lectura: una propuesta de aula para conocer la propia actividad lectora” en MENDOZA (coord): *Textos entre textos*, Barcelona, Horsori, páginas 159-168.
- RAMOS, Joan Marc (2009): *Gestos professionals per fomentar gestos lectors efectius*, consultable en línea: <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200809/memories/1865m.pdf>
- RAMOS, Joan Marc (2010): “Lectores re-creando el texto” en MENDOZA y ROMEA (coord): *El lector ante la obra hipertextual*, Barcelona, Horsori, páginas 129-138.
- RAMOS, Joan Marc (2012): “L’ensenyament de la lectura a secundària” a *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, nº 56, páginas 88-97.
- WILLINGHAM, Daniel (2011): *Per què als nens no els agrada anar a l’escola?*, Barcelona, Graó.

Anexo 1

Manga y piratea

Guardo con un suspiro de satisfacción las espléndidas *Cançons d’amor i de pluja* de Sergi Pàmies. Me lo he leído dos veces seguidas, hacía tiempo que no me lo pasaba tan bien. Pero mi sonrisa dura poco. Con una mueca de tristeza recuerdo que su vecino de estantería, Quim Monzó, hace tiempo que no saca libro. Dice que no publicará más hasta que no tenga garantías de no ser pirateado. Un compromiso imposible.

Fue sólo comprar mi primer lector de libros electrónicos que un buen amigo se presentó en mi casa para regalarme en dos DVD centenares de libros escaneados descargados de Internet. Él es gran consumidor de literatura y cine,

escritor y una persona culta. Pero también un pirata: libros, música, cine... No es sólo un caso aislado: mi entorno está plagado de ellos. Personas cultas que roban cultura.

Curiosamente acostumbran a pagar por un concierto, ir al teatro o por su revista favorita. Antes de que robar cultura fuera tan fácil, no lo hacían de la forma tradicional. Compraban libros, discos y vídeos de vez en cuando, según se lo permitiera el bolsillo.

Cuando te cuentan su última descarga y te los quedas mirando fijamente, a veces se remueven, inquietos, y dejan caer: “si no fuera tan caro, yo lo compraría...”. Quizá sea verdad: la reciente Fiesta del Cine, con entradas a 2,90 euros, ha sido un éxito espectacular. Un millón y medio de entradas vendidas en tres días, de lunes a miércoles, siete veces más de lo habitual. Aunque la cifra me plantea una duda inquietante: saber si este millón y medio de personas, al llegar a casa, completaron el día mirando un episodio de su serie favorita descargada de internet. Por cierto, en este caso el argumento acostumbra a ser: “¡Es que no se puede esperar tanto para ver el siguiente capítulo!”.

Pensaba en todo esto viendo las colas ante el salón del Manga de Barcelona. Acompañaba a unos amigos que habían hecho seiscientos kilómetros para visitarlo. Se quedaron con las ganas: no consiguieron ni comprar las entradas. Estaban dispuestos a pagar un poco más y comprarlas en los cajeros automáticos para evitar colas. Imposible también. Eso sí, disfrutaron de Barcelona y de la compañía, amortizando un poco el precio del viaje.

Tomando el aperitivo, me hablaban con devoción de una nueva serie de literatura fantástica que acaban de descubrir. Me dieron cuatro pinceladas antes de añadir: “en cuanto lleguemos a casa, te mandamos las cinco primeras novelas por correo electrónico, ya verás cómo te gustan”. Y, de corrido, nos contaron sus planes para el próximo viaje: cruzar de nuevo la península, en este caso para asistir a un festival de conciertos de sus grupos favoritos de rock.

No lo acabo de entender. Toda esta gente, ¿tiene o no dinero para gastárselo en cultura? ¿Para unas cosas sí y para otras no? ¿Cuál es el criterio? Creo que roban lo que pueden sólo porque es fácil, no está perseguido socialmente y nadie te denuncia en una comisaría. Sí, ya lo sé: soy una carca, represora y burguesa. Pero echo mucho de menos leer a Monzó.

Glòria Serra, *La Vanguardia* 17/11/2013

Anexo 2

Las tres tigresas

Había un león que era muy rico y respetado. Un día, salió de caza y descubrió una gruta donde vivían tres tigresas, bellas y encantadoras. El león se casó con la más pequeña, dejando a las otras con los animales de su entorno.

La más joven quedó embarazada y sus hermanas se pusieron celosas. Una noche se conjuraron:

—Tenemos que hacer un gran agujero y meter dentro a nuestra hermana y a su hijo.

Marcharon al campamento donde se encontraba su hermana, cavaron una fosa profunda, cubrieron el agujero con una estera y se sentaron a su alrededor. Al llegar la hermana con su hijo, la invitaron a sentarse en mitad de la estera y se cayó al fondo de la fosa. Doblaron, luego, la estera, taparon la boca con tierra y se fueron.

El león tenía un caballo que pastaba en el lugar donde estaba el agujero, pero ya no comía asustado por el llanto del recién nacido. Cuando el león observó a su caballo se dijo:

— ¿Qué tendrá mi caballo que se está quedando tan delgado?

Entonces el león se dirigió al palafrenero y le preguntó:

— ¿Es que no llevas a mi caballo a pastar donde hay buena hierba?

— Sí —comentó el otro.

— Pues mañana me enseñarás dónde.

Al día siguiente, partieron al lugar y llegaron a la fosa: la zona estaba cubierta de una hierba muy espesa.

— Aquí hay algo que no es natural —dijo el león.

Se aproximó y oyó los llantos del niño.

— Rápido, ve a llamar a la gente.

Y cuando la gente llegó les ordenó abrir la fosa. Así lo hicieron, descubriendo a la mujer y al hijo del león.

Entonces le preguntó:

— ¿Quién te ha metido en esta fosa?

— Fueron mis hermanas que estaban celosas de mí.

Luego, bajo orden de la pequeña tigresa, llevaron ocho camellos al campamento donde ellas vivían, las tendieron en el suelo y ataron sus miembros a los camellos. Después los azuzaron y echaron a correr en todas direcciones. Así las hermanas fueron terriblemente desmembradas y murieron.

Pinto Cebrián, F. y Jiménez Trigueros, A. (1996) *Bajo la jaima. Cuentos populares del Sáhara*. Madrid: Miraguano Ediciones

MECANISMOS DE CONTROL Y FORMULACIÓN DE OBJETIVOS EN ACTIVIDADES DE VACÍOS DE INFORMACIÓN

José Luis Barranco Pérez del Corral

INSTITUTO CERVANTES DE TÁNGER

Resumen

Durante la realización de actividades de vacíos de información, los interlocutores despliegan, entre otros, dos tipos de mecanismos de control: fragmentación en subobjetivos y control de la intersubjetividad. La fragmentación en subobjetivos es un instrumento de mediación para alcanzar el objetivo final. El mecanismo de control de la intersubjetividad se despliega por la ausencia de un formato de atención conjunta entre las dos interlocutoras (no comparten la misma orientación) y por la ausencia de comprensión de las intenciones de la otra (ninguna comprende la forma de orientarse de la otra), lo que lleva la actividad al fracaso. En la secuencia analizada solo una interlocutora despliega el mecanismo que controla la ausencia de intersubjetividad. La conciencia de que no hay comprensión de las intenciones de la otra y de que falta un formato de atención conjunta hace que una interlocutora desarrolle un desdoblamiento de conciencia. Se desdobra en dos: el “yo” (su forma de orientarse) y el “tú” (la forma de orientarse de su compañera) para adaptarse a las intenciones de la otra y para que la actividad tenga éxito. El desdoblamiento de conciencia, incluso sin que una interlocutora sea consciente, hace que la actividad tenga éxito.

Palabras clave: Fragmentación, mediación, intersubjetividad, desdoblamiento de conciencia, control, objetivos, mecanismos.

1. Introducción

Este estudio tiene una doble motivación. Por un lado, investigar qué mecanismos despliegan los aprendices para controlar el entorno en una situación de

interacción, y, por otro, establecer la relación entre mecanismos de control y los procesos cognitivos que se ponen en marcha cuando los interlocutores interaccionan entre ellos y construyen conjuntamente el conocimiento lingüístico. Para alcanzar estos objetivos, y, de este modo, conocer el entramado cognitivo que subyace a las intervenciones de los interlocutores, he elegido el procedimiento de obtención de datos: una actividad de vacío de información sin la intervención de un tutor (el profesor) en la que los participantes se enfrentan por sí mismos a la tarea de realizar la actividad con sus propios recursos. De este modo, los interlocutores pueden formular objetivos por sí mismos y desplegar mecanismos de control y procesos cognitivos de la forma más natural posible.

2. Bases teóricas

En este apartado me referiré a aquellos procesos cognitivos que despliegan los interlocutores cuando se ven involucrados en la realización de una actividad orientada a objetivos en colaboración con otro interlocutor y que, como se verá en la sección dedicada al análisis de datos, están en relación con los mecanismos de control. Me centraré en los conceptos de mediación y fragmentación, en los formatos de atención conjunta, en el constructo de intersubjetividad y en el proceso de desdoblamiento de conciencia.

En investigaciones sobre cómo los niños se enfrentan a la resolución de problemas, Vygotsky (1978) llegó a la conclusión de que, en comparación con los monos, las acciones de los niños son menos espontáneas e impulsivas que las de los primates. Los niños dividen la actividad en dos partes consecutivas reemplazando la manipulación directa por un complejo proceso psicológico que estimula la realización de la tarea a través de la motivación y la intención. En lugar de reaccionar de forma automática y sin reflexionar antes los estímulos, los seres humanos son capaces de considerar posibles acciones (planes) en un plano ideal antes de realizarlas en un plano objetivo. La planificación es un recurso de mediación mediante el cual el ser humano controla el entorno para convertirlo en propio.

Donato (1994), por su parte, demostró en un estudio experimental cómo los aprendices de L2 eran capaces de fragmentar la actividad en subobjetivos de forma natural e interna. Cuando los aprendices tienen la oportunidad de cooperar entre ellos, sin la presencia de un profesor, estructuran conjuntamente el acontecimiento comunicativo de acuerdo con sus propios objetivos contruidos por ellos mismos.

El establecimiento de la atención conjunta ha sido considerado clave en la adquisición de la lengua materna. Bruner (1986) defendió que la adquisición del lenguaje empieza antes de que el niño comience a hablar, al crear junto con la madre una estructura predecible de acción recíproca en una realidad compartida en lo que denominó *formatos*. Los formatos se caracterizan, en primer lugar, porque los individuos pueden indicarse entre sí que tienen una intención referencial o indicativa. En segundo lugar, porque la referencia puede variar en su precisión desde la vaguedad a la definición. En tercer lugar, se caracterizan por el manejo de la atención conjunta, y, por último, porque en el acto de referir hay una estructura de meta. Esta se mantiene no solo por la intención de referir, sino también por los medios adecuados para hacerlo, medios que comprenden los procedimientos mediante los cuales los individuos establecen una unión en su atención.

Un proceso que se despliega cuando los interlocutores establecen la atención de forma conjunta es de la intersubjetividad, definido por Rommetveit (1979) como la capacidad por parte de dos interlocutores para compartir la misma dirección en la comunicación de una forma tácita en una realidad socialmente compartida. Tomasello (1999, 2003), ha defendido que la representación cognitiva del ser humano es especial y se diferencia de la de los primates en que es intersubjetiva en el sentido de que el símbolo es socialmente compartido por otras personas y dotado de múltiples perspectivas, en la medida en que cada interlocutor puede interpretar el símbolo de una manera diferente. Para que la comunicación humana tenga lugar, tanto en la adquisición de lengua materna como en la de segundas lenguas, es necesario que los interlocutores converjan en una misma dirección aunque tengan perspectivas diferentes. Solo cuando el ser humano se comporta como un agente intencional pueden compartirse los símbolos lingüísticos que representan las formas de representación cognitiva. Agentes intencionales son seres que tienen objetivos y que hacen elecciones activas para atraer y manipular la atención de los otros hacia esos objetivos y hacia una determinada representación simbólica. Según Tomasello, la comprensión de las intenciones de los otros solo es posible si los interlocutores comprenden a los otros como agentes intencionales, es decir, como seres cuyos estados mentales e intencionales pueden ser manipulados.

Por otro lado, en estudios experimentales, Brooks y Donato (1994) mostraron cómo los aprendices de L2 en tareas de la resolución de problemas en parejas dirigen sus acciones hacia objetivos, construyen la comprensión conjunta de forma implícita y establecen procedimientos para resolver la tarea. Definieron la intersubjetividad, siguiendo a Rommetveit, como la orientación compartida por los interlocutores, referida a las formas en que el habla

reestructura la experiencia, estableciendo una realidad social compartida y una perspectiva única sobre la tarea.

Por último, en relación con la intersubjetividad y la multiplicidad de perspectivas que pueden adoptar los seres humanos a la hora de representar conceptos y comunicarlos se ha postulado (Mead, 1934; Gillespie *et al.*, 2010) que los individuos que comparten un mismo universo del discurso son capaces de ponerse en lugar del otro y adoptar su perspectiva.

3. Objetivos

Los objetivos de este estudio son dos:

- Identificar y analizar los mecanismos de control desplegados conjuntamente por los aprendices durante la realización de actividades de vacío de información.
- Investigar la relación entre mecanismos de control, formulación de objetivos y procesos cognitivos.

4. Metodología

Para la realización de ese estudio he hecho uso de una metodología cualitativa. El análisis ha sido inductivo e interpretativo. He partido de los datos para buscar explicaciones e hipótesis. El análisis de los datos me ha generado preguntas que he intentado responder acudiendo a las teorías e hipótesis. El contraste entre los resultados y las teorías ha generado una nueva interpretación de los datos o ha confirmado la ya existente procedente del análisis. Siguiendo un proceso recursivo, después de contrastar los resultados con las teorías, he acudido de nuevo a los datos para analizarlos a la luz de una perspectiva enriquecida y ampliada por las teorías.

El objetivo de este estudio era recoger datos de producción oral durante la realización de actividades de vacío de información para investigar mecanismos de control y su relación con procesos cognitivos. Para cumplir este objetivo el procedimiento de obtención de datos ha consistido en la realización de una actividad de vacío de información por parejas. Es una actividad semiestructurada en la que las dos participantes (dos chicas estudiantes de español de un nivel B.1.1. del Instituto Cervantes de Tánger) tenían que completar una tabla dividida en casillas (cuatro columnas y seis filas) (ver anejo) adaptada de Brooks *et al.* (1994). Cada interlocutora tenía una información diferente a la de su compañera. Separadas por una mampara de cartón y sentadas una frente a otra, las participantes tenían que proporcionar y recibir

información para completar la tabla de tal manera que al final de la actividad las dos deberían tener la misma información. Los datos obtenidos del análisis de la secuencia han sido comparados con el resto de las cinco secuencias que componen el corpus.

5. Resultados

Del análisis de los datos se desprende que los interlocutores pueden desplegar, entre otros, tres mecanismos de control: fragmentación en subobjetivos, control de los subobjetivos y control de la intersubjetividad. Me ocuparé en este estudio del primero y del tercero de estos controles.

5.1. Fragmentación en subobjetivos

A lo largo de la secuencia las interlocutoras fragmentan el objetivo general (completar la tabla) en subobjetivos (completar las casillas en las que se divide la tabla). La fragmentación puede revestir una gran variabilidad, pudiéndose dividir la tabla en líneas, columnas o a una combinación de ambas. En esta secuencia las interlocutoras recurren a la línea para fragmentar.

La fragmentación del objetivo general en subobjetivos surge de la necesidad de controlar el entorno para realizar la actividad con éxito. El objetivo general (completar la tabla) se alcanza mejor si se subdivide en subobjetivos (completar una casilla), que son más fáciles de manejar. Hay, por tanto, tantos subobjetivos como casillas en las que se divide la tabla. La fragmentación surge de la dificultad de la tarea a realizar, es un instrumento de mediación para facilitar la realización de la actividad y alcanzar el objetivo final. Control del entorno y fragmentación en subobjetivos están en relación estrecha.

5.2. Control de la intersubjetividad

5.2.1. Control de la intersubjetividad: atención conjunta e intersubjetividad

Este mecanismo de control surge porque una de las interlocutoras se siente desorientada en la tabla. No sabe dónde está, no se ubica en la tabla, ha perdido el control del entorno. Cuando recibe información de su compañera, no sabe en qué línea se encuentra como se puede ver en (36):

36. Mounia: Eh, hablas de la segunda línea...

Muy probablemente se da cuenta de que en las casillas en las que su compañera le dice que dibuje una figura geométrica o que escriba un número o una palabra tiene algo ya escrito o dibujado. Y muy probablemente a partir de esta constatación se da cuenta de que tanto su compañera como ella misma cuentan de manera diferente, se orientan de manera diferente en la tabla: una se orienta de izquierda a derecha y la otra en sentido contrario, de derecha a izquierda. Este mecanismo de control surge porque una de ellas es consciente de que no comparten la misma forma de orientarse en la tabla. Es decir, una de ellas es consciente de que no centran la atención conjuntamente en el mismo objetivo: en la misma forma de orientarse. En relación con la falta de atención conjunta, está el hecho de que ninguna comprende las intenciones de la otra, al menos en las dos primeras líneas. Una no comprende que su compañera se orienta de izquierda a derecha y la otra no comprende que su compañera se orienta de derecha a izquierda. Es decir, durante las dos primeras líneas ninguna comprende las intenciones de la otra. Puesto que se orientan de manera diferente, no proporcionan y reciben información de forma adecuada, lo que hace que la actividad fracase y que ubiquen los datos en la casilla equivocada.

La falta de atención conjunta, es decir, el hecho de que no centren la atención en el mismo objetivo (en la misma orientación) de forma conjunta y el hecho de que ninguna de las dos comprenda las intenciones de la otra (ausencia de intersubjetividad), es decir, el hecho de que no comprendan que se orientan de manera diferente, conduce al fracaso de la actividad en las dos primeras líneas.

5.3. Mecanismos de control, desarrollo de conciencia e intersubjetividad

Las dos interlocutoras tienen perspectivas diferentes. Una interpreta el entorno de una forma (se orienta de izquierda a derecha) y la otra de una forma opuesta (se orienta de derecha a izquierda) y ninguna de las dos comprende las intenciones de la otra en las dos primeras líneas. Tampoco comparten el mismo objetivo (la misma orientación). Sin embargo, en una de ellas se despliega un mecanismo de control que la hace consciente de que hay una diferencia de perspectivas. El mecanismo de control de la intersubjetividad surge cuando se desarrolla la conciencia de la multiplicidad de perspectivas y también la conciencia de que no comprenden las intenciones del otro y de que no comparten la misma dirección, la misma orientación.

La conciencia de que no comparten el mismo objetivo y de que no comprenden las intenciones de la otra surge solamente en una de las dos interlocutoras. Una comprende las intenciones de la otra, pero no a la inversa. La comprensión de las intenciones del otro se da solo en una dirección, no es

reversible, sino unidireccional. Una de las interlocutoras se comporta desde el principio de la secuencia hasta el final creyendo que su perspectiva es la única, que no hay una perspectiva diferente a la suya, que su compañera no tiene un punto de vista diferente al suyo. Es decir, no tiene conciencia de la diversidad de perspectivas ni de la usencia de una orientación compartida en la tabla.

5.4. Intersubjetividad y desdoblamiento de conciencia

La disparidad de interpretaciones sigue durante toda la secuencia. Sin embargo, en la tercera línea se produce un cambio. Una de las interlocutoras, Mounia, se ha dado cuenta de que la otra, Imán, cuenta en sentido contrario al suyo, tiene intenciones diferentes a las suyas. Es decir, Mounia es capaz de comprender las intenciones de la otra interlocutora y de entender que la diferencia a la hora de interpretar el entorno ha dificultado la realización exitosa de la actividad.

Esta conciencia de la falta de intersubjetividad y de atención conjunta tiene consecuencias en el comportamiento de la interlocutora, llevándole a desdoblarse en dos. Su yo se desdobra en dos: el “yo” (su forma de orientarse) y el “tú” (la forma de orientarse de su compañera). El desdoblamiento tendrá lugar tanto cuando recibe información como cuando la proporciona, cuando es emisora y cuando es receptora. A partir de la tercera línea, y hasta el final, cuando recibe una información, en lugar de ubicar los datos de acuerdo con su forma de orientarse, lo hará, poniéndose en lugar de su compañera, ubicando la información según la forma de orientarse de su compañera, desdoblándose en ella, adoptando su perspectiva. De igual modo, cuando proporciona información, en lugar de dar las instrucciones teniendo en cuenta su perspectiva, cambia el sentido de la orientación y proporciona la información adoptando el punto de vista de su compañera. Es decir, se desdobra en dos cuando proporciona información y cuando la recibe. Para llegar al éxito se adapta a las intenciones de su interlocutora, se pone en su lugar. Al contrario, la otra interlocutora no se da cuenta de la disparidad de interpretaciones ni de la ausencia de una orientación compartida y no cambia su comportamiento, su forma de orientarse en la tabla. Mientras una interlocutora desarrolla la conciencia de que no comparten la misma interpretación del entorno y es capaz de entender las intenciones de su compañera y el hecho de que no comparten la misma perspectiva, la otra no desplegará ninguno de estos mecanismos.

La diferencia de perspectivas a la hora de interpretar izquierda y derecha sigue en toda la secuencia. Es en la quinta línea donde por primera vez hablan explícitamente de que tienen diferentes puntos de vista (197-201):

197. Imán: Derecha. Es que tengo derecha... GESTOS [LEVANTA LA MANO DERECHA].
198. Mounia: Derecha, sí.
199. Imán: Sí. mmm. Ya está.
200. Mounia: Tu derecha es mi derecha entonces. RISAS.
201. Imán: RISAS. Eso es. ¿Qué tienes?

Sin embargo, la explicitación de la diferencia de perspectivas no conduce a la concienciación de que hay disparidad de puntos de vista por parte de una de las interlocutoras y no tiene resultados en su actuación. Esta exteriorización de la diferencia no implica concienciación por parte de la interlocutora que no ha desplegado este mecanismo y no se traduce en la búsqueda de un procedimiento para superar la diferencia de perspectivas conjuntamente. Imán seguirá sin ponerse en lugar de Mounia y Mounia seguirá poniéndose en lugar de Imán como hasta ese momento. Una seguirá sin ser consciente de disparidad de perspectivas y de que no comparten la misma dirección y la otra seguirá desdoblándose en dos.

Desdoblamiento de conciencia y adopción de la perspectiva del otro están en estrecha relación y ambos forman parte de un proceso de adaptación a las intenciones del otro. El objetivo del desdoblamiento de conciencia es que haya una dirección compartida.

5.5. Reconceptualización, formato de atención conjunta, intersubjetividad y desdoblamiento de conciencia

El mecanismo de control de la intersubjetividad se despliega cuando no hay atención conjunta ni se establece la intersubjetividad. El desdoblamiento de conciencia es una forma de solucionar el problema de la ausencia de una perspectiva compartida y también supone un proceso de reconceptualización, porque una interlocutora adopta una interpretación que no es la suya, interpreta el entorno como ella misma (yo), pero también como su compañera (tú). Actúa como ella misma y, al mismo tiempo, actúa como su compañera, se pone en el lugar de ella. Actúa como “yo” y como “tú”. Se desdobra en dos cuando proporciona y cuando recibe información.

El ponerse en lugar del otro, adoptar una perspectiva que no es la suya supone una reconceptualización porque una interlocutora tiene una percepción del entorno y adopta otra que no es la suya actuando de acuerdo con esa nueva perspectiva.

6. Conclusiones

Después del análisis de los datos, podemos formular las conclusiones que siguen a continuación.

Los interlocutores en una actividad de vacío de información despliegan, al menos, dos tipos de mecanismos de control: fragmentación en subobjetivos y control de la intersubjetividad. La fragmentación en subobjetivos es un instrumento de mediación para alcanzar el objetivo final y es desplegado por las dos interlocutoras.

El control de la intersubjetividad surge cuando una interlocutora es consciente de que no centran conjuntamente la atención en el mismo objetivo, en la misma forma de orientarse (ausencia de atención conjunta), y de que ninguna comprende intersubjetivamente las intenciones de la otra (ausencia de intersubjetividad). Muy probablemente esta conciencia de la falta de atención conjunta y de intersubjetividad surge porque la actividad fracasa.

El mecanismo de control de la intersubjetividad lo despliega solamente una de las dos interlocutoras. No es bidireccional, sino unidireccional. La interlocutora que despliega este mecanismo es consciente de que ambas tienen diferentes perspectivas sobre la forma de orientarse, de que no comparten la misma forma de orientarse. Probablemente, la conciencia de que no comparten el mismo objetivo y de que las diferentes perspectivas dificultan la realización de la actividad, desarrolla en una de ellas un proceso de desdoblamiento de conciencia. El yo de la interlocutora que desarrolla este mecanismo de control se desdobra en dos: el “yo” y el “tú”, adoptando la interpretación del entorno de su compañera tanto a la hora de comprender como de producir lengua. Este desdoblamiento de conciencia, que supone una reconceptualización, se produce sin la colaboración de una de las interlocutoras, es decir, sin que sea consciente de que ambas tienen diferentes formas de interpretar el entorno y de que no comparten las mismas intenciones.

Se podría afirmar, para finalizar, que la actividad tiene éxito sin que exista bidireccionalidad en la comunicación, sin que se establezca la intersubjetividad, dado que una interlocutora comprende las intenciones de la otra, pero no a la inversa. La comprensión no es reversible. Incluso, cuando las dos interlocutoras ponen de manifiesto, explícitamente, sus diferentes interpretaciones del entorno, no se comprometen en la búsqueda de un procedimiento que les lleve a compartir la misma orientación. De otra parte, la interlocutora que desarrolla el mecanismo de control de la intersubjetividad no intenta manipular el estado de atención de la otra participante para que comparta su misma orientación.

Solo el desdoblamiento de conciencia de una de las interlocutoras, la asunción de las intenciones de la otra hace que la actividad tenga éxito.

7. Bibliografía

- BROOKS, Frank & DONATO, Richard (1994): "Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks", *Hispania* 77, n. 2, vol. 77, American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, pp. 262-274.
- BRUNER, Jerome (1984): "Los formatos de adquisición del lenguaje" in José Luis Linaza (ed.): *Acción, pensamiento y lenguaje*, pp. 173-185, Madrid, Alianza Psicología.
- BRUNER, Jerome (1986): *El habla del niño*, Barcelona, Paidós.
- GILLESPIE, Alex & CORNISH, Flora (2010): "Intersubjectivity: towards a dialogical analysis", *Journal for the theory of social behaviour*, n. 40, vol. 1, pp. 19-46.
- LANTOLF, James, & THORNE, Seven (2003): *Sociocultural Theory and the Génesis of Second Language Development*, Oxford, OUP.
- MEAD, George (1934): *Mind, self and society*, Chicago, University of Chicago Press.
- ROMMETVEIT, Ragnar (1979): "On the Architecture of Intersubjectivity" in Ragnar Rommetveit & Rolv Blakar (eds.): *Studies of Language, Thought and Verbal Communication*, pp. 93-107, New York, Academic Press.
- TOMASELLO, Michael (1999): *Human cognition*, London. Harvard University Press.
- TOMASELLO, Michael (2003): *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*, Harvard, Harvard University Press.
- VYGOTSKY, Lev (1978): *Mind in society. The development of higher psychological Processes*, London, Harvard University Press.
- VYGOTSKY, Lev (1995): *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós.

Anejo

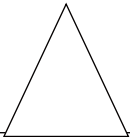
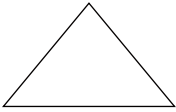
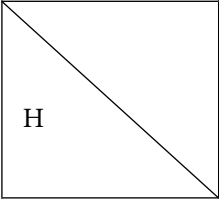
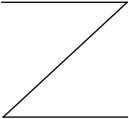

			698721
	PA		
			
			PE
		PÁRAMO	

Figura 1

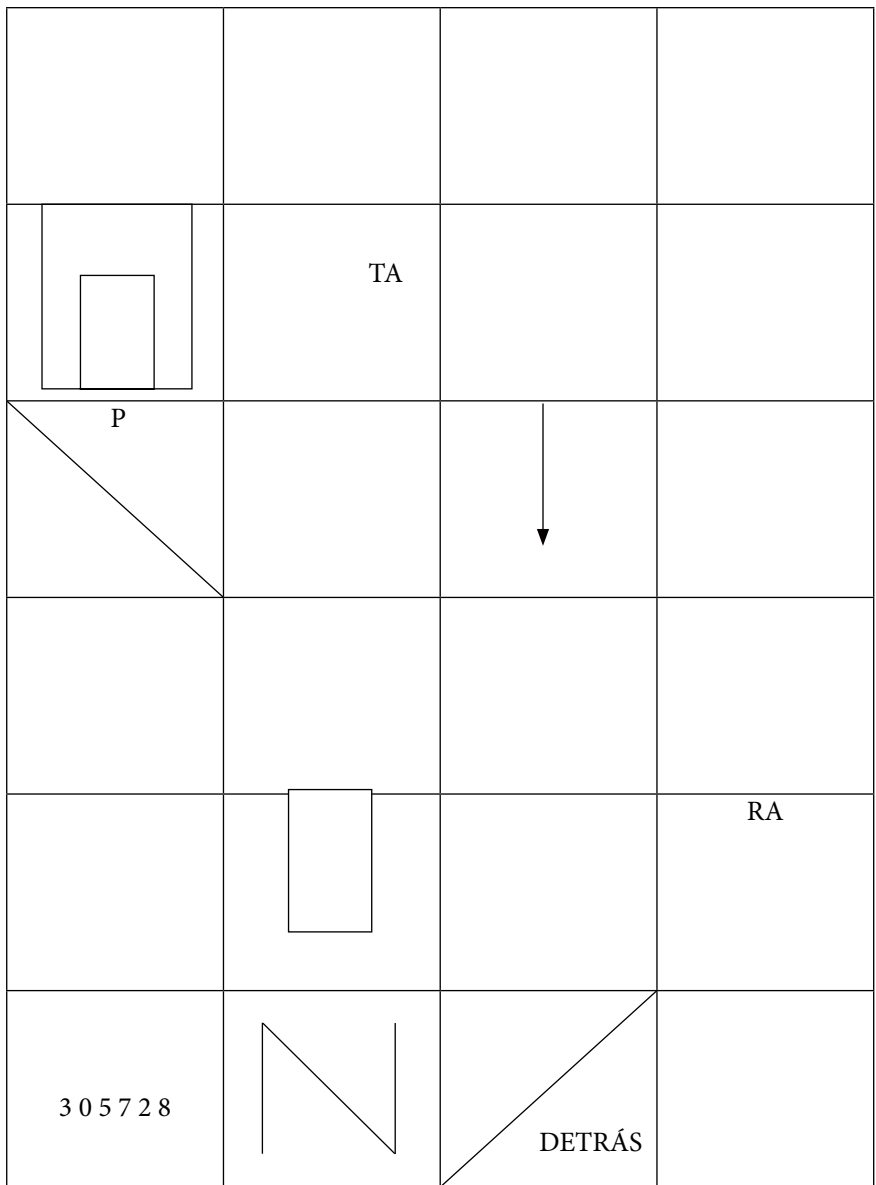


Figura 2

(Adaptado de Brooks *et al.*, 1994)

WRITING PROGRAMS O LA PLANIFICACIÓN DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: UNA PRÁCTICA PARA LA MEJORA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO

José Manuel Vargas Sánchez

Paula Rivera Jurado

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

Resumen

El objetivo general con el cual se planteó esta investigación fue el de crear un taller que diese respuesta a las carencias de los estudiantes universitarios en materia de creación textual y mejora de la expresión escrita. Optamos por una metodología de acción investigación en el aula con alumnos pertenecientes al primer curso de los grados de Magisterio de Educación Infantil y Magisterio de Educación Primaria. A lo largo de 10 horas presenciales más 15 horas de trabajo autónomo los estudiantes, siguiendo los procesos de creación textual –planificación, redacción y revisión–, elaboraron textos de marcado perfil académico –elaboración de apuntes– junto con otros de marcado perfil investigador –ensayos–. Para la consecución de estos textos se siguieron los siguientes pasos: generación de ideas, organización, desarrollo –las ideas se convierten en párrafos y estos a su vez en textos– y revisión. Los resultados del taller demostraron la necesidad de proporcionarles al alumnado universitario de nuevo ingreso estrategias para mejorar su competencia escrita.

Palabras clave: pruebas de diagnóstico, taller, estudiantes universitarios, creación textual, expresión escrita, escritura académica, estrategias.

1. Introducción

Quizás este taller nunca hubiese visto la luz si un equipo de curiosos no nos hubiésemos preguntado por el nivel de competencia escrita de los alumnos que ingresan por primera vez en la Universidad con el deseo de convertirse en futuros maestros. Esta inquietud tuvo su primer impacto en las pruebas de diagnóstico: un procedimiento por el que se detectó cuáles eran los principales problemas de los estudiantes a la hora de redactar un escrito (acentuación, signos de puntuación, adecuación...). Los resultados de la prueba mostraron la urgente necesidad de actuar sobre el gran déficit que los alumnos presentaban en cuestiones de creación textual. Estos mismos curiosos decidimos entonces lanzarnos a la búsqueda de estrategias para la mejora de tales resultados: de ahí nace el taller de escritura académica.

Desde un primer momento partimos de que la escritura es un proceso complejo el cual involucra tres subprocesos: planificación, redacción y revisión. Esta concepción cognitiva de la escritura será la predominante a lo largo del desarrollo del taller; pues se hace necesario evidenciar esta idea tripartita de la escritura dado que los estudiantes entienden la elaboración de un texto únicamente como redacción, olvidando planificar y, posteriormente, revisar. Según la psicología cognitiva, escribir es un proceso que requiere la participación activa del escritor quien debe aplicar operaciones mentales muy complejas -planificar, redactar y revisar-. Cada una de estas operaciones requiere que el que escribe tenga en cuenta diversos niveles textuales que involucran varios aspectos: intención del escrito, posible lector, contenido, características del tipo de texto, léxico acorde, cohesión, ortografía...

De esta manera, entendemos la escritura como una producción de textos de diversos tipos y con variados fines; en definitiva, un proceso complejo de alto compromiso cognitivo, que necesita de suficiente tiempo en el aula para atender a las diferentes fases por las que pasa la elaboración de un texto. Es quizá ese tiempo que les ha faltado a los estudiantes en niveles previos al universitario para dedicarlo a creación textual y resolución de dudas de estilo el que queremos reponer con este taller de escritura académica.

2. Propuestas de actuación desde los talleres de escritura

2.1. Objetivos

Este taller se planteó como una herramienta colaborativa para incorporar a los estudiantes en los procesos de creación textual que demandan los estudios universitarios.

El concepto de taller de escritura posibilitó, en un primer momento, el conocimiento de estrategias generales para mejorar la escritura y, en segundo lugar, la aplicación y el desarrollo de los aspectos tratados a la propia realidad de los estudiantes, pues pudieron aportar los escritos requeridos en las asignaturas que cursan. Estos planteamientos se concretaron en los siguientes objetivos:

1. Conocer las características de la escritura académica y el proceso de creación textual.
2. Evidenciar la importancia de los procesos cognitivos en el desarrollo textual.
3. Diseñar estrategias y recursos para la adecuación textual tanto desde el plano del contenido como del formal.
4. Gestionar los aprendizajes a través de un curso en la plataforma Moodle como herramienta de evaluación y autoaprendizaje.
5. Compartir criterios de evaluación y adquisición de competencias con otros estudiantes y aprender del intercambio de experiencias.

2.2. Destinatarios, duración y contenidos

El taller se destinó a los estudiantes de nuevo ingreso de los grados de Educación Infantil y Primaria de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz por representar la mayor muestra de población con resultados negativos en las Pruebas de Diagnóstico (de aquí en adelante PD) que analizaban el nivel de competencia comunicativa.

Se estableció una duración de 10 horas presenciales y 15 horas de trabajo autónomo.

Los contenidos se agruparon en cuatro bloques:

Bloque 1: Elaboración de textos de marcado perfil académico (elaboración de apuntes y exámenes). El método Cornell.

Bloque 2: Aspectos formales de los textos académicos (ortografía, acentuación y puntuación).

Bloque 3: El proceso de creación de textos I. ¿Cómo se escribe un párrafo?

Bloque 4: El proceso de creación de textos II. ¿Cómo se escribe un texto?

2.3. Desarrollo de las sesiones

Sesión 1. Por todos es sabido que la mayoría de los estudiantes no poseen pautas específicas que les ayuden a la hora de estudiar. Muchos de ellos recurren al aprendizaje memorístico y en las fechas previas a los exámenes se ven envueltos en una tormenta de párrafos interminables difíciles de digerir. Bien sea porque desconocen técnicas de estudio o bien porque no saben aplicarlas a sus necesidades, lo cierto es que los apuntes de muchos alumnos suelen ser un cúmulo de folios plagados de líneas que no facilita el estudio. Como consecuencia, tal desorganización suele verse luego reflejada en la elaboración del examen. Se hace pues necesario, dotar al alumno universitario de pautas que le sirvan para la organización de apuntes y, por consiguiente, de los exámenes. Este es, precisamente, el objetivo con el que arrancó la primera sesión del taller de escritura académica.

El *método Cornell* (también conocido como el método de las 5R: registrar, resumir, repasar, reflexionar y recapitular) es una excelente herramienta para organizar el estudio, sin embargo, no es del todo conocida en las aulas universitarias. El método es sencillo: consiste en dividir una hoja en tres zonas, de manera que tengamos una columna para toma de apuntes, otra para títulos a la izquierda y, la parte inferior, para anotaciones y observaciones.

Una vez acercada a los estudiantes este tipo de técnica para una buena elaboración de apuntes se procedió a que la pusiesen en práctica. Se les propuso que escogieran cualquier tema que estuviesen tratando en clase en ese momento y que elaborasen sus apuntes siguiendo el método Cornell. Observamos que estas nuevas pautas fueron acogidas con interés puesto que el alumnado de nuevo ingreso trae consigo unos hábitos de estudio que son los propios de otros niveles inferiores pero que ya no les son válidos al entrar en el mundo universitario. Con ello nos estamos refiriendo a estudiar en fechas muy próximas a los exámenes o directamente de los apuntes *en sucio*.

Sesión 2. Se podría pensar –de hecho se da por supuesto– que el alumno universitario sabe escribir sin apenas cometer errores ortográficos o de acentuación y sabe emplear adecuadamente los signos de puntuación. Sin embargo, las PD en este aspecto nos demuestran lo contrario: según los resultados obtenidos, ortografía y puntuación se presentaron en el primer puesto de los ámbitos que demandaban mayor necesidad de mejora entre los alumnos de grado de Educación Primaria. Si queremos datos más detallados, el 51,6% de los alumnos presentaron un nivel adecuado en ortografía-acentuación frente al 46,5% que presentaron un nivel no adecuado. En cuanto a ortografía-puntuación, el 15,7% de los alumnos presentaron un nivel adecuado frente

al 82,4% que presentaron un nivel no adecuado y, en concreto, dentro de ese 82,4% de nivel no adecuado, el 50,3% de los alumnos tenía un nivel muy deficiente. Ante esta situación se hizo necesario dedicar una sesión a trabajar estos aspectos.

Consideramos que enseñar normas ortográficas, de acentuación y puntuación a alumnos que ya han cursado estudios obligatorios y postobligatorios no iba a ser tarea fácil, puesto que arrastran numerosos errores viciados. Por lo tanto, para conjugar participación activa en el aula junto con aprendizaje, optamos por la siguiente metodología de trabajo: partir desde el error hacia la reflexión normativa. Para ello, hicimos una selección de fragmentos con los fallos más comunes provenientes de sus escritos de las pruebas de diagnóstico para, desde unos ejemplos tan reales y auténticos como sus propios textos, llegar a reflexionar por qué *g* y no *j*, *a ver* y no *haber* o por qué se hace necesario un punto y coma en lugar de una simple coma.

Para poner en práctica esta *reactivación* de conocimientos (vamos a llamarla *reactivación* puesto que son conceptos con los que el alumno ha estado en contacto desde la escuela primaria) y aunarlos a la creación de textos académicos, les propusimos como método de evaluación la elaboración de un comentario crítico de un fragmento de la novela *El profesor*, de Frank McCourt, un texto cercano a sus intereses como futuros docentes. Los resultados de la tarea junto con, de nuevo, las PD propiciaron el contenido de las dos siguientes sesiones.

Sesión 3. Las dimensiones en las que los alumnos de nuevo ingreso del Grado en Educación Primaria obtuvieron un nivel no adecuado en las PD son, en primer y segundo lugar, respectivamente: ortografía-puntuación (82,4%) y desarrollo textual (81,1%). Estos datos, unidos a los resultados de los comentarios de texto de la sesión anterior, mostraron la urgencia de trabajar con el alumnado el proceso de creación textual –planificación, redacción y revisión-. Para ellos, el ejercicio de crear un texto se localiza en un único momento –redacción-, olvidando la planificación previa y la revisión, tal como se evidenciaba en el apartado 2 de las PD donde se requería que el alumno hiciese un esquema previo a su comentario y en numerosos casos quedó vacío. De este modo, se fijó como objetivo para esta sesión la creación de un párrafo partiendo del primer paso del esquema para la elaboración de un texto: la planificación o generación de ideas.

Fue notable en la corrección de los comentarios de texto de la sesión 2 que el alumnado sigue sin alcanzar un dominio adecuado en su competencia escrita, así que elegimos de nuevo reutilizar sus propias composiciones. Basándonos en el fragmento de la novela *El profesor*, trabajamos activa y participativamente con los alumnos los siguientes pasos que posteriormente debían poner en práctica:

- a. Reflexionar la intención del escrito que vamos a elaborar:
¿A quién va dirigido nuestro escrito?
¿Cuál es el propósito de nuestro texto?
- b. Generar ideas: volcamos en un folio todas las ideas sobre las que se asienta el texto a comentar. Ejemplo:
Idea 1: El profesor les pide a sus alumnos que se evalúen ellos mismos.
Idea 2: Los alumnos discrepan entre sí frente a esta posibilidad de evaluación.
Idea 3: El profesor explica cómo suele decidir la nota a final de curso.
Idea 4: El profesor les hace reflexionar sobre el concepto de educación y su labor como docente.
- c. Organizamos ideas: enlazamos las ideas anteriores con nuestros conocimientos y experiencias previas. Ejemplo:
Idea 1: El profesor les pide a sus alumnos que se evalúen ellos mismos.
- *El concepto de autoevaluación*
- *No está muy extendido en nuestras aulas*
- *Herramienta útil para que el alumno reflexione sobre lo que ha aprendido*
- d. Desarrollamos ideas: le damos forma a las anotaciones anteriores. Ejemplo:
El concepto de autoevaluación aún no está muy extendido en nuestras aulas; aunque consideramos que es una herramienta bastante útil para que el alumno reflexione sobre lo que ha aprendido, lo que le ha supuesto más esfuerzo y otros aspectos de su aprendizaje.
- e. Desarrollamos un párrafo: pasamos al momento de la redacción en sí, es decir, a la argumentación de las ideas mediante las estrategias del desarrollo del párrafo – se expone la idea principal, se complementa con conocimientos y se concreta con datos de nuestra experiencia-. Ejemplo:
El texto que vamos a comentar comienza con la petición de autoevaluación de un profesor hacia sus alumnos. Esta situación nos lleva a reflexionar sobre el concepto de autoevaluación. Este tipo de método para evaluar aún no está muy extendido en nuestras aulas; sin embargo, consideramos que es una herramienta bastante útil para que el alumno reflexione sobre lo que ha aprendido, lo que le ha supuesto más esfuerzo y otros aspectos de su aprendizaje. Durante mi periodo de prácticas no hallé ningún docente que pusiese en práctica la autoevaluación para que sus alumnos verificasen por ellos mismos al final de un tema sus conocimientos adquiridos.

La evaluación supuso el momento de poner en práctica autónomamente estos pasos para el desarrollo de un párrafo trabajados en clase de modo tutelado. Para ello, quisimos en esta ocasión partir de un documento oral: la creación de un párrafo desde la generación de ideas tras la visualización de un fragmento del programa de televisión *Tesis* titulado *Aprender a enseñar*.

Sesión 4. Bloque 4: El proceso de creación de textos II. ¿Cómo se escribe un texto?

Esta sesión se consideró una continuación de la clase previa, en la cual se sentaron las bases de la elaboración de un párrafo, por lo que retomamos la labor de creación textual. Debido a la ardua tarea que supone al alumno adquirir y asimilar los mecanismos procesuales que han de seguirse a la hora de elaborar un escrito, que supuso de manera global nuestro cometido principal en el taller, de nuevo recurrimos a los trabajos realizados por los alumnos de manera autónoma y que consistían en el desarrollo, a partir de una generación y organización de ideas planteadas en el aula, de cuatro párrafos que configuraran el nudo o cuerpo del comentario de texto del visionado *Tesis: Aprender a enseñar*. Para ello, facilitamos al alumnado una serie de modelos de argumentación como soporte de fundamentación de las ideas.

En el proceso de redacción textual han de establecerse tres elementos fundamentales que configuran la composición de un escrito: la presentación, el nudo y la conclusión. Como bien señalamos anteriormente, la mayoría del alumnado centra su atención en la elaboración del cuerpo, dando como resultado un producto incompleto y eludiendo así la relevancia que los apartados restantes adquieren en el desarrollo del escrito. Por tal razón, les instamos a que continuaran el proceso textual iniciado previamente y elaboraran de manera individual una introducción y una conclusión, no sin antes proyectarles un modelo de trabajo para que conocieran las fórmulas empleadas para cada apartado y las pudieran incorporar adecuadamente:

a. Introducción. Ejemplo:

El vídeo que vamos a comentar pertenece al programa de televisión Tesis, cuyo título es "Aprender a enseñar: profesión profesores". La idea principal del mismo gira en torno al anquilosamiento del sistema educativo actual y las innovaciones que, según una serie de testimonios, se deben llevar a cabo con el fin de mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por tal motivo, y para que sirvan de ejemplaridad, el documento se centra en experiencias reales desarrolladas en dos institutos de Andalucía, las cuales han logrado óptimos resultados en el terreno escolar.

b. Conclusión. Ejemplo:

Como conclusión, podríamos matizar dos ideas que subyacen a lo largo del vídeo y que radican en lo siguiente: por una parte, la renovación en el ámbito educativo se ha de emprender de manera inmediata con una implicación activa y conjunta de la sociedad, la familia y la institución escolar y, por otra parte, la función profesional del docente debe enfocarse a otros fines, tales como estimular al alumnado, motivar el aprendizaje y fomentar la comunicación como instrumento educativo.

Considerando la coevaluación un factor que favorece el desempeño del alumnado y, por consiguiente, su participación activa mediante la observación y la valoración conjunta, propusimos lo siguiente: el alumno, de manera voluntaria, leía en voz alta el texto producido en el aula y sus compañeros, desde una perspectiva constructiva, señalaban, poniendo en vigor los contenidos estudiados a lo largo del taller de escritura, posibles mejoras desde diversos planos (ortografía de las letras, la acentuación y la puntuación, así como adecuación textual) para enriquecer el escrito y prevenir errores que pueden venir motivados por la ausencia de revisión del texto concluido.

El proceso de revisión supone el último estadio del procedimiento que se ha de seguir en la creación textual. Los alumnos deben verificar detenidamente, una vez finalizada la redacción del escrito, si se percibe de manera clara cuál es el propósito del escrito o si se ha empleado correctamente el código lingüístico de acuerdo a las normas idiomáticas que así lo rigen. Por tanto, la tarea desarrollada en el aula facilitó la labor de concienciar al alumnado de la trascendencia que supone esta práctica, enfocada a empatizar con el destinatario o receptor de la composición textual.

SESIONES	CONTENIDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	EVALUACIÓN
1º Sesión	Bloque 1: Textos de marcado perfil académico (apuntes, exámenes...)	Diseñar estrategias y recursos para la planificación de la escritura	Creación de apuntes según Método Cornell
2º Sesión	Bloque 2: Ortografía, acentuación y puntuación	Diseñar estrategias y recursos para la mejora de la adecuación textual (plano formal)	Revisión de sus propios escritos (aprendizaje por intercambio de experiencias) Comentario de texto

3º Sesión	Bloque 3: El proceso de creación textual: el párrafo	Conocer las características de la escritura académica y el proceso de creación textual Evidenciar la importancia de los procesos cognitivos en el desarrollo textual	Revisión de sus propios escritos (aprendizaje por intercambio de experiencias) Creación de un párrafo
4º Sesión	Bloque 4: El proceso de creación textual: el texto	Conocer las características de la escritura académica y el proceso de creación textual Evidenciar la importancia de los procesos cognitivos en el desarrollo textual	Revisión de sus propios escritos (aprendizaje por intercambio de experiencias) Creación de un texto

3. Resultados y temas de discusión

Al concluir la última sesión decidimos que los alumnos se evaluaran a ellos mismos mediante una rúbrica de autoevaluación, puesto que creemos que esta técnica es una valiosa estrategia para que el estudiante se conozca a nivel académico y una útil fuente de información respecto a la actuación docente. La rúbrica se dividía en dos secciones: una, para reflexionar sobre el grado de adquisición de los contenidos del taller; y otra, para evaluación del profesorado a completar con una calificación numérica del 1 (mínimo) al 5 (máximo).

De modo gráfico mostramos la puntuación media de los alumnos en cada uno de los siguientes ítems en relación a los contenidos:

Conozco en qué consiste el método Cornell	4,4/5
Considero el método Cornell una herramienta útil para la organización del estudio	4,2/5
He aclarado conceptos en relación con la ortografía, acentuación y puntuación	4,3/5
He aprendido cómo elaborar un párrafo	4,3/5
Considero fáciles las pautas para la creación de un párrafo	3,9/5
Estoy capacitado para desarrollar un texto siguiendo la estructura prefijada (introducción, nudo y conclusión)	3,9/5
He mostrado interés y entusiasmo a la hora de asistir a clase y realizar las tareas	4,3/5

De igual modo estos vienen a ser los resultados respecto a la actuación docente:

Han explicado con claridad	4,6/5
Han mostrado coordinación a la hora de impartir las clases	4,7/5
Las sesiones estaban planificadas y organizadas	4,8/5
Han respondido a las dudas planteadas en el aula	5/5
Las actividades propuestas han sido idóneas	5/5

Estos datos, junto con la observación y el seguimiento al alumnado, reflejan que se han cumplido satisfactoriamente los objetivos marcados en la introducción y que la labor desempeñada por los profesores también ha sido gratamente valorada por los estudiantes. Sin embargo, lamentamos que el alumnado no se haya podido beneficiar de nuestra ayuda con posterioridad a la finalización del taller y que no hayamos contado con materiales de su rutina universitaria para su revisión y supervisión escrita. Esto nos lleva a pensar más allá y cuestionarnos: ¿cómo asegurarnos de que lo que el alumno ha interiorizado lo pone en práctica de modo efectivo? ¿Hasta qué punto podemos estar seguros de que no incurrirá en los mismos errores gramaticales y/o expresivos? ¿Se podrá algún día incluir los *Writing programs* en el currículo de los nuevos grados de Magisterio?

4. Bibliografía

- ALVARADO, M. (coord.) (2009): *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Flacso Manantial.
- CALDERA, R. (2003): “El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela”, *Educere*, n 20, Universidad de los Andes, pp. 363-368.
- CASSANY, D. (2006): *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Graó.
- CASSANY, D. (1995): *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1980): “The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints” in Lee Gregg y Erwin Steinberg, (eds.): *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 31-50.
- GARCÍA, J.C. y SIERRA, J.A. (2001): *Textos escolares: planificación, elaboración, redacción y revisión*, Gijón, CPR Oriente.
- GRACIDA, M. Y. y MARTINEZ, G. T. (coord.) (2007): *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*, México, UNAM.
- JIMÉNEZ, R. y ROMERO, M. F. (2012): *Cómo mejorar la expresión escrita. Manual de redacción para el ámbito universitario*, Granada, GEU.

SIETE CALAS EN LA LITERATURA HISPANOAMERICANA PARA LA ENSEÑANZA DE ELE

SEVEN STUDIES IN LATIN-AMERICAN LITERATURE FOR TEACHING ELE

José Rovira-Collado

UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Celia Caballero-Díaz

IES VINALOPÓ (NOVELDA, ALICANTE)

Resumen

Gracias a las últimas corrientes metodológicas, la difusión de las tecnologías de la información y la comunicación junto con las nuevas posibilidades del mercado editorial, las obras de literatura hispanoamericana y los contenidos culturales sobre todo su continente han dejado de ser una rareza para convertirse en materiales apropiados para la enseñanza de Enseñanza de *Español como Lengua Extranjera* (ELE), tanto para el desarrollo de la competencia lingüística como para la presentación de contenidos literarios y culturales. Encontramos materiales específicos como actividades repartidas en manuales, propuestas didácticas o trabajos de investigación entre muchos otros. El objetivo principal del siguiente estudio es recopilar una serie de investigaciones realizadas por los autores de este trabajo en su etapa como lectores de español en distintas universidades italianas, para que, a través de análisis de manuales específicos, uso de las TIC y reflexiones metodológicas, quede demostrado que el tradicional conflicto entre la enseñanza de la lengua y la literatura debe darse por superado ya que los contenidos artísticos son imprescindibles para el desarrollo de la competencia comunicativa. Los autores y conceptos recogidos en este trabajo son: Pablo Neruda y el poder de la palabra; Mario Benedetti y la gramática comunicativa; Julio Cortázar, lectura y expresión oral; Gabriel García Márquez y la conciencia ortográfica; Civilizaciones precolombinas, literaturas, culturas y lenguas; Mafalda, Quino y la variedad

rioplatense y Nancy Morejón, una poesía intercultural. A través de ellos y su práctica en distintos niveles se demostrará la importancia de la literatura hispanoamericana en la didáctica de la ELE.

Palabras clave: Literatura Hispanoamericana, Español Lengua Extranjera-ELE, Mario Benedetti, Pablo Neruda, Julio Cortázar, Gabriel García Márquez, Quino, Civilizaciones Precolombinas, Nancy Morejón.

1. La Literatura en la enseñanza de lenguas

Como sabemos, aprender una lengua extranjera no implica solamente conocer los aspectos lingüísticos de esta, sino que significa acercarse a una nueva cultura. Así pues, el *Marco Común de Referencia Europeo (M.C.R.E.)*, en su apartado 5.1., enumera las competencias generales de cualquier usuario de la lengua. Entre estas, encontramos el Conocimiento Declarativo que se divide en conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural y conciencia intercultural. La definición ofrecida por el M.C.R.E. de estos tres conceptos nos permite entender, centrándonos en el tema de esta comunicación, la importancia de las artes a la hora de acercarse a una nueva cultura para comprenderla mejor, y de esta manera, ampliar el conocimiento y el bagaje cultural de cualquier individuo. Sin embargo, considerar la cultura como un conocimiento declarativo ha sido cuestionado, entre otros por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007)*, por lo que es un aspecto que deberá ser tenido en cuenta.

Si nos centramos en la Competencia Comunicativa, el M.C.R.E. diferencia en el apartado 5.2 entre competencia lingüística, gramatical y sociolingüística. Cualquier texto literario sirve para desarrollar cualquiera de estas tres, pero quizá es en la competencia sociolingüística donde mejor podemos ver la importancia de trabajar la literatura hispanoamericana en las clases de español como lengua extranjera, pues en esta se recoge la variedad lingüística a todos los niveles (diatópica, diastrática y diafásica). Como dice el M.C.R.E.: “Ninguna comunidad de lengua europea es totalmente homogénea. Las distintas regiones tienen sus peculiaridades lingüísticas y culturales” (M.C.R.E. 2004: 118)

1.1. La literatura en ELE

El texto literario fue utilizado, hasta bien entrado el siglo XX (concretamente los años 60), como instrumento principal para aprender lenguas extranjeras,

pues respondía a un canon establecido y, por tanto, se caracterizaba entre otras cosas por su corrección gramatical, su registro formal y su léxico variado y culto. Es decir, el texto literario transmitía el modelo estándar de la lengua:

Considerar la lengua literaria como modelo de bien hablar ha sido una idea que ha recorrido toda la historia de la pedagogía, desde la Antigüedad grecolatina hasta el Diccionario de Autoridades. (...) El método esencial de aquellas pedagogías era la mimesis. El estudiante aprendía declamando los períodos ciceronianos o recitando los hexámetros de Virgilio o memorizando estructuras y fraseología más o menos estereotipadas. (...) El objetivo último de cualquier enseñanza de una segunda lengua ‘consistía en que el alumno fuera capaz de leer grandes obras de la literatura de la lengua en cuestión en su idioma original’. Así pues el texto literario era el punto de partida y de llegada de todo estudio relacionado con la lengua materna o segunda. (García Naranjo y Moreno, 2000: 819)

Este tratamiento de la literatura en el aprendizaje de lenguas extranjeras fue evolucionando a la vez que las teorías y métodos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, pues poco a poco estas tendían hacia la búsqueda de modelos de lengua reales donde se reflejara no solo el uso formal de la lengua, sino también el coloquial. Esto es, se pasa de un enfoque gramatical a un enfoque comunicativo, donde el tratamiento de la literatura será distinto. De hecho, hoy en día la literatura no solamente se utiliza como instrumento para enseñar aspectos gramaticales, sino como medio para entender y comprender una cultura y, por tanto, para desarrollar la competencia sociocultural del individuo.

Sin embargo, con la separación de las áreas de conocimiento de lengua y literatura y el desarrollo autónomo dentro de la filología, especialmente en el ámbito que nos ocupa como es la lingüística aplicada y la didáctica de la lenguas extranjeras, el uso de la literatura para la enseñanza de ELE se ha ido reduciendo, siendo en muchos materiales un hecho testimonial. Aun así, hay muchos autores de referencia que se preocupan sobre la literatura en el aula. Así pues, entre los múltiples trabajos sobre el uso de la literatura en la clase de ELE, podemos destacar Mendoza Fillola (1993 y 2004) o Acquaroni (2007). Mientras que respecto a los que se centran en literatura hispanoamericana, cabe mencionar Rosalie Sitman e Yvonne Lerner (1996 y 1999).

Al revisar las actas publicadas por la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE), podemos comprobar que a lo largo de sus veintiún congresos la cuestión de la literatura en la clase de ELE siempre ha suscitado un gran interés para intentar subsanar esta fractura entre lengua y literatura. De esta manera, desde su segundo congreso en 1990 encontramos en la mayoría

de sus actas ponencias y comunicaciones sobre este tema. Por ejemplo, en las últimas actas publicadas del congreso de ASELE (edición XXI) celebrado en Salamanca en septiembre de 2010, dos de las tres conferencias plenarios tienen como tema la literatura: Begoña Sáez con “Texto y literatura en la clase de ELE” y Salvador Montesa con “Lengua y literatura. Un camino de ida y vuelta”, quien retoma el tema ya tratado en el Congreso de 1990, llegando a esta conclusión:

¿Qué es lo que ha variado? La literatura ha dejado de considerarse un fin en sí misma. No se trata de estudiar literatura sino de servirse de la literatura como un recurso para desarrollar las habilidades lingüísticas. Al cambiar la perspectiva, cambia también el modo de abordarla y, aunque en muchas ocasiones sigamos utilizando el término genérico de “literatura”, nuestra atención está focalizada en los textos literarios. Así pues, todos los artículos y trabajos de los últimos años sobre literatura y ELE parten de la idea de que la literatura se abandonó y estamos volviendo a ella. Si estamos volviendo (es verdad), es una vuelta muy larga porque llevamos más de diez años diciéndolo y todavía “estamos volviendo”, es decir, que no hemos llegado. Y si no hemos llegado es posiblemente porque no sabemos a donde tenemos que llegar. Quiero decir que aceptamos la utilidad de la literatura pero no acertamos a trazar las estrategias para que su uso sea fructífero. Por eso la literatura sigue siendo, en más ocasiones de las que debiera, infra- cuando no mal-utilizada. Montesa (2010: 31)

Dicha preocupación sigue abierta y encontramos infinidad de actividades y modelos que buscan aprovechar al máximo las posibilidades de la literatura en la clase de ELE (Jiménez Calderón, 2013).

1.2. Diseño de la investigación

En este encuentro entre literatura y ELE podemos diferenciar dos periodos en nuestra investigación:

Entre 2004 y 2007 como lectores en universidades italianas se realizó un primer análisis del uso de la literatura hispanoamericana en manuales ELE a través de los fondos de la biblioteca del Instituto Cervantes en Nápoles, para diseñar posteriormente actividades para alumnado universitario italiano. A partir de esta experiencia hay una amplia participación de los dos investigadores en encuentros, congresos y jornadas donde se une la literatura hispanoamericana con el uso de las TIC en el aula a través de la creación de blogs y webquests o el uso de materiales del *Centro Virtual Cervantes*

(<http://cvc.cervantes.es>) o de la *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes* (<http://cervantesvirtual.com>).

Entre 2008 y hasta la actualidad se ha procedido a la revisión de fuentes teóricas y la recopilación de materiales similares de los que hemos recogido una muestra en la bibliografía. Además se ha procedido a la adaptación de las actividades a nuevas situaciones de aprendizaje tanto para la Educación Primaria y Secundaria como para el alumnado de la Facultad de Educación.

1.3. La literatura hispanoamericana

Tras reflexionar sobre el papel de la literatura a nivel general en la enseñanza de lenguas extranjeras, es hora de centrarnos en la literatura hispanoamericana. Hoy en día, una de las competencias que debe desarrollar el alumnado de lengua extranjera es la competencia sociocultural. Aprender cualquier lengua es aprender una variedad lingüística y cultural y más si se trata de una lengua que engloba a más de 400 millones de hablantes y más de veinte países alrededor del mundo, no en vano Rovira Soler (1992) habla de “Veinte naciones en busca de autor”.

No cabe duda de que hoy en día todos los manuales de ELE incluyen apartados donde se intenta acercar esta riqueza a los estudiantes a pesar de que es una empresa ardua y difícil. De ahí, que la literatura se haya convertido (o al menos así queremos transmitirlo nosotros) en un instrumento de enseñanza-aprendizaje donde se engloban tanto aspectos culturales como gramaticales y léxico-semánticos, facilitando así el desarrollo de la competencia sociocultural.

Tradicionalmente, los grandes clásicos españoles han sido considerados el canon y el modelo literario a seguir pero para muchos el siglo XX es el siglo de la literatura hispanoamericana. No vamos a entrar aquí en una discusión sobre temas de crítica literaria, pero sí que reconocemos que autores como Gabriel García Márquez, Mario Benedetti, Pablo Neruda o Isabel Allende son hoy en día referentes literarios a nivel internacional.

Mario Benedetti sea quizá uno de los autores más usados en las clases de español, pues la mayor parte de su obra, tanto en prosa como en verso es el máximo ejemplo de la *poesía coloquial*, que alude al lector, en vez de eludirlo, discurso que también se traslada a su narrativa, especialmente al relato corto.

Su poema “Ser y Estar” es seguramente uno de los más recurrentes a la hora de elaborar manuales de español. Pero las actividades sobre este autor son tan variadas como su propia obra. Por ejemplo, podemos citar el taller de Evelyn Ayalá (2002) donde el relato “El sueño” es el que da pie para trabajar diferentes destrezas como la comprensión escrita y la expresión escrita en

niveles superiores o avanzados. Mitre Roper (2002) usa como pretexto el poema “Ser y Estar” para crear una serie de actividades para trabajar la diferencia entre estos dos verbos. Estañ (2002), por su parte, nos acerca a este autor a través del relato “El hombre que aprendió a ladrar” trabajando aspectos gramaticales como los verbos en pasado y léxicos como modismos referidos a animales.

Por supuesto, Julio Cortázar y Gabriel García Márquez son también personajes mundialmente conocidos con varias referencias para utilizarlos en la clase de ELE.

Uno de los iconos hispanoamericanos más famosos a nivel mundial es el personaje del argentino Quino, Mafalda. Esta niña ha sido (y sigue siendo) protagonista de las clases de español desde hace más de veinte años. Montero (1991) en su artículo “Con Mafalda en la clase de español” afirma que este cómic ofrece ante todo ventajas: es breve, asequible, rico lingüísticamente, fácil de encontrar, habla temas generales y comunes que todavía hoy están vigentes, propicia el tratamiento de algunas diferencias entre el español peninsular y el de América... Si acudimos al banco de recursos del Instituto Cervantes y buscamos actividades sobre Mafalda en su web, encontramos algunas como las de Cabezas Morillo, profesor del Instituto Cervantes de Moscú, que elabora una actividad para nivel C1 para desarrollar la comprensión lectora y la expresión oral y escrita. En la página de *TodoEle* también podemos encontrar actividades como la de Anny Guimont para trabajar los adjetivos y los verbos ser y estar en una clase de A1.

Esteban (2002) practica las cuatro destrezas a través de Isabel Allende y su *De Amor y de Sombra* (1984), además de aprender vocabulario nuevo y trabajar estructuras gramaticales como las oraciones consecutivas o concesivas.

Rovira Soler (2006) en su lección de apertura al III Encuentro Práctico organizado por el Instituto Cervantes de Nápoles opina que:

Para que Hispanoamérica pueda estar en el aula será imprescindible que este recurso [la variedad lingüística del español] también didáctico se incremente y resultan encomiables realidades que nos permiten afirmar que se está avanzando: la web del Instituto Cervantes es una de ellas, y otra, principal, es la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, que la Universidad de Alicante inició en 1999 y que hoy es sin duda el portal cultural hispánico con más visitantes asomados al interior de un rico acervo patrimonial y literario, español e hispanoamericano. Sería interesante aficionar a los alumnos a su uso: es en las más de diez mil obras editadas donde encontrarán ejemplos imprescindibles de la complejidad y la belleza de la lengua. (2006: X)

2. Nuestra experiencia con el alumnado italiano

La división entre lengua y literatura es por desgracia patente en las universidades italianas, donde generalmente los lectores y lectoras se ocupan de los contenidos lingüísticos mientras que el profesorado italiano se ocupa de la historia de la literatura española e hispanoamericana. Sin embargo, en nuestra experiencia en distintas universidades italianas (Università degli studi di Salerno, Università di Napoli “L’Orientale” y Università degli studi di Napoli “Suor Orsola Benincasa”) tuvimos la oportunidad de trabajar la literatura hispanoamericana en la clase de ELE.

En este apartado se presentan las propuestas prácticas que los profesores Rovira-Collado y Caballero-Díaz realizaron en sus años de lectores en Italia donde, además se recogen análisis de manuales y materiales de apoyo para demostrar el valor que se le da a la literatura hispanoamericana en la enseñanza de ELE. Así pues, podemos dividir el contenido en siete apartados, según fueron publicados: Pablo Neruda, Mario Benedetti, Julio Cortázar, Gabriel García Márquez, Civilización Precolombinas, Mafalda como un personaje de ficción y la poetisa cubana Nancy Morejón.

2.1. Pablo Neruda y el poder de la palabra

En 2004 se cumplió el centenario del nacimiento del poeta chileno con actividades por todo el mundo. Por ejemplo en la Universidad de Alicante se realizaron a lo largo de todo el año innumerables actividades como podemos comprobar en el anuario del Centro de Estudios Iberoamericanos Mario Benedetti <http://m.web.ua.es/en/centrobenedetti/photo-album/year-2004.html>. A través de ellas podemos encontrar el germen de esta dinámica de trabajo. La primera actividad indicada para niveles A2-B1 es una comprensión auditiva del famoso poema 15 “Me gusta cuando callas”. Antes de escucharlo se comentan las diferentes opciones que dan los alumnos para rellenar los huecos y después se escucha el poema para completarlo correctamente.

Para practicar el adjetivo y su colocación, antes o después del sustantivo, se escoge “Amor América” de *Canto general*:

Yo estoy aquí para contar la historia.
Desde la paz del búfalo
hasta las azotadas arenas
de la tierra final, en las espumas
acumuladas de la luz antártica,

y por las madrigueras despenadas
de la sombría paz venezolana,
te busque, padre mío,
joven guerrero de tiniebla y cobre
o tú, planta nupcial, cabellera indomable,
madre caimán, metálica paloma.

Para niveles más avanzados, se trabaja el concepto de metáfora a través de “Oda al libro” de *Odas elementales* o “Oda al diccionario” dentro de *Nuevas odas elementales*. Dicha actividad se introduce en el aula con un fragmento *El cartero de Neruda*, brillante adaptación al cine de *Ardiente Paciencia* de Skármeta, a pesar de que no sea exactamente fiel a la obra.

Otra actividad es escuchar en clase el poema “Walking Around” de *Residencia en la Tierra* y explicar posteriormente el estado de ánimo del poeta.

El *Libro de las preguntas* también nos permite crear actividades de redacción y de creación literaria, pues se le plantean a los alumnos preguntas de lo más variopintas, cuyas respuestas no pueden ser menos. Para finalizar, se plantea un ejercicio de paráfrasis para un nivel superior.

2.2. Mario Benedetti y la gramática comunicativa

Como ya hemos comentado anteriormente, este autor hispanoamericano es quizá uno de los más recurrentes, por no decir el más recurrente, en clase de ELE. Enumerar todos y cada uno de los manuales y materiales creados a través de su obra sería inabarcable. Así que nos limitamos a recordar la lista de manuales que proporciona la comunicación:

- *Nivel Superior de Español 2000*, SGEL, 1981.
- *Intercambio 2*, Difusión, 1990.
- *Curso de Perfeccionamiento* de la editorial SGEL, 1991.
- *Esto funciona. Curso comunicativo de español para extranjeros*, Edelsa, 1996.
- *Hablando Claro*, Zanichelli, 1997.
- *Procesos y recursos*, Edinumen, 1999.
- *Abanico*, Difusión, 1999.
- *Planet@ 4*, Edelsa, 2000.
- *Método de Español para Extranjeros. Nivel Intermedio*, Edinumen, 1997.
- *Avance Intermedio*, SGEL, 2002.
- *Método de Español para extranjeros Prisma*, Edinumen, 2003.
- *Ven 2 Curso de Español para extranjeros*, 2003.

- *Gente*, Difusión, 2004.
- *Más que palabras*, Difusión, 2004.

La poesía coloquial de Mario Benedetti alude al lector y busca mantener una conversación con él, evitando los juegos retóricos y dando muchos elementos conversacionales que se pueden trabajar a través de un aprendizaje comunicativo de la gramática como el que propone Francisco Matte Bon.

En el trabajo, se proponen dos poemas con los que iniciar y clausurar un curso de español con los que, más que trabajar contenidos gramaticales, trata de desarrollar estrategias emocionales para conectar desde el principio con el alumnado y así conseguir motivarlos desde el principio. Así pues, comienza presentando en la clase o clase de presentación de un curso el poema “Hagamos un trato” para afianzar las relaciones entre profesor y alumno desde el primer día. El poema se reparte con huecos y los alumnos deben escribir la palabra que ellos consideren oportuna, así pues se crean infinitas posibilidades que pueden ser comentadas en clase para romper el hielo y comenzar a hablar en grupo. Dado que es un ejercicio de huecos se puede adaptar al nivel del alumnado y, de esta manera, usarlo desde los niveles iniciales hasta los superiores y es efectiva para muchas otras situaciones de aprendizaje.

También se destacan los contenidos en Internet, como los recogidos ya en 2004 en la Biblioteca de Autor de la *Cervantes Virtual* http://www.cervantesvirtual.com/bib/bib_autor/mariobenedetti/.

Tras hacer un recorrido por la multitud de manuales y materiales que utilizan a este autor para plantear actividades de ELE, propone el poema “Táctica y estrategia” para finalizar cualquier curso de idiomas, pues el yo poético puede identificarse tanto con el profesor o profesora del curso, transmitiendo al alumnado que siempre puede contar con él o ella, como con la lengua, la cual vendría a decir que:

un día cualquiera
no sé cómo ni sé
con qué pretexto
por fin me necesites.

2.3. Julio Cortázar, lectura y expresión oral

Algunos de los manuales donde encontramos a este autor son:

- Benetti, Giovanna, Casellato, Margarita, Messori, Gemma, *Más que palabras* Barcelona, Difusión, 2004.
- López, Estrella, Rodríguez, María y Topolevsky Marta, *Procesos y Recursos, Curso de Español para extranjeros. Nivel Avanzado-Superior*, Madrid, Edinumen, 1999.
- Miquel López, Lourdes, Sans Baulenas, Neus, *¿A que no sabes...? Curso de perfeccionamiento de español para extranjeros*, Madrid, Edelsa, 1983.
- Pérez Navarro, José y Poletini Carla, *Hablando Claro. Manual de español para italianos*, Bolonia, Zanichelli, 1999.
- Siles Artés, José, Sánchez Maza, Jesús, *Curso de Lectura, Conversación y Redacción. Nivel Superior*, Madrid, SGEL, 2000.
- Uriz Francisco J. *América latina cuenta*, Madrid, Edelsa, 1990.

La actividad propuesta está dirigida a alumnos de nivel avanzado (B2-C1) y se estima una duración de una hora para su realización en clase.

Comenzamos con “Lucas, sus clases de español” siguiendo la propia propuesta del manual *Procesos y recursos*, donde en primer lugar se introduce al autor dando algunos datos biográficos y después se trabaja el texto en cuestión en dos partes. En la primera se realizan preguntas de comprensión de lectura y en la segunda están dirigidas a imaginar cómo son los personajes y a realizar hipótesis. La intención de los autores es que los alumnos de ELE reflexionen sobre la comprensión lectora y los diferentes mecanismos o estrategias que podemos utilizar para realizar una buena comprensión de un texto.

Esta reflexión es la que se pretende desarrollar con los capítulos 7 y 68 de *Rayuela*. Con el primero propone un ejercicio sencillo de rellenar huecos. El capítulo 68 requiere un esfuerzo añadido porque muchas de las palabras ni siquiera existen en el diccionario sino que se trata de invenciones del propio autor. De ahí que la intención de la actividad es “la mejora de la competencia discursiva y el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de comprensión de un texto”, a pesar de que no conozcamos el significado de todas las palabras. El alumnado debe intentar entender el significado global del texto y, a continuación, dar un significado a las palabras inventadas por Cortázar imposibles de buscar en el diccionario.

Esta actividad se ha adaptado a otros ámbitos y por ejemplo en 2013, 50º aniversario de la publicación de *Rayuela*, se han realizado varias prácticas similares en la Universidad de Alicante como podemos ver en el blog: <http://cincuentenariorayuelaua.blogspot.com.es/>.

2.4. Gabriel García Márquez y la conciencia ortográfica

La actividad está dirigida a alumnos de nivel intermedio-avanzado (B2-C1) y sus objetivos son introducir la figura de este autor así como trabajar distintas habilidades lingüísticas y las variedades de la lengua.

Comienza con el polémico discurso “Botella al mar para el Dios de las palabras” pronunciado en el *I Congreso de la Lengua Española en Zacatecas 1997* http://congresosdelalengua.es/zacatecas/inauguracion/garcia_marquez.htm donde el autor hablaba de una simplificación de la gramática y ortografía.

Después de reflexionar sobre la importancia de la ortografía, se presenta otro texto “Reformemos el lenguaje” del Foro latinoamericano de *CompuServe*, citado por Le Roy (1998) que anticipa las propuestas ortográficas de García Márquez exagerándolas:

(...) Yegando al cuarto año el interés público por un alfabeto berdaderamente fonético ya sería tan elebado ke asta podría darse un kambio radikal sin temor a ke eyo fuese a generar muchas kritikas. Así beríamos ke se empezaría a usar la “j” siempre ke el sonido de la “g” suene komo tal. Eso ajilizaría un proceso en el kual no abría ke eskojer entre dos letras para el mismo sonido, kosa molesta en el lenguaje. Ese año podríamos también eliminar el uso de “gu” kuando la “u” sea muda, aciendo así de la diéresis algo obsoleto.

Tras este pequeño acercamiento a la figura del autor, se comienza a trabajar ya sobre *Cien años de soledad*. El primer capítulo que se presenta es el tercero donde los personajes de la novela comienzan a olvidar las palabras. Se propone reflexionar sobre el aprendizaje de léxico nuevo para, a continuación, realizar una actividad de búsqueda en diccionarios. Se proponen como objeto de búsqueda algunos americanismos para así dar pie al tratamiento de las variedades lingüísticas del español.

Cien años de soledad es una novela con mil y un personajes cuyos nombres de pila además se repiten y dificultan la comprensión global del texto. Por eso, la siguiente actividad trata sobre la descripción de personas, de tal manera que ayude a los alumnos a diferenciar mejor los personajes. Se plantea un juego a modo de “¿Quién es quién?” por grupos que deben ir dándose pistas unos a otros sobre las características de los personajes e ir acertando el mayor número de nombres para ganar.

Otro de los aspectos que dificultan la lectura de esta obra son los saltos temporales y por ello, el profesor de ELE debe detenerse en recordar la concordancia entre tiempos y modos verbales.

Otra propuesta es trabajar el género periodístico, concretamente la noticia, ya que la novela ofrece multitud de acontecimientos que podrían encabezar las páginas de los periódicos. Para ello, introduce la actividad con las canciones “Macondo express” y “Remedios la Bella” del grupo italiano *Modena City Ramblers*.

Como última actividad, aparece otra canción que podemos utilizar, en este caso para hacer un repaso global de la novela y de los personajes. Se trata de “Macondo” de Celso Pina en la versión de Óscar Chávez y simplemente se trata de escucharla y realizar un sencillo ejercicio de huecos.

2.5. Civilizaciones precolombinas, literaturas, culturas y lenguas

Las literaturas y culturas amerindias suelen aparecer en los manuales de ELE principalmente para trabajar aspectos culturales. Se realiza un vaciado de información de los manuales más usuales en la enseñanza. En la mayoría de ellos suelen aparecer pequeñas referencias y alguna actividad esporádica.

En casi todos los manuales existen pequeñas referencias y alguna actividad o mención esporádica como, por ejemplo, el libro *A Fondo* de la editorial SGEL o *SUEÑA 4*. Quizá uno de los manuales que más trate este tema es *Planeta E.L.E* de la editorial Edelsa. De hecho, el primer nivel de este manual incluye un apartado en cada unidad titulado “350 millones” y, a pesar de que en el resto de niveles no aparece tal cual, sí que vemos un interés en los cuatro libros por incluir literatura y cultura de Hispanoamérica.

Otro de los manuales que cabe destacar, aunque sea de un libro específico para la enseñanza de ELE en Italia, es *Amigo sincero* de la editorial Zanichelli (1999) donde encontramos una unidad dedicada por entero a las culturas amerindias. En esta se usan fragmentos del *Popol Wuh*, *Ríos profundos* de José María Arguedas o *El laberinto de la soledad* de Octavio Paz. Además, los ejercicios para trabajar la gramática recogen información sobre curiosidades de las culturas amerindias como, por ejemplo, la ingeniería de los incas.

Ante este panorama desolador sobre la presencia de las culturas precolombinas, destaca el caso de Rigoberta Menchú. La notoriedad de su obra como defensora de los pueblos indígenas hace que se incluyan citas y referencias más o menos concretas en bastantes manuales. En ocasiones se la incluye en ejercicios de identificación entre otros personajes Hispanoamericanos mundialmente famosos como García Márquez, Neruda, Fidel Castro o algún músico. En *Planeta 1*, p. 25 se presenta junto Carmen Amaya, Miguel de Cervantes y Nicolás Guillén. Incluso he recogido un seminario incluido en las actas del VII Congreso ASELE de 1996 donde su autor, Allan Bell propone

el uso de un documental sobre Menchú para introducir a los alumnos en los problemas de Centroamérica y recoge varias actividades para el aula que explotan su figura.

Para mostrar a nuestro alumnado la importancia de estas culturas, en lugar de utilizar manuales, existen materiales de apoyo concreto como, por ejemplo: *En el Mundo Hispánico* de Cideb, *Español Lengua y cultura* de Zanichelli, *Historia de América Latina y Hispanoamérica Ayer y Hoy* o *Recorrido cultural por América latina* de la Editorial SGEL, *Imágenes de América Latina* de Edelsa.

En cuanto a las lecturas graduadas, la editorial Difusión tiene una serie llamada “América Latina” con siete títulos donde se tratan distintos aspectos de la cultura a través de narraciones inventadas por escritores y profesores de español. Por otra parte, *Relatos de Hispanoamérica (I)*, *Mitos precolombinos*, de nivel intermedio de la colección *esparaleer* de la editorial Espasa.

2.6. Mafalda Quino y la variedad rioplatense

Uno de los personajes de ficción mundialmente famoso es la argentina Mafalda. Tenemos una *webquest* de 6 sesiones cuyos objetivos son practicar descripciones de personas, profundizar en la variante rioplatense, acercar a los alumnos la situación económica de Argentina y aumentar el conocimiento y manejo de las nuevas tecnologías. Por desgracia esta *webquest* estaba alojada en el espacio de Webquest y Cazas del tesoro de la revista MarcoELE coordinado por la profesora del Instituto Cervantes de Nápoles Pilar Hernández, que ya no está activo, por lo que solamente podemos acceder al artículo que nos cuenta su diseño.

Esta *webquest* consta de tres fases: Mafalda y sus amigos, la variedad rioplatense y la situación de Argentina en los últimos años.

En la primera se ofrece una breve biografía sobre la aparición de este personaje. Después, se busca en el diccionario el significado de varios adjetivos de carácter y, tras la lectura de algunas tiras, se intenta calificar a cada uno de los personajes. A continuación, se usan algunas tiras que transmiten un estado de ánimo transitorio de los personajes y se trabaja así los verbos que indican estado de ánimo y verbos de cambio.

En la segunda parte, se explica el concepto de variedad rioplatense y sus características. A través de algunas tiras de *Mafalda* se trabajan características como el voseo o la diferencia léxica. Además, se ofrece la página <http://www.elcastellano.org/miyara/> donde encontramos la lista de “palabras problemas” entre el español peninsular y el argentino. Terminamos este apartado con el

texto “El idioma de los argentinos” de Borges y el de Arlt para reflexionar con los alumnos sobre las variantes del español y el concepto de “purismo”.

Para finalizar, se propone acercar la actualidad argentina a las clases de ELE. Para ello, utiliza un polémico homenaje de Ricardo y Nacho que apareció en *El mundo* y en el que, tomando a Quino como referencia, hablan sobre la crisis de Argentina de 2002. A partir de ahí, la actividad se centra en un ejercicio de búsqueda a través de Internet sobre noticias relacionadas con ese periodo y así trabajar el género periodístico.

2.7. Nancy Morejón, una poesía intercultural

Aunque es anterior a varias de las propuestas, ya que se presentó en el *II Encuentro de Nápoles* en 2005, hemos dejado para el final las actividades centradas en la poetisa cubana ya que no es una figura tan conocida pero que nos permiten un amplio recorrido por la cultura afrocubana, las relaciones interculturales y los préstamos léxicos. A través de su poesía, podemos presentar realidades menos conocidas para nuestro alumnado y también introducir otros autores como Nicolás Guillén.

3. Conclusiones

Después de este breve repaso por nuestra práctica docente y una bibliografía que no para de crecer, consideramos que la literatura es un óptimo instrumento para la clase de ELE desde un Enfoque Comunicativo y una perspectiva intercultural. Sin embargo, debemos profundizar en las posibilidades de la Literatura Hispanoamericana para conocer mejor a sus culturas, personas, lenguas. A la hora de volver a nuestro trabajo hemos descubierto las carencias e ingenuidades propias de trabajos en formación, aunque la mayoría de las experiencias fueron satisfactorias tanto para nosotros como para nuestro alumnado.

Con el paso del tiempo, han aparecido otras muchas herramientas que nos permiten explotar mejor a estos autores. Los artículos propios recogidos se realizaron entre 2004 y 2006 cuando las posibilidades de Internet para la clase de español estaban en pleno desarrollo. Es decir, Internet y las nuevas tecnologías estaban empezando a implantarse en las aulas y muchos éramos ya conscientes de la necesidad de incluirlas como herramientas necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero claro, han pasado casi diez años y como sabemos Internet y la multitud de programas y herramientas que ofrece cambian a pasos vertiginosos y, por tanto, la realidad que nos envuelve también. Por tanto,

tras revisar de nuevo estos siete trabajos sobre autores hispanoamericanos y su cultura, nos damos cuenta de que todas y cada una de las actividades planteadas a lo largo de estas páginas podrían actualizarse y mejorarse gracias a las nuevas tecnologías. Solamente usando una herramienta como *Youtube* podríamos incluir comprensiones audiovisuales de los diferentes autores como, por ejemplo, entrevistas o fragmentos de películas que hagan alusión a alguna obra, recitales en primera persona, etc. Además, con las nuevas posibilidades de acceso podemos aprovechar la figura y las obras de otras muchas autoras y autores de la Literatura Hispanoamericana.

Con el desarrollo de nuestra carrera profesional, también hemos comprobado que estas mismas actividades pueden aplicarse a nuevos ámbitos educativos. Podemos aplicar la misma metodología a otras situaciones de aprendizaje: Educación Secundaria y Bachillerato, Formación del Profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria.

4. Bibliografía

4.1. Referencias generales.

- ACQUARONI, Rosana (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid: Santillana/USAL.
- ACQUARONI, Rosana (1997): “La experiencia de la poesía en E/LE Algunas reflexiones para apoyar su incorporación en la enseñanza de E/LE”, *Cuadernos Cervantes* 12, 42-44.
- BELL Alan. (1996) “La metodología del vídeo - Una entrevista con Rigoberta Menchú” en VV.AA. *VII Congreso Internacional de ASELE, Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Almagro, Versión digital del Instituto Cervantes en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/07/07_0479.pdf
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC D y Grupo Anaya, Versión digital del Instituto Cervantes en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- MATTE BON, Francisco (1995): *Gramática comunicativa del Español*, Madrid: Edelsa.
- MORENO GARCÍA Concha, GARCÍA NARANJO Fina (2000), “Cuentos, cuentos, cuentos: variación y norma en la presentación de un Texto literario” en VV.AA. *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza pp. 819-830
- JIMÉNEZ CALDERÓN, Francisco (2013): “El texto literario en la enseñanza-aprendizaje de ELE a partir del paradigma PCPP”, *Revista de didáctica español como lengua extranjera*

- Marcoele, nº 17, versión digital http://marcoele.com/descargas/17/jimenez-texto_literario.pdf
- LE ROY, Hans, (1998): “Hacia una aproximación completa de las competencias escritas”, *Etudes romanes* 15(1998)121-134 - *Libro de homenaje Prof. J. De Bruyne* <http://www.hlrnet.com/escrit.htm>
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2000): “Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera”, *Lenguaje y Textos*, 16, Universidade A Coruña, pp.101-129. Versión digital de la Universidade A Coruña en <http://hdl.handle.net/2183/8128>
- MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde (2004): “Libro, déjame libre. Acercarse a la literatura con todos los sentidos”, *Revista RedELE*, nº 0. Versión digital en <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html>
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (1993): “Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera”, *Lenguaje y textos*, nº 3, Universidade A Coruña, pp. 19-42. Versión digital de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes en <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=30260&portal=0>
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2004): “Los materiales literarios en el aula de ELE: funciones y proyección comunicativa”, *Revista RedELE*, nº 1, Versión digital en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redeLE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817
- MONTESA, Salvador y GARRIDO, Salvador (1994): “La literatura en la clase de español”, *Actas del II Congreso Internacional ASELE, Madrid 1990*, Málaga. Versión digital del Instituto Cervantes en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0447.pdf
- MONTESA Salvador (2010) “Lengua y literatura. Un camino de ida y vuelta”, en VV.AA. *Actas del XXI Congreso Internacional ASELE Salamanca. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Versión digital del Instituto Cervantes en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/asele_xxi.htm
- PEDRAZA, Felipe (1998): “La literatura en la clase de español para extranjero”, en VV.AA. *Actas del VII Congreso Internacional ASELE Almagro 1996*, Cuenca. Versión digital del Instituto Cervantes en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0057.pdf
- QUINTANA, Emilio (1993): “Literatura y enseñanza de ELE”, en VV.AA. *Actas del III Congreso ASELE Internacional Málaga 1991*, Málaga. Versión digital del Instituto Cervantes en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0087.pdf
- ROVIRA SOLER, José Carlos (1992): *Identidad cultural y literatura*, Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.
- ROVIRA SOLER, José Carlos (2006): “Lección Apertura” en *III Encuentro práctico de ELE Hispanoamérica en el aula de E/LE*, Instituto Cervantes de Nápoles en Biblioteca

- REDELE 2006. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2006_ESP_05_III%20EncuentroELE/2006_ESP_05_01Rovira.pdf?documentId=0901e72b80e5c29f
- SÁEZ, Begoña (2011): “Texto y literatura en la enseñanza de ELE”, en VV.AA. *Actas del XXI Congreso Internacional ASELE Salamanca 2010*. Versión digital del Instituto Cervantes en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf
- SITMAN, R. y LERNER, Y. (1996): “Literatura hispanoamericana: Herramientas de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en VV.AA. *Actas V Congreso Internacional ASELE Santander 1994*, Málaga. Versión digital del Instituto Cervantes en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0225.pdf
- SITMAN, R. y LERNER, Y. (1999): “La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE ¿un lugar de encuentro o desencuentro?”, *Espéculo. Revista de estudios literarios*, nº 12, Madrid. Versión digital en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html>
- VV.AA. (2007) *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español*, Biblioteca Nueva. Versión digital en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm

4.2. Propuestas didácticas

- ANADÓN PÉREZ, María José (2004): “Cuatro poemas de amor de Mario Benedetti”, *Revista RedELE*, nº 2. Versión digital en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_03Anadon1.pdf?documentId=0901e72b80e06a1a
- ANADÓN PÉREZ, María José (2004): “Pablo Neruda: Propuesta didáctica para un grupo superior / perfeccionamiento de español como lengua extranjera” *RedELE* n.2. Versión digital en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_04Anadon2.pdf?documentId=0901e72b80e06a1d
- AYXALÀ, Evelyn (2002): “La creatividad en el aula: una experiencia para trabajar *Conciliar el sueño* de Mario Benedetti”, *XI Encuentro Práctico de Barcelona*, Barcelona. Versión digital en <http://www.encuentro-practico.com/pdf/ayxala.pdf>.
- CABEZAS MORILLO, José María: “Mafalda y sus amigos”, *Instituto Cervantes*. Versión digital en http://moscu.cervantes.es/es/cursos_espanol/ELERus/Actividades%20C1/C1_Mafalda_y_sus_amigos.htm
- ESTAÑ, Lola: “El hombre que aprendió a ladrar”, *TodoEle*. Versión digital en http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=2&Actividad_id=22
- ESTEBAN, Ana (2002): “Un poco de literatura. De amor y de sombra de Isabel Allende”, *XI Encuentro Práctico de Barcelona*, Barcelona. Versión digital en <http://www.encuentro-practico.com/pdf/esteban.pdf>.

- GUIMONT, Anny: “Mafalda y sus amigos”, *TodoEle*. Versión digital en http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?ActividadesPage=7&Actividad_id=445
- LUCENOS, Cori: “La literatura en clase de ELE”, *TodoEle*. Versión digital en http://www.todoele.net/literatura_mat/Cronicadeunamuerteanunciada.pdf
- MITRE ROPERO, Paula: “¿Ser vivo o estar vivo?”, *TodoEle*. Versión digital en http://www.todoele.net/actividades_mat/Paula_SerVivo.pdf
- MONTERO, Cecilia (1993): “Con Mafalda en la clase de español”, en VV.AA. *Actas del III Congreso ASELE Internacional Málaga 1991*, Málaga. Versión digital del Instituto Cervantes en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0245.pdf
- ROVIRA COLLADO, José (2000): “De Procida a Isla Negra, de Troisi a Skármeta. Las dos metáforas cinematográficas sobre Pablo Neruda.” *Quaderni di filologia e lingue romanze Terza serie 15. VII Encuentro España-Italia- VII Incontro Rapporti Culturali fra Italia e Spagna*, Università degli Studi di Macerata, pp. 117-128.
- VÁZQUEZ MARIÑO, Iria: “Propuesta de aplicación de una poesía de Mario Benedetti al aula de español como lengua extranjera” en *TodoEle*. Versión digital en http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=3&Actividad_id=27
- WINGEYER Hugo Roberto y MORENO CEVALLOS, Nina (2000): “Análisis para una propuesta didáctica de aspectos lingüísticos del español de Hispanomérica”, en VV.AA. *Actas del X Congreso Internacional ASELE Cádiz 1999*, Cádiz. Versión digital del Instituto Cervantes en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0737.pdf.

4.3. Ejemplos de manuales de ELE con textos de Literatura Hispanoamericana

- BENETTI, Giovanna, CASELLATO, Margarita, MESSORI, Gemma (2004): *Más que palabras* Barcelona: Difusión.
- CERROLAZA, M., LLOVET, B., CERROLAZA, O. (2000): *Planet@ 4*, Madrid: Edelsa.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2003): *Método de Español para extranjeros Prisma*, Madrid: Edinumen.
- LOBATO, Jesús Sánchez, GARCÍA FERNÁNDEZ, Nieves (1981): *Nivel Superior de Español 2000*, Madrid: SGEL.
- LÓPEZ, Estrella, RODRÍGUEZ, María y TOPOLEYSKY, Marta (1999): *Procesos y Recursos, Curso de Español para extranjeros. Nivel Avanzado-Superior*, Madrid: Edinumen.
- MARTÍN, Ernesto y SANS, Neus (2004): *Gente*, Barcelona: Difusión.
- MIQUEL LÓPEZ, Lourdes, SANS BAULENAS, Neus (1983): *¿A que no sabes...? Curso de perfeccionamiento de español para extranjeros*, Madrid: Edelsa.
- MIQUEL, Lourdes y SANZ, Neus (1990): *Intercambio 2*, Barcelona: Difusión.

- MORALES, Reyes, MARÍN, Fernando y CASTRO, Francisca (2003): *Nuevo Ven 2 Curso de Español para extranjeros*, Madrid: Edelsa.
- MORENO, Concha y TUTS, María (1991): *Curso de Perfeccionamiento*, Madrid: SGEL.
- MORENO, Concha, MORENO, Victoria, ZURITA, Piedad (2002): *Avance Intermedio*, Madrid: SGEL.
- PÉREZ NAVARRO, José, y POLETTINI, Carla (1999): *Hablando Claro. Manual de español para italianos*, Bolonia: Zanichelli.
- SILES ARTÉS, José y SÁNCHEZ MAZA, Jesús (2002): *Curso de Lectura, Conversación y Redacción. Nivel Superior*, Madrid: SGEL.
- URIZ, Francisco J. (1990): *América latina cuenta*, Madrid: Edelsa.
- VV. AA. (1996): *Esto funciona. Curso comunicativo de español para extranjeros*, Madrid: Edelsa.
- VV. AA. (1999): *Abanico*, Barcelona: Difusión.

4.4. Artículos de los investigadores sobre Literatura Hispanoamericana y ELE

- CABALLERO DÍAZ, Celia (2005): “Una visión de Cuba a través de la poesía de Nancy Morejón” *II Encuentro práctico de E/LE Instituto Cervantes Nápoles, Revista RedELE Biblioteca*, 2005 http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_IEncuentroELE/2005_ESP_05_01Hernandez.pdf?documentId=0901e72b80e52c27
- CABALLERO DÍAZ, Celia (2006): “Buscando a Mafalda desesperadamente”, *III Encuentro práctico de E/LE “Hispanoamérica en el aula de E/LE. Instituto Cervantes Nápoles, Revista RedELE Biblioteca*, 2006, http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2006_ESP_05_III%20EncuentroELE/2006_ESP_05_0
- ROVIRA COLLADO, José (2004): “Análisis de materiales y propuestas didácticas a través de la poesía de Pablo Neruda” en AA.VV. *XIII Encuentro Práctico de Profesores de Español como lengua extranjera*, Difusión-Internacional House Barcelona, pp.131-134.
- ROVIRA COLLADO, José (2005): “Literaturas y culturas amerindias en la enseñanza de la lengua española en Italia. Análisis de materiales” en SANTONI, Romolo (ed.), *XXVII Convegno Internazionale di Americanistica, Centro Studi Americanistici “Circolo Amerindiano”*, Perugia.
- ROVIRA COLLADO, José (2005): “Jugando a la rayuela con Cortázar”, *Revista RedELE. I Encuentro Práctico de Nápoles*. Versión digital en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_04_IencuentroELE/2005_ESP_04_02Leal.pdf?documentId=0901e72b80e4cdc3
- ROVIRA COLLADO, José (2006): “El rioplatense en la enseñanza del español. Comunicando con Mario Benedetti en el aula italiana” en ALEMANY BAY, Carmen *et alii IX Congreso*

Internacional CELCIRP-Centro de Estudios de Literaturas y Civilizaciones del Río de la Plata, Universidad de Alicante, pp. 545-557.

ROVIRA COLLADO, José (2006): "De la escritura del tiempo y otros ejercicios, con García Márquez y Cien años de soledad", *III Encuentro práctico de E/LE "Hispanoamérica en el aula de E/LE. Instituto Cervantes Nápoles, Revista RedELE Biblioteca*, 2006, <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2006/napoles2006/RoviraCollado.pdf>

LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL EESS: UNA REFLEXIÓN CRÍTICA EN TORNO A LOS MÁSTERS DE INVESTIGACIÓN PARA FUTUROS DOCENTES

Josep Ballester Roca^[1]

Noelia Ibarra Rius^[2]

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Resumen

El objetivo de la comunicación radica en realizar un análisis reflexivo sobre la situación que ocupa la literatura en los nuevos másteres de investigación de didáctica de la literatura y de la lengua. De acuerdo con este propósito, hemos seleccionado como ejemplo paradigmático el Máster de Investigación de Didácticas Específicas en la Universitat de València. En este análisis se tendrá en cuenta no solo el número de los créditos obtenidos en las titulaciones, sino también los objetivos, contenidos, competencias, paradigmas metodológicos o la transferencia de conocimiento que se intenta alcanzar. En el Documento-Marco (2003) “La Integración del Sistema sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior” se establece entre los objetivos de las enseñanzas de grado la orientación profesional, esto es, la necesidad de “proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas, y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo”. Con referencia a los Máster-Doctorado, el Documento-Marco (2003) también determina los objetivos y apunta que “puede resultar conveniente establecer que la estructura Máster-Doctorado tenga un carácter secuencial de modo que, para el conjunto de las titulaciones, el acceso al período de

-
- 1 Josep Ballester Roca ha sido desde su implantación y hasta la actualidad profesor del Máster, además del coordinador de la Especialidad de Investigación Literaria y Lingüística, y también forma parte de su Comisión de Coordinación Académica.
 - 2 Noelia Ibarra Rius ha sido desde su implantación y hasta la actualidad profesora del Máster, además es vicedecana de Cultura, Innovación y Postgrados de la Facultat de Magisteri.

elaboración de la tesis doctoral sólo resulte posible tras obtener el título de Master en un programa de postgrado”. ¿Resulta entonces, suficiente el número de créditos, las competencias y los paradigmas metodológicos destinados a la formación literaria en los nuevos másteres? Si bien observamos una leve mejora de la situación en referencia a la consideración de la educación literaria en la formación de los graduados/as en Maestro/a, pensamos que todavía queda un largo camino por recorrer. No podemos en modo alguno, considerarnos satisfechos, al menos en lo que se refiere a los grados; no obstante, la situación difiere respecto al Máster de Investigación, en el que podemos aventurar el calificativo “satisfactorio”, aunque con los matices que explicaremos a continuación.

Palabras clave: Educación literaria, másteres de investigación, futuros docentes

1. Preliminares, antecedentes y justificación

El objetivo de esta comunicación estriba en efectuar un análisis reflexivo y descriptivo en torno a la situación de la educación literaria en los nuevos másteres de investigación de didáctica de la literatura y de la lengua. De acuerdo con esta finalidad, hemos optado por seleccionar como ejemplo paradigmático el Máster de Investigación de Didácticas Específicas en la Universitat de València. En plena sintonía con esta premisa, en este trabajo se considerará no solo el número de los créditos obtenidos en la titulación, sino también los objetivos, contenidos, competencias, paradigmas metodológicos o la transferencia de conocimiento que se intenta alcanzar.

En cuanto a la cronología, este título de máster se implantó en el curso 2009-10, según las directrices del RD 1393/2007, verificado en aquel momento por el procedimiento ordinario y luego por la ANECA.

La LOE (2006), en el artículo 1, especifica que “El sistema educativo español [...] se inspira en los siguientes principios [...] n) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.”, y en el artículo 2.2 especifica que “Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, ... la investigación, la experimentación y la renovación educativa [...]”. Además, en el artículo 90 de la LOE se indica que “El Ministerio de Educación y Ciencia, así como las Comunidades Autónomas, podrán reconocer y premiar la labor didáctica o de investigación de profesores y centros [...]”. Esta afirmación es coherente con el artículo 91 cuando especifica, entre las funciones del profesorado: “l)

La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.” y con el artículo 105.2 al señalar que “Las Administraciones educativas, respecto al profesorado de los centros públicos, favorecerán [...] d) El desarrollo de licencias retribuidas [...] con el fin de estimular la realización de actividades de formación y de investigación e innovación educativas [...]”.

Las citas anteriores ponen de manifiesto la importancia académica y social de este máster de investigación en didácticas específicas para proporcionar a los actuales y también, a los futuros profesores de los diferentes niveles educativos una formación de alto nivel en investigación didáctica de su especialidad.

En esencia, este máster responde a las necesidades formativas en investigación de las áreas de conocimiento de las didácticas específicas, reunidas en torno a una finalidad común: formar como investigadores a los profesionales de la enseñanza de las correspondientes áreas curriculares. En este sentido, un aspecto destacado este máster de investigación estriba en su vinculación con el Máster en Profesor/a de Educación Secundaria de la Universitat de València, con el que se coordina para permitir la continuación de la formación profesional de los futuros profesores a través de la formación investigadora. Además, este máster posibilita también la continuidad en la formación de los grados de Magisterio (profesores de E. Infantil y E. Primaria) hacia la actividad investigadora.

1.1. Relación con la situación de I+D+I de las didácticas específicas

Este máster de investigación funciona como preparación para el doctorado en didácticas específicas. Hasta la implantación de este máster, en la Universitat de València se estaban desarrollando programas de doctorado en Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Didáctica de la Lengua y la Literatura desde principios de la década de los noventa. En la actualidad, como resultado de su implantación, la oferta se ha ampliado a las restantes áreas de conocimiento implicadas en el máster, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Expresión Musical, Didáctica de la Expresión Plástica y Didáctica de la Expresión Corporal. Estos programas de tercer ciclo constituyen la base para diversas líneas de investigación activas que están produciendo importantes resultados de investigación.

Por otra parte, la concepción interdepartamental de este máster configura un marco de cooperación e intercambio entre las diferentes áreas de conocimiento que investigan en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las

disciplinas implicadas, potenciando nuevas líneas de I+D+I y favoreciendo la creación de equipos de investigación interdisciplinares.

En cuanto al perfil al que se dirige este máster, sus estudiantes potenciales comprenden profesores y futuros profesores españoles de E. Infantil, E. Primaria, ESO, Bachillerato y Universidad, como también profesores y futuros profesores de los mismos niveles educativos procedentes de otros países europeos e iberoamericanos.

1.2. Referentes nacionales e internacionales

Este máster de carácter investigador se constituye como fin en sí mismo, pero también representa un requisito de formación para el doctorado. En la actualidad, las universidades españolas siguen completando la adaptación de los estudios en el área educativa aplicada (principalmente, didácticas específicas) a las directrices europeas e internacionales. Así, los departamentos de didácticas específicas integrados en la organización de este máster mantienen un activo contacto en contacto con los departamentos correspondientes de otras universidades españolas que en la actualidad imparten o diseñan másteres de investigación, con la finalidad de intercambiar información y, sobre todo, para adoptar criterios lo más comunes posible en los aspectos organizativos básicos, académicos y científicos de sus respectivos másteres de investigación.

2. Características generales del título

El Máster Universitario en Investigación y Doctorado en Didácticas Específicas presenta dos modalidades temporales, una a tiempo completo (60 créditos) y otra a tiempo parcial (28 créditos el primer año y 32 créditos el segundo año). Las lenguas utilizadas en el proceso formativo son el español, el catalán y el inglés.

El perfil general de ingreso recomendado a los estudiantes se ampara en la normativa vigente de la Universitat de València. No obstante, sin perjuicio de esta normativa y en términos generales, tal perfil se corresponderá con el de estudiantes graduados (o titulaciones equivalentes) en cualquiera de las especialidades que tienen representación explícita en los currículos educativos, con inquietudes acerca de cómo dar solución científica a los problemas detectados en la enseñanza y aprendizaje de las disciplinas académicas, con un conocimiento del idioma inglés equivalente, al menos en cuanto a la comprensión lectora se refiere, al nivel B1.

Los Requisitos de Acceso, de acuerdo con el artículo 16 del Real Decreto 1393/2007, modificado por el Real Decreto 861/2010, establecen lo siguiente:

Para acceder a las enseñanzas oficiales de máster será necesario estar en posesión de un título universitario oficial español u otro expedido por una institución de educación superior del Espacio Europeo de Educación Superior que facultan en el país expedidor del título para el acceso a enseñanzas de máster.

Asimismo, podrán acceder los titulados conforme a sistemas educativos ajenos al Espacio Europeo de Educación Superior sin necesidad de la homologación de sus títulos, previa comprobación por la Universidad de que aquellos acreditan un nivel de formación equivalente a los correspondientes títulos universitarios oficiales españoles y que facultan en el país expedidor del título para el acceso a enseñanzas de postgrado. El acceso por esta vía no implicará, en ningún caso, la homologación del título previo de que esté en posesión el interesado, ni su reconocimiento a otros efectos que el de cursar las enseñanzas de máster.

El Máster de Investigación y Doctorado en Didácticas Específicas se diseña, desde el origen, con una estructura que permita aprovechar, con máxima eficiencia, los recursos humanos, materiales y económicos empleados en el Máster en Profesor de Educación Secundaria y Bachillerato. Por este motivo, 28 créditos ECTS del Máster de Investigación, distribuidos en 2 módulos de 14 créditos ECTS, permiten la convalidación directa, siempre que el alumnado haya cursado igual número de créditos en el máster profesional mencionado, en los módulos dedicados a la formación básica en “Aprendizaje y Enseñanza de las materias de la especialidad”, “Complementos Disciplinarios para la formación”, “Innovación docente e Iniciación a la Investigación Educativa”, cuya suma de créditos ECTS es también 28, según la Orden ECI 3858/2007. Para aquellos alumnos que no hayan cursado el máster profesional, la oferta formativa para estos módulos tendrá un contenido análogo a la ofertada para los estudiantes del máster profesional.

De este modo, se obtienen al menos 2 ventajas:

1. Reducción de costes para la UV y mejor aprovechamiento de recursos.
2. Optimización del esfuerzo y del tiempo empleado para acceder al Doctorado, puesto que se evita la duplicación de asignaturas. Así, con sólo cursar 92 ECTS se pueden obtener dos títulos de máster, con diferentes perfiles, profesional e investigador. Esto en los últimos años ha favorecido la matriculación en el de Investigación en Didácticas Específicas.

2.1. Objetivos generales del título

1. Formar investigadores competentes en las diferentes didácticas específicas, proporcionándoles un conocimiento actualizado de los diversos campos de investigación y una formación metodológica que les permita diseñar y desarrollar proyectos de investigación de calidad.
2. Incorporar a las comunidades de investigación en Didácticas Específicas nuevos/as miembros que muestren autonomía en su aprendizaje, actualización permanente, y capacidad para trabajar en colaboración a nivel internacional.
3. Mejorar la efectividad y extensión de la educación mediante la potenciación de la investigación básica y aplicada en las diferentes didácticas específicas y la comunicación de los resultados a la comunidad educativa, tanto entre los profesores como entre los investigadores.

2.2 Descripción del plan de estudios

Distribución del plan de estudios en créditos ECTS	
Obligatorios:	34
Optativos:	14
Prácticas Externas:	0
Trabajo Fin de Máster:	12
TOTAL:	60

El Máster en Investigación en Didácticas Específicas ha sido diseñado con una estructura que permita aprovechar, con la máxima eficiencia, los recursos humanos, materiales y económicos disponibles. De manera resumida, su estructura es la siguiente:

- Los módulos 1 y 9, así como sus asignaturas, con un total de 46 créditos, son obligatorios y comunes para todos los estudiantes del máster.
- Los módulos 2 a 8 son los módulos optativos que caracterizan las distintas especialidades del máster. Cada estudiante debe obtener al menos 14 créditos de uno de estos módulos, no estando permitido cursar asignaturas de dos módulos optativos diferentes.
- Algunos módulos optativos ofrecen exactamente 14 créditos, por lo que todas sus asignaturas, aunque formalmente sean optativas, en la práctica son obligatorias para los estudiantes de la especialidad.

– Los módulos 6 y 7 ofrecen 21 créditos cada uno, repartidos entre una asignatura obligatoria para todos los estudiantes de la especialidad y dos asignaturas optativas, que permiten a los estudiantes de la especialidad elegir una de ellas para concentrarse en diferentes campos de trabajo de la misma especialidad.

La organización del plan de estudios del máster es la siguiente:

		CARÁCTER	CRÉD.
Módulo 1: Fundamentos de investigación en didácticas específicas		obligatorio	34
<i>Materia 1.1: Bases para la investigación</i>		<i>obligatoria</i>	28
	Asignatura: Bases científicas	obligatoria	6
	Asignatura: Bases didácticas 1	obligatoria	9
	Asignatura: Bases didácticas 2	obligatoria	7
	Asignatura: Bases para la innovación docente	obligatoria	6
<i>Materia 1.2: Métodos de investigación didáctica</i>		<i>obligatoria</i>	6
	Asignatura: Métodos de investigación didáctica	obligatoria	6

Módulo 2: Investigación en didáctica de la educación física		optativo	14
<i>Materia 2.1: Investigación en didáctica de la educación física</i>		<i>obligatoria de especialidad</i>	14
	Asignatura: Investigación en didáctica de la educación física	obligatoria de especialidad	14

Módulo 3: Investigación en educación musical		optativo	14
<i>Materia 3.1: Investigación en educación musical</i>		<i>obligatoria de especialidad</i>	14
	Asignatura: Investigación en educación musical	obligatoria de especialidad	14

Módulo 4: Investigación en didáctica de las artes visuales		optativo	14
<i>Materia 4.1: Investigación en didáctica de las artes visuales</i>		<i>obligatoria de especialidad</i>	14
	Asignatura: Investigación en didáctica de las artes visuales	obligatoria de especialidad	14

Módulo 5: Investigación en didáctica de la lengua y la literatura		optativo	14
<i>Materia 5.1: Investigación en educación literaria</i>		<i>obligatoria de especialidad</i>	7
	Asignatura: Metodología de la educación literaria	obligatoria de especialidad	3,5
	Asignatura: Investigación en educación literaria	obligatoria de especialidad	3,5
<i>Materia 5.2: Investigación en educación lingüística</i>		<i>obligatoria de especialidad</i>	7
	Asignatura: Metodología de la educación lingüística	obligatoria de especialidad	3,5
	Asignatura: Investigación en educación lingüística	obligatoria de especialidad	3,5

Módulo 6: Investigación en didáctica de las matemáticas		optativo	21
<i>Materia 6.1: Investigación en didáctica de las matemáticas</i>		<i>obligatoria de especialidad</i>	21
	Asignatura: Investigación fundamental en didáctica de las matemáticas	obligatoria de especialidad	7
	Asignatura: Investigación en didáctica de las matemáticas elementales	optativa	7
	Asignatura: Investigación en didáctica de las matemáticas superiores	optativa	7

Módulo 7: Investigación en didáctica de las ciencias experimentales		optativo	21
<i>Materia 7.1: Investigación en didáctica de las ciencias experimentales</i>		<i>obligatoria de especialidad</i>	21
	Asignatura: Investigación fundamental en didáctica de las ciencias experimentales	obligatoria de especialidad	7
	Asignatura: Investigación en didáctica de las ciencias experimentales elementales	optativa	7
	Asignatura: Investigación en didáctica de las ciencias experimentales superiores	optativa	7

Módulo 8: Investigación en didáctica de las ciencias sociales		optativo	14
<i>Materia 8.1: Investigación en didáctica de las ciencias sociales</i>		<i>obligatoria de especialidad</i>	14
	Asignatura: Investigación en didáctica de las ciencias sociales: Geografía	obligatoria de especialidad	7
	Asignatura: Investigación en didáctica de las ciencias sociales: Historia	obligatoria de especialidad	7

Módulo 9: Trabajo fin de máster		obligatorio	12
<i>Materia 9.1: Trabajo fin de máster</i>		<i>obligatoria</i>	12
	Asignatura: Trabajo fin de máster	obligatoria	12

3. La educación literaria en el Máster

3.1. Conocimientos previos

Los conocimientos previos necesarios son los propios de un titulado en áreas como la filología, las ciencias de la comunicación o las humanidades con atención especial a la competencia comunicativa y literaria que cualquier especialista del área de lengua y literatura debe poseer.

3.2. Competencias

COMPETENCIAS BÁSICAS Y GENERALES

CB6. Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.

CB7. Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.

CB8. Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.

CB9. Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones (y los conocimientos y razones últimas que las sustentan) a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.

CB10. Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autónomo.

CG3. Desarrollar una investigación de calidad en el campo científico de la propia Didáctica Específica utilizando las metodologías, técnicas y procedimientos propios de esta disciplina.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

CT1. Integrar en la propia investigación los valores éticos y de responsabilidad asociados con las tareas de investigación.

CT2. Crear espacios de investigación y aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

CE1. Evaluar los problemas actuales de investigación sobre la enseñanza o el aprendizaje en los campos del saber característicos de la propia Didáctica de la Literatura.

CE2. Sintetizar problemas de investigación relevantes sobre aprendizaje o enseñanza en las disciplinas pertenecientes a la propia Didáctica de la Literatura.

CE3. Valorar la importancia social de la investigación en la Didáctica de la Literatura y la necesidad de aplicar los resultados de la investigación para mejorar la calidad de la educación y hacerla llegar a todos los ciudadanos.

CE4. Sintetizar aspectos históricos, epistemológicos y ontológicos asociados con el surgimiento y la evolución de la investigación en la Didáctica de la Literatura.

CE5. Buscar y sintetizar información sobre resultados de investigación – en repertorios bibliográficos, materiales, virtuales, etc. – útiles para fundamentar un nuevo proyecto de investigación.

CE7. Analizar críticamente, desde la óptica de la investigación en la Didáctica de la Literatura, el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad.

CE8. Desarrollar y aplicar propuestas docentes innovadoras generadas como resultados de la propia actividad investigadora en el ámbito de la Didáctica de la Literatura.

CE9. Comprender y aplicar procedimientos especializados de investigación en la Didáctica de la Literatura.

CE10. Analizar los instrumentos y métodos actuales empleados en la investigación didáctica para elaborar unidades didácticas de innovación e investigación en el aula.

CE11. Identificar, analizar y evaluar publicaciones de investigación nacionales e internacionales de la Didáctica de la Literatura.

CE19. Diseñar y desarrollar una investigación, de alcance ajustado a las limitaciones temporales del máster, con el fin de poner en juego de forma cohesionada y coherente las competencias investigadoras adquiridas en otros módulos.

CE25. Utilizar las referencias bibliográficas adecuadas que sean antecedentes científicos pertinentes de la investigación planteada.

3.3. Resultados del aprendizaje de Investigación en educación literaria y en Metodología en educación literaria.

La materia *Investigación en educación literaria* (7 créditos) se estructura en dos asignaturas, una denominada Metodología de la educación literaria (3.5 c), y la otra, Investigación en educación literaria (3.5). A grandes rasgos, la materia pretende proporcionar a los estudiantes las bases epistemológicas y didácticas fundamentales para poder abordar la lectura y el análisis de publicaciones científicas de la especialidad. Se espera que los estudiantes de esta materia hayan conseguido al finalizar el curso:

- Conocer las principales líneas y temas de investigación en desarrollo en Didáctica de la Literatura, y familiarizarse con los principales grupos de investigación y autores de trabajos.
- Conocer y utilizar con solvencia las principales bases de datos, revistas y otras fuentes de información internacionales sobre investigación en Didáctica de la Literatura, y saber buscar y encontrar información concreta en ellas. Conocer y utilizar recursos electrónicos para la recuperación de información científica.
- Conocer el desarrollo y actualizar el conocimiento sobre ciencias básicas y afines a las investigaciones en la Literatura.
- Profundizar en los aspectos conceptuales, metodológicos, procedimentales, interpretativos y críticos de Didáctica de la Literatura, a través del estudio sistemático de trabajos de investigación recientes,

- especializados en cada temática de interés y de la participación en foros científicos de ámbito internacional.
- Replicar total o parcialmente investigaciones cualitativas y/o cuantitativas centradas en algún problema de interés actual en Didáctica de la Literatura.
 - Confeccionar informes científicos sobre un conjunto de trabajos de investigación en torno a un tema, con el fin de conocer y de dar a conocer el estado de la cuestión en una línea de investigación concreta en Didáctica de la Literatura.
 - Saber plantear de forma adecuada preguntas de investigación novedosas y justificar, con criterios científicos, la relevancia e interés de las mismas en Didáctica de la Literatura.
 - Manejar criterios expertos reconocidos en Didáctica de la Literatura para valorar y juzgar la calidad de investigaciones y de publicaciones o exposiciones de investigación propias o ajenas.
 - Conocer y analizar críticamente el desarrollo de nuevas teorías y modelos en la investigación en Didáctica de la Literatura para poder definir un marco adecuado para la investigación propia.
 - Analizar la pertinencia de los procedimientos cualitativos y/o cuantitativos de obtención y tratamiento de datos de una investigación, basados en criterios expertos de amplio consenso internacional, para su utilización en las propias investigaciones.
 - Transferir y aplicar los avances en el conocimiento a la solución de problemas relacionados con la educación literaria en diferentes contextos, con especial atención a los contextos multilingües y multiculturales.
 - Presentar las propias investigaciones de manera rigurosa y adecuada al contexto o medio de comunicación de la presentación (publicación científica o divulgativa, congreso, curso de actualización de profesores, etc.), respetando los criterios de calidad y validez.
 - Aplicar los criterios de rigor científico, validez y fiabilidad metodológica a una investigación propia para asegurar su pertinencia, relevancia, interés científico, calidad metodológica y coherencia en las conclusiones.

3.4. Contenidos de Investigación y Metodología en Educación literaria.

Esta materia abordará tanto el estudio de la metodología como de la investigación en educación literaria y su vinculación con las materias del currículum. Los contenidos de esta materia comprenden:

- Líneas de investigación, temáticas y problemas actuales en la investigación en Didáctica de la Literatura. Descripción de problemas y preguntas de investigación, modelos teóricos, enfoques metodológicos, limitaciones y contribuciones.
- Conocimiento y uso avanzado de las diferentes bases de datos y revistas de ámbito internacional especializadas en la investigación en Didáctica de la Literatura.
- Actualización y profundización en determinadas líneas y ámbitos de investigación actualmente en desarrollo en Didáctica de la Literatura, como: la educación literaria en contextos multilingües y multiculturales, literatura infantil y juvenil y educación intercultural, literatura de tradición oral, comentario de textos aplicado a la enseñanza literaria, literatura, cine y medios audiovisuales y análisis crítico e ideología en el discurso literario.
- Estudio crítico de publicaciones sobre investigaciones actuales en Didáctica de la Literatura. Discusión sobre criterios científicos expertos de evaluación de la calidad de las investigaciones. Elaboración de informes comparativos y recopilatorios sobre temáticas concretas.
- Iniciación al diseño de proyectos de investigación en Didáctica de la Literatura. Determinación y valoración de la función de los componentes del proyecto.

Si estos contenidos los concretamos en cada una de las asignaturas, obtendremos la descripción siguiente:

En Investigación:

- A) Centrada en procesos (procesos de adquisición de las competencias comunicativa y literaria, procesos de aprendizaje, de interacción, de producción y de recepción).
 - 1.1. Formación y adquisición de la competencia literaria
 - 1.2. La lectura literaria como habilidad de integración de saber y desarrollo personal
 - 1.3. Creación del hábito lector y de la producción literaria
- B) Centrada en contextos (los diversos contextos sociolingüísticos que condicionan el aprendizaje de cualquier literatura o lengua).
 - 2.1. La aplicación didáctica de la literatura comparada en un contexto multicultural
 - 2.2. Literatura e identidad: patrimonio y educación

- C) Centrada en contenidos (la funcionalidad formativa de los contenidos del aprendizaje, los contenidos curriculares, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales).
 - 3.1. La integración y la adaptación de las teorías literarias en la enseñanza de la literatura
 - 3.2. El canon literario
 - 3.3. La literatura infantil y juvenil y la enseñanza

En Metodología:

- A) Fundamentos metodológicos
 - 1.1. El eje diacrónico de la historia literaria
 - 1.2. Los talleres de la escritura y el fomento de la producción de textos
 - 1.3. La organización temática y tópica de los contenidos literarios
 - 1.4. El comentario de textos
 - 1.5. La práctica de la literatura comparada
 - 1.6. La geneología o la aplicación didáctica y análisis de los géneros literarios
 - 1.7. La diversidad de estrategias para el fomento de la lectura
 - 1.8. Estudio y análisis de los componentes morfológicos del discurso literario
- B) Evolución de la enseñanza literaria
 - 2.1. Patrimonio histórico y colectivo
 - 2.2. Análisis e interpretación del texto
 - 2.3. Valor educativo de la literatura
 - 2.4. El paso de la enseñanza literaria a la educación literaria

4. Coda final

La enseñanza-aprendizaje de la literatura se liga de forma íntima a la formación y al perfeccionamiento del profesorado de la materia, por lo que debe contribuir de manera especial a la organización de este perfeccionamiento, no solamente desde un punto de vista práctico y utilitario, sino como contribución importante para su formación científica (BALLESTER, J. e IBARRA, N., 2009 y 2013).

Por este motivo, debemos constatar como rasgo inherente a la didáctica de la literatura su carácter de metaenseñanza. Así, como muestra, anotamos la explicación de qué es saber literatura o los fundamentos de los estudios literarios (como la historia, la teoría, la crítica, etc.) como aspectos imprescindibles y básicos que el futuro docente deberá abordar de una manera

inteligente, y al tiempo, profunda. No obstante, también debemos señalar que las relaciones entre las diversas teorías literarias-lingüísticas y la práctica educativa han presentado, en ocasiones, un alto grado de inadecuación y de fracaso. Quizá, en determinados momentos, el profesorado ha albergado unas expectativas excesivamente elevadas respecto al pragmatismo directo de estas cosmovisiones teóricas en el aula.

Como punto de partida, por tanto, deberemos asumir la relevancia de realizar un notable esfuerzo de análisis, de reflexión y de seguimiento con la finalidad de extraer unas estrategias y unas metodologías con las que poder enfrentarnos a los diferentes problemas y cuestiones que surgen en tan complejo cometido como la enseñanza y la investigación literarias significa. Como riesgo de tal denuedo nos acechará la aplicación superficial de recientes paradigmas, que con frecuencia, producen nefastos resultados en el alumnado. A propósito citamos un texto de LÁZARO CARRETER (1980: 175), de ya hace algunos años respecto al desacierto de unas prácticas pedagógicas a partir de la indiscriminada inclusión de las últimas aportaciones teóricas en la docencia:

Ante millares de atónitos muchachos preuniversitarios, de ortografía vacilante, caudal léxico menguado e indigente capacidad de intelección, se están exhibiendo en centenares de centros las últimas conclusiones científicas de Martinet y Lyons, de Piaget y Pottier, de Coseriu y hasta de Chomsky, en abigarrada y desordenada promiscuidad. Conozco algún colega que se siente dichoso con esta que imagina elevación de rango de sus programas; pero son por fortuna más, muchísimos más, los que asisten con dolor a esta destitución colectiva de los estudios literarios.

No cabe duda, sin embargo, respecto a la evolución exhibida las últimas décadas por parte de la teoría y la crítica literarias o la metodología de investigación y, en este sentido, también resulta evidente cómo tal transformación ha suministrado un bagaje muy amplio de nuevos conceptos, categorías y estrategias para poder enfrentarse con un mayor éxito a la educación, la competencia y la investigación literarias. Recordemos a este respecto, que al profundizar en la tarea del teórico y, sobre todo, del investigador, ambos perfiles se caracterizan como una especie de cartógrafos y mediadores del fenómeno literario; función que, sin ningún tipo de duda, ejerce el docente con sus estudiantes independientemente del nivel educativo al que pertenezcan (BALLESTER, J., 1999 y 2007).

En efecto, en los fundamentos de los estudios y la investigación literarios encontraremos las pautas desde las que poder establecer las bases de una didáctica coherente para el tratamiento del hecho literario. Estas bases deben,

sin duda, considerar dos aspectos esenciales: a) la apertura del corpus literario a obras canónicas, para de esta manera gozar de la potestad de la revisión, y no canónicas de la historia, tanto nacional como internacional, y b) la consideración abierta de las fronteras del hecho literario. Por tanto, y en definitiva, el canon literario docente y formativo debe expandirse a todo tipo de textos estéticos en su búsqueda de la conexión directa con el gusto del alumnado.

De esta forma, como apunta MENDOZA (2003: 366) “entre el canon (corpus de obras seleccionadas) y la competencia literaria (saberes y habilidades que constituyen el objetivo de formación) median la participación receptora del lector (agente de la actualización del texto) y su capacidad de establecer relaciones y percepciones”. Sin olvidar, en ningún momento, aquellas cuestiones, que más tarde o más temprano nos planteamos todos los docentes y los investigadores: ¿Qué se debe enseñar? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Por qué? Junto con otros interrogantes no menos importantes para la formación literaria: ¿Qué obras debemos seleccionar? ¿Y qué valores queremos transmitir? Todas estas cuestiones aparecen planteadas, como también, las posibles sugerencias de respuestas.

La pregunta pertinente a raíz del presente análisis de la situación que ocupa la formación literaria en el Máster de Investigación y Doctorado de Didácticas Específicas es sin duda, ¿es adecuado el perfil investigador de un profesor de cualquier nivel educativo en lo referente a la educación literaria? ¿Resulta entonces, suficiente el número de créditos, las competencias y los paradigmas metodológicos destinados a la formación literaria en los nuevos másteres para los futuros docentes? Si bien observamos una leve mejora de la situación en referencia a la consideración de la educación literaria en la formación del profesorado, pensamos que aún queda un largo camino por recorrer. No podemos, por tanto, a pesar de las mejoras, en todos los niveles y parámetros metodológicos considerarnos todavía completamente satisfechos.

Bibliografía

- BALLESTER ROCA, Josep (1999 y 2007): *L'educació literària*. València: PUV.
- BALLESTER ROCA, Josep; IBARRA Rius, Noelia (2009): “La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico”, *Ocnos*, 5, pp. 25-36. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/182/162>
- BALLESTER ROCA, Josep; IBARRA Rius, Noelia (2013): “La tentación dibólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria”, *Ocnos*, 10, pp. 7-26. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/238>

- LAZARO CARRETER, Fernando (1980): “La literatura como fenómeno comunicativo”, *Estudios de Lingüística*. Barcelona: Crítica, pp. 173-192.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio. (coord.) (2003): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio y CANTERO Serena, Francisco José (2003b): “DLL: aspectos epistemológicos”, en A. MENDOZA (coord.) (2003): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall, pp. 4-24.

Textos legislativos

- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN 2/2006, 3 de mayo (LOE). Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- LA INTEGRACION DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL EN EL ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR, Documento-Marco, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, Febrero 2003.
- REAL DECRETO 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2010/07/03/pdfs/BOE-A-2010-10542.pdf>

LA FORMACIÓN LITERARIA EN EL MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR/-A DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Josep-Vicent Garcia Raffi

GRUP ELCIS – UNIVERSITAT DE VALÈNCIA^[1]

Resumen

La formación del futuro profesorado de enseñanzas medias ha tenido una evolución constante desde las leyes de educación del último franquismo a la actualidad. Convertido en este momento en un máster oficial en la Universitat de València, los sesenta créditos del título se reparten entre: 16 obligatorios, 28 optativos, 6 del Trabajo Fin de Máster y 10 de las Prácticas externas. El máster universitario en profesor/-a de Educación Secundaria tiene tres módulos genéricos: “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad”, “Procesos y contextos educativos” y “Sociedad, Familia y Educación” y las asignaturas específicas de la materia profesional. El máster tiene los mismos contenidos en las tres asignaturas de formación específica de lengua y literatura españolas o de lengua y literatura catalanas: “Aprendizaje y enseñanza de la lengua y la literatura”, “Complementos para la formación disciplinaria” en la especialidad de lengua catalana (valencià) /lengua española y su literatura e “Innovación docente e iniciación a la investigación en educación lingüística y la literatura”. Desde la didáctica de la lengua y la literatura y la educación literaria se repasan los principales recursos para la investigación, la bibliografía especializada más útil y el análisis y la producción de diferentes diseños de investigación.

Palabras clave: formación del profesorado, máster profesor secundaria, didáctica de la lengua y la literatura, educación literaria.

1 Este trabajo se enmarca en el proyecto *Diversidad y (des)igualdad en la literatura infantil y juvenil contemporánea (1990-2012)* financiado por la Universitat de València.

1. Antecedentes en la formación del profesorado de enseñanzas medias

La formación del futuro profesorado de enseñanzas medias consistió desde el año 1970 en la realización del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) por parte de los alumnos licenciados. La Ley General de Educación (conocida por el nombre del ministro que la redactó, Villar Palasí) fue la que lo instauró aquel año. A partir de la reforma universitaria posterior al final de la dictadura franquista, se reforzó la autonomía universitaria y cada centro fundó institutos de educación que se encargaban de la formación del futuro profesorado. Con la transformación universitaria el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universitat de València se convertiría en el Servei de Formació Permanent (SFP). La legislación asignó pues la formación inicial docente a las universidades y la Ley de Reforma Universitaria (LRU) permitió que éstas la organizaran como consideraran conveniente. Incluso se previó la posibilidad de un CAP por correspondencia como el que puso en marcha la Universidad de Zaragoza. En este proceso de cambios no es trivial como el personal de los ICE encontró ubicación en los departamentos de didáctica general primero y en los de didácticas específicas después. Con la diversificación de los ICE-SFP y, consecuentemente, de los del CAP, queda planteada la exigencia de una modificación, que había de haber realizado la Ley Orgánica General de la Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), pero que en definitiva, no realiza porque en el horizonte ya estaba la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EESS). En el Estado Español la convergencia con el EESS se hace mediante dos movimientos. El primero, que es el propiamente exigido por el EESS, consiste únicamente en una doble adaptación: la de las titulaciones existentes en la distinción grado/postgrado y la adopción del crédito (crédito ECTS, por las siglas de Sistema europeo de Transferencia de Créditos) como medida de aprendizaje (ya que no enseñanza) equivalente a 25 horas de actividad efectiva de aprendizaje en nuestro caso (en otros países 30 horas). Ara bien, en España, sobre este primer movimiento –el necesario– se hace un segundo movimiento (contingente a efectos de ECTS) como es una reforma general de los planes de estudio, que comienza con la decisión muy discutible de pasar a un sistema de grados de 4 años y de postgrados de un año. Si hubiésemos aceptado la reforma que hicieron otros países europeos con el modelo 3+2 hubiésemos tenido la estructura diplomatura/licenciatura y doctorado. Por hacer la reforma de los planes y adoptar el modelo de postgrados de un año, se abre la oportunidad de ubicar el CAP como postgrado.

El Ministerio de Educación ya establece la base de estos estudios en la resolución del 17 de diciembre de 2007 que desarrollaba el artículo 14.4 del

Real decreto 1393/2007 que establecía la ordenación de las enseñanzas oficiales para planificar los estudios que posibilitaban el acceso al ejercicio profesional:

Los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas garantizarán la adquisición de las competencias necesarias para ejercer la profesión de acuerdo con lo regulado en la normativa aplicable.

Y así nace el máster universitario en profesor/-a de Educación Secundaria de la Universitat de València. Un máster que, a diferencia con otras universidades, ofrece todas las especialidades.

2. El máster universitario en profesor/-a de Educación Secundaria de la Universitat de València

La Universitat de València imparte este máster para posibilitar el acceso de un licenciado o graduado a la profesión educativa de educación secundaria en centros públicos o privados. Fue aprobado por la Comisión de Verificación de los Planes de Estudios del Pleno del Consejo de Universidades el día 1 de junio de 2009 previo informe positivo de la ANECA.

En la legislación española es imprescindible poseer esta titulación de postgrado en cualquier de sus ramas para poder acceder a la docencia de cualquier especialidad de secundaria, de formación profesional o de enseñanza de idiomas en cualquier comunidad autónoma. Este máster busca proporcionar al mismo tiempo una formación básica para el ejercicio de la docencia en general de los niveles que corresponden a los alumnos de 12-18 años y la capacitación singular para cada área de conocimiento donde se encuadran las diferentes especialidades. También comprende un período de prácticas en un centro educativo para aprender la futura profesión. El primer objetivo del máster es formar a estos profesores con conocimientos de tipo psicopedagógico y didáctico de la docencia de los niveles educativos señalados. El segundo será construir su formación disciplinar concreta de la asignatura a la que optará profesionalmente con todo un grupo de herramientas de aprendizaje, innovación e investigación en su campo.

Las facultades responsables de este máster en la Universitat de València son la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació y la Facultat de Magisteri. Esto supone un compromiso desde la universidad valenciana con las ciencias sociales en detrimento de ordenarlo con las diferentes facultades que enseñan

las distintas áreas de conocimiento. La mayoría de los coordinadores de las especialidades o materias del máster son profesores de didácticas específicas: español, catalán, historia, música... (por tanto de la Facultad de Magisterio); el resto de las especialidades son coordinadas por especialistas de las materias de referencia, es el caso sobretodo de las áreas de formación profesional o de materias que no tienen departamento didáctico en la Facultad de Magisterio. Los coordinadores de los módulos provienen de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació.

La ubicación del título se realiza en la antigua Escola de Magisteri Ausiàs March de la Universitat de València. Todo el edificio y las infraestructuras que contiene están en entera disposición para su realización. El máster tiene una dirección y una Comisión de Coordinación Académica (CCA) que lo organiza y que tiene competencias de ordenación académica de todas las enseñanzas, activa el plan de estudios y revisa y supervisa la programación anual. Además hay una serie de coordinadores de las especialidades o materias y de las materias genéricas. Las especialidades o materias son: Biología y Geología, Dibujo, Economía, Educación Física, Filosofía, Física y Química, Formación y orientación laboral, Geografía e Historia, Lengua castellana y literatura, Lengua catalana (valenciano) y su literatura, Lengua extranjera (alemán, francés, inglés, italiano y portugués), lenguas y culturas clásicas (griego y latín), Matemáticas, Música, Orientación Educativa, Tecnología y procesos industriales. Además hay cuatro áreas de formación profesional: Empresa, Comercio y Turismo; Especialidades bio-sanitarias; Especialidades de Informática y sistemas electrónicos y Especialidades de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Como ya hemos señalado antes todos los estudiantes tienen tres módulos genéricos que cursan obligatoriamente: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad; Procesos y contextos educativos y Sociedad, Familia y Educación.

Los sesenta créditos del título se reparten entre 16 obligatorios, 28 optativos, 6 del Trabajo Fin de Máster y 10 de las Prácticas externas. Los 16 obligatorios corresponden a los módulos genéricos: "Aprendizaje y desarrollo de la personalidad", 4 créditos; "Procesos y Contextos educativos", 8, y "Sociedad, Familia y Educación", 4. Los 28 optativos corresponden a la especialidad elegida: "Aprendizaje y Enseñanza", 16; "Complementos para la Formación disciplinaria", 6, e "Innovación docente e iniciación a la investigación educativa", 6.

Las clases de las distintas materias del máster, así como las tutorías del Practicum y de Trabajo Final de Máster son impartidas por el profesorado de los departamentos universitarios que tienen atribuida su docencia. El reglamento de los estudios de posgrado asigna a la Comisión de Coordinación Académica del Máster la competencia de entregar el visto y aprobado previo al

profesorado que impartirá la docencia en este Máster. Es verdad que en algunos casos, cada vez menos, se contrata profesorado asociado para completar esa docencia. Ahora bien, este profesorado contratado excepcionalmente tiene una vinculación permanente con la educación secundaria. Por lo que se refiere a la tutoría de prácticas, ésta es compartida por un tutor universitario (uno de los profesores del máster) y un profesor del centro de secundaria (seleccionado con los criterios de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana).

Los periodos lectivos serán dos: uno que se sitúa en el trimestre final del año (de octubre a diciembre) y el segundo en el primer semestre del año (de enero a mayo). Las horas totales estipuladas (son siempre las mismas para cada módulo) se ajustan en función de los periodos vacacionales, de prácticas y la docencia del profesorado. El periodo de prácticas en los centros de educación secundaria, aunque ha tenido diversas fechas, ha quedado fijado en la actualidad en los meses que van de febrero a abril, antes de las vacaciones escolares de Pascua. En este periodo de prácticas en los centros educativos no hay clases presenciales del máster.

Por lo que respecta a la evaluación de las asignaturas hay dos convocatorias oficiales, pero el sistema evaluativo es plural metodológicamente hablando, aunque en algún caso existe un examen final global. El Practicum del alumnado se evalúa con la memoria final y el informe del tutor del centro de secundaria. También el tutor universitario puede pedir algún material complementario como, por ejemplo, un diario de las sesiones de prácticas...

El TFM como trabajo monográfico individual sirve para que el estudiante demuestre una serie de capacidades fundamentales como, por ejemplo, plantear coherentemente un problema o proyecto de innovación o investigación; o las dos cosas, sobre la enseñanza-aprendizaje o sobre el contexto educativo de la especialidad en la cual ha cursado el título del máster y desarrollarlo después. La experiencia de las prácticas es importante en su planteamiento y desarrollo. Los tutores son profesores doctores del máster y han sido acreditados para hacerlo por la CCA. En condiciones excepcionales pueden ser tutores de TFM profesores del máster que no sean doctores. La evaluación del TFM se tiene que realizar en defensa pública ante un tribunal del departamento correspondiente.

3. La lengua y literatura en el máster universitario en profesor/-a de Educación Secundaria

El máster tiene los mismos contenidos en las tres asignaturas de formación específica de lengua y literatura españolas o de lengua y literatura catalanas:

1. “Aprendizaje y enseñanza de la lengua y la literatura”.
2. “Complementos para la formación disciplinaria” en la especialidad de lengua catalana (valencià) /lengua española y su literatura.
3. “Innovación docente e iniciación a la investigación en educación lingüística y la literatura”.

En la asignatura “Aprendizaje y enseñanza de la lengua y la literatura” se estudian los fundamentos teóricos y metodológicos de la didáctica de la lengua y la literatura y se reflexiona sobre los contenidos curriculares, su planificación y evaluación. Por lo que respecta a la educación literaria se explican sus bases metodológicas, su aplicación a la enseñanza secundaria y se estudia el discurso literario relacionado con otros discursos artísticos y las TIC. Es la que tiene más contenidos de educación literaria de las tres como comentaremos más adelante.

“Complementos para la formación disciplinaria” en la especialidad de lengua y literatura estudia las competencias básicas en el currículum de secundaria; la educación plurilingüe en el contexto escolar valenciano (los programas de educación bilingüe, el MCR y el Portafolio Europeo de las lenguas, la diversidad y las actitudes sociolingüísticas, los usos escolares de las lenguas y el proyecto de normalización lingüística en los centros, PNL); la atención a la diversidad en el aprendizaje lingüístico y literario y los programas específicos (Programa de Diversificación Curricular –PDC–, Programa de Cualificación Profesional Inicial –PCPI– y la educación inclusiva); el profesor de lengua y literatura en el centro de secundaria (funciones y competencias docentes) y la educación lingüística y la literatura y las tecnologías de la información y la comunicación.

“Innovación docente e iniciación a la investigación en educación lingüística y literaria” intenta conseguir en el alumno la comprensión de lo que significa innovar e investigar en la didáctica de nuestra materia y se establecen los conceptos básicos que tiene que tener un trabajo de investigación. Eso significa repasar los métodos de innovación docente para la enseñanza de la lengua y la literatura y los conceptos, modelos y técnicas de investigación, innovación y evaluación. Recordemos que generalmente la investigación en la didáctica de la lengua y la literatura se ha centrado en los procesos de adquisición, de elaboración y de recepción; la metodología, los contextos (el aula, la realidad sociolingüística); en las creencias (de la comunidad escolar) y en los contenidos de lengua y literatura. Como el máster termina con una presentación y defensa del Trabajo de Final de Máster esta asignatura debe enseñar los conceptos básicos de un trabajo de investigación dentro de lo que significa el discurso académico. Esto supone dotar de recursos especializados para investigar en

didáctica de la lengua y la literatura: bibliografía, recursos TIC, preparación para diseñar programaciones, unidades didácticas, proyectos de trabajo y secuencias didácticas...

En definitiva, y como conclusión, el máster debe mostrar y capacitar las funciones y las competencias del profesorado de lengua y literatura tal como señalan Ballester, Ibarra y Oltra (2013: 19) que son: motivador del saber, organizador de la materia, observador y evaluador, transmisor, gestor, investigador y que en cuadro sintético explican:

PERFIL Y FUNCIONES DEL PROFESORADO DE LITERATURA Y DE LENGUA		
Motivador	Organizador y evaluador	Modelo
<ul style="list-style-type: none"> - Motivar, estimular y orientar el aprendizaje y las capacidades del estudiante - Favorecer la implicación en las actividades de interacción verbal - Estimular las interacciones en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje - Conocer el marco teórico legal definido mediante las administraciones autonómicas, nacionales e incluso internacionales como el MCERL 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar la materia - Planificar y buscar soluciones a las necesidades del alumnado - Desarrollar y planificar el currículo - Mediar entre la información de todo tipo (reglada y no reglada) y el proceso de construcción del conocimiento - Optar por una óptica interdisciplinar y global de la educación - Evaluar con una clara función formativa e integrada en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser referente del modelo de lengua - Ser usuario de las diferentes tipologías literarias y textuales - Mantener actitudes positivas hacia el empleo y la integración de las TIC - Ser un profundo modelo lector y por tanto, fomentar la lectura

Transmisor	Gestor	Investigador e innovador
<ul style="list-style-type: none"> - Transmitir no sólo conocimientos, sino actitudes sociales y culturales - Adoptar actitudes positivas ante las situaciones de diversidad plurilingüísticas y multiculturales - Educar en la tolerancia y el respeto al otro 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar y relacionar contenidos - Seleccionar textos adecuados desde el interés y gusto del estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje permite introducir innovación en la práctica docente diaria - Conocer la diversidad metodológica - Utilizar una metodología activa, participativa y colaborativa - Conocer y practicar la formación de las TIC como recursos didácticos - Actualizar los conocimientos tanto didácticos como comunicativos - Analizar la propia práctica docente - Provocar interrogantes y sistematizar las experiencias educativas - Practicar la investigación y la reflexión críticas del propio proceso educativo

4. La formación literaria en el máster universitario en profesor/-a de Educación Secundaria

Recordemos que la didáctica de la lengua y la literatura ha sido una disciplina reciente en las universidades españolas porque sólo se constituyó como un área de conocimiento en 1986. Se plantea como respuesta, en el caso de la enseñanza de la literatura, un abuso de la memorización de la historia de la literatura y al mismo tiempo por el aumento de estudios e investigaciones de los problemas relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje literarios. Además tenemos que tener presente como en los últimos años hay una nueva visión literaria basada en el papel del lector en el proceso de recepción de la obra literaria y en su goce estético.

En la asignatura de “Aprendizaje y enseñanza de la lengua y la literatura”, la que tiene más contenidos en educación literaria, se pretende facilitar al estudiante la adquisición de conocimientos relativos a la enseñanza de la lengua y la literatura de las materias de referencia en educación secundaria. Atendiendo estos objetivos, la materia se divide en tres grandes bloques.

1. Los fundamentos teóricos y metodológicos de la didáctica de la lengua y la literatura y su aplicación al currículum de secundaria. Además, se explican los aspectos referidos a la planificación de los contenidos lingüísticos y literarios; desde los programas específicos, la atención a la diversidad o la evaluación de los contenidos programados.
2. Los conceptos básicos de la educación lingüística, como por ejemplo la competencia lingüística y comunicativa o los enfoques metodológicos de la enseñanza de la lengua. Por otro lado realizaremos un recorrido por los recursos y estrategias propias de la enseñanza de las habilidades lingüísticas en Educación Secundaria.
3. Repasaremos también los conceptos básicos de la educación literaria, como por ejemplo la competencia lecto-literaria y los enfoques metodológicos de la enseñanza de la literatura y un recorrido por los recursos y estrategias propias de la educación literaria en la enseñanza secundaria. Eso significa un estudio de los clásicos y la tradición literaria y la Literatura Infantil y Juvenil (con una aproximación histórica a la literatura para niños y jóvenes contemporánea: temas, tendencias, características, modos de análisis y tipología); la animación lectora (concepto, caracterización y técnicas), el Plan de Fomento lector, la biblioteca y la escritura creativa. También hay una aproximación al discurso literario y otros discursos artísticos como

el cine, el cómic y la pintura y una introducción de la educación literaria y los recursos y herramientas TIC: portales, páginas web y proyectos.

Se plantea aquí la educación literaria como una alternativa a la enseñanza de la literatura establecida tradicionalmente en los planes de estudio. El peso de la tradición mantiene todavía en muchas aulas una inercia que tiende a orientar las prácticas de enseñanza/aprendizaje hacia la adquisición de conocimientos centrados en las obras y los autores. Este enfoque tradicional se aleja mucho de los nuevos, que sitúan el objetivo fundamental en el hecho que el alumno se convierta un lector competente. Desde esta nueva perspectiva, centrada en el receptor, la educación literaria quedará definida como la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario. Una educación literaria que suponga también reforzar la idea de la lectura como actividad placentera, el aprendizaje de la construcción del sentido del texto (un sentido elaborado por el lector y el contexto histórico, cultural y literario que lo enmarcan) y el estudio de la obra desde el punto de vista formal, genérico, retórico.

A la hora de abordar la enseñanza de la literatura nos encontramos con la necesidad de insistir, todavía, en la renovación porque

la idea de 'enseñar literatura' debería ser sustituida por otra idea, más amplia, que se centre en la idea de 'enseñar a apreciar la literatura', en el sentido de disfrutar y de valorar, a la vez que se atiende a los aspectos específicos de la formación lecto-literaria. O sea, que apunte hacia la formación del lector literario, porque así se muestra una finalidad más acorde con el planteamiento cognitivo del aprendizaje y con la finalidad propia de la literatura, que difícilmente puede ser reducida a una concepción de 'materia' o asignatura. (Mendoza, 2002: 179)

Los modelos didácticos actuales, incluso con la aportación de los nuevos enfoques de los últimos años, no resultan todavía eficaces ni responden a las necesidades de una formación literaria y personal. La renovación didáctica para la formación literaria ha permanecido anclada en supuestos tradicionales, fundamentalmente de tipo historicista, alrededor de los cuales se han vehiculado algunas aportaciones. El eje formado por el autor, la obra y el lector es la base sobre la que la didáctica de la literatura ha apoyado todo su edificio teórico y metodológico: "Com és ben conegut, els plantejaments basats en l'autor i l'obra han dominat el món de l'ensenyament de la literatura durant molts anys, però darrerament l'hora del lector ha arribat". (Bordons y Díaz-Plaja, 2004: 7) O

como escribió Daniel Pennac (1998: 78): “¿I si, en comptes d'exigir la lectura, el professor decidís de cop i volta compartir el seu propi plaer de llegir?”

5. El reto de ayudar a leer a los jóvenes

Una de las cuestiones que se plantean en las clases del máster cuando hablamos de formación literaria, lectura y contexto actual es la necesidad que los adolescentes lean más y mejor. Las estrategias para que lo hagan parten de la realidad de muchos de ellos en nuestro sistema educativo. Algunos tienen dificultad para leer, es decir, que todavía no han logrado una comprensión lectora suficiente para la edad que tienen. Si no hay comprensión lectora no sabrán interpretar y entender cualquier materia o hecho de la realidad. Las causas son complejas y a veces se apunta entre una de las primeras a la metodología tradicional para enseñar la lectoescritura en nuestras escuelas, donde hay alumnos que han adquirido la mecánica lectora sin desarrollar suficientemente la comprensión lectora. Un estudiante difícilmente no obtendrá éxitos académicos si no sabe leer e interpretar adecuadamente lo que lee. La lectura todavía es la principal vía por adquirir nuevos conocimientos. Mejorar la comprensión lectora es uno de los objetivos de la educación secundaria; también mejorar la rapidez de ésta.

El lector que comprende lo que lee puede disfrutar leyendo, y encontrar en la lectura una fuente de placer y evasión de la vida cotidiana a través de esta experiencia que le permitirá introducirse en otros mundos, reales o imaginados, pasados o posibles. Si consideramos la educación literaria desde una dimensión educativa que va más allá de la comprensión y producción de textos literarios, su alcance incluye cuatro dimensiones (J. Badía y D. Cassany, 1994): la educación ética, la educación estética, la educación cultural y la educación lingüística. A veces desde la enseñanza nos centramos demasiado en la lingüística y en la ética y olvidamos el factor más estético.

Sabemos que leer supone un esfuerzo y no es cuestión de un día y más cuando conocemos que la mayoría de la población adulta lee también poco como lo muestra el barómetro de *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España* publicado por la Federación de Gremios de Editores de España año tras año. Por tanto es necesidad del máster enseñar a sus alumnos –futuros profesores– a crear estrategias para actuar ante estas realidades.^[2]

Otra de las posibles razones de la falta de lectura de los adolescentes es que hay una carencia de promoción de la lectura en las diferentes etapas

2 El equipo de profesores del máster, entre los que me encuentro, inciden mucho en la enseñanza de estas estrategias y en saber organizar un buen plan de fomento de la lectura.

educativas. Normalmente no hay asignatura ni momento en el horario escolar que se dedique a la lectura, a aumentar la comprensión lectora. Además hay muchos jóvenes que se aburren porque no le eligen las lecturas adecuadas porque muchas veces prevalece la elección del adulto a la del propio gusto del joven. La adolescencia es una etapa de constante cambio, de mucha actividad y la lectura necesita lo contrario: introspección y tiempo por disfrutarla. Por el contrario, la adolescencia es una etapa llena de pasiones y, por lo tanto, si les gusta un tipo de lectura o las obras de un escritor determinado son capaces de entusiasmarse totalmente. Además, al colectivo adolescente le asignamos poco hábito de lectura, esto es siempre relativo, porque a veces eligen textos, fuera de los cánones literarios, y porque debemos ser conscientes de cómo es vista la lectura hoy en un mundo lleno de tecnología donde

La lectura, entendida como un proceso de comprensión de la información, no es patrimonio de la lengua escrita, sino que jeroglíficos, fórmulas matemáticas y notas musicales también llevan asociada una forma implícita de lectura. La inclusión de sonidos, imágenes y vídeos, que el formato digital permite hacer fácilmente, posibilita hacer ofrecer una experiencia ampliada, poniendo a disposición del lector un número mayor de estímulos que le ayuden a entender y contextualizar la información que está leyendo. [...] Leer los textos en diferentes dispositivos ya es algo normal, que incorpora mayor riqueza a la lectura entendida de una forma amplia. [...] Y es que los soportes irán cambiando, los hábitos de lectura evolucionando, pero lo fundamental seguirá siendo lo mismo: que haya gente capaz de contarnos historias, reales o imaginarias, que alimenten nuestra alimentación y nuestra necesidad de saber. (Carbonell, 2013: 9)

6. Coda final

La formación de docentes, en general, intenta comprender la manera en que las personas se desarrollan y aprenden a lo largo de su vida, así como en la propia naturaleza del conocimiento y en el compromiso crítico con formas de saber y comprender. Ofrece análisis intelectualmente rigurosos de los procesos, sistemas y enfoques educativos, así como de los contextos naturales, económicos, históricos, políticos, sociales y culturales en los cuales tienen lugar.

En la evolución de los planes de estudio para la formación de profesores cabe destacar una dicotomía entre la dimensión cultural y la profesional, es decir, unas veces el énfasis se ha puesto en elevar el nivel de los contenidos disciplinarios de los futuros maestros y otras, se ha hecho hincapié en los

contenidos profesionales. En la actualidad la dicotomía se presenta entre la orientación teórica y la orientación a la práctica. El objetivo es formar un profesional responsable capaz de analizar el contexto en el que desarrolla su actividad, de planificarla y de tomar decisiones con el fin de plantear una enseñanza para todos, respetando la diversidad individual, pero tratando también de compensar las desigualdades existentes. Concretamente, el futuro profesional de la enseñanza ha de aprender a ser un educador autónomo preocupado por ser un agente transformador de la sociedad. La autonomía profesional que ha de adquirir un docente requiere una preparación adecuada.

En este contexto educativo la enseñanza-aprendizaje de la literatura

debe configurarse por la pluralidad de voces, metodologías y textos, sin que esto implique, en modo alguno, el cumplimiento forzoso de determinadas cuotas, ya sean estas étnicas, genéricas o culturales. La educación literaria en el siglo XXI representa una respuesta comprometida con las transformaciones socio-históricas contemporáneas y sobre todo, con un diálogo con la sociedad circundante. (Ballester, J. y Ibarra, N., 2009: 34)

Desde el máster universitario en profesor/-a de Educación Secundaria de la Universitat de València el reto es conseguir la asunción por parte del alumnado de esta pluralidad metodológica. Las encuestas realizadas a nuestros alumnos, la realización y defensa de los trabajos fin de máster y la lectura de las memorias de prácticas escolares de estos últimos cursos muestran la satisfacción por los contenidos de didáctica de la lengua y literatura que el máster les ha ofrecido. De manera casi unánime el estudiante del máster ve en la manera como se la ha planteado la educación literaria (¡y también la lingüística!) y los nuevos enfoques metodológicos que le hemos enseñado, a veces tan alejados de su formación filológica o periodística, una manera real, actual y eficiente de aprender a enseñar literatura a sus futuros alumnos de secundaria y bachillerato.

Bibliografía

- BADIA, Joan y Daniel CASSANY (1994): “La classe de literatura, avui”, *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, n. 1, pp. 7-14.
- BALLESTER, Josep y Noelia IBARRA (2009): “La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico”, *Ocnos*, n. 5, pp. 25-36.
- BALLESTER, Josep, Noelia IBARRA y Miquel OLTRA (2013): “Sobre las funciones y las competencias del profesorado de literaturas y de lenguas”, *Sociálno-ekonomická revue*,

- n. 3, Fakulta sociálně-ekonomických vzt'ahov, Trenčianska univerzita Dubčeka v Trenčíne, pp. 105-112.
- BORDONS, Glòria y Ana DÍAZ-PLAJA (2004): "Introducció", (cord.) *Ensenyar literatura a secundària*, Barcelona: Graó.
- CARBONELL, Javier (2013): "El impacto de los medios digitales en la lectura", *Mercurio*, n. 151, mayo, Fundación José Manuel Lara, pp. 8-9.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Acuerdo de Consejo de Ministros por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/21/pdfs/A52851-52852.pdf>
- MENDOZA, Antonio (2002): "Las funciones del profesor de literatura. Bases para la innovación", *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, n. 12, Zaragoza: Publicaciones del ICE, Universidad de Zaragoza, pp. 169-189.
- PENNAC, Daniel (1998): *Com una novel·la*, trad. S. Pàmies, Barcelona: Empúries (1992).
- UNIVERSITAT DE VALÈNCIA: Màster universitari de professor/-a de secundària. <http://www.uv.es/uvweb/master-profesorat-secundaria/ca/master-universitari-profesorat-secundaria-1285886102735.html>

18' PARA APRENDER. LA *VídeoTEDca*: REFLEXIÓN SOBRE EL DISCURSO EN EL AULA

Juana Rosa Suárez Robaina

Miguel Sánchez García

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Resumen

Evaluar la importancia de la práctica oral en las comunicaciones actuales es el objetivo esencial de esta investigación. La misma se ha realizado con alumnado del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en la asignatura *Aprendizaje y enseñanza de la Lengua castellana y la Literatura*. La comunicación oral implica dos tipos de aprendizaje: el dominio instrumental de la lengua (en sus diferentes planos: fonético, morfosintáctico, semántico), junto al logro de una transmisión eficaz y contundente.

Diagnosticar adecuadamente actos comunicativos orales a partir del análisis de unos vídeos y crear, posteriormente, un producto comunicativo alternativo, ha sido la tarea propuesta al alumnado. Se han escogido vídeos de la plataforma *TED*. Esta plataforma divulga diversos temas ante una audiencia y con apoyo de recursos tecnológicos. Creemos factible establecer una comparativa entre esta disertación divulgativa y la comunicación oral llevada a cabo, diariamente, en el aula. Esta es la razón de que se haya propuesto como tarea al profesorado en formación.

Palabras clave: Investigación docente, didáctica de la oralidad, TIC e innovación educativa

A modo de Presentación

La investigación que aquí traemos y que hemos denominado *18' para aprender*. La *VideoTEDca: reflexión sobre el discurso en el aula* se propuso reflexionar sobre las intervenciones orales para evaluar con ello la importancia de la práctica comunicativa oral en las interacciones docentes. La misma se llevó a cabo con alumnado del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (en adelante, MFP), en la asignatura *Aprendizaje y enseñanza de la Lengua castellana y la Literatura* y durante el curso académico 2012-2013.

El adecuado manejo del discurso oral es uno de los retos principales del profesorado en formación y así nos lo transmiten como uno de los aspectos que más les inquieta como futuros docentes y como futuros comunicadores. Ello ha motivado que esta investigación se desarrollara bajo el paradigma “cualitativo” lo que implica que el profesor en formación, ahora investigador, observa y analiza su propia realidad discursiva y a su vez la compara con otros modelos orales. El objetivo meta es comprender la complejidad de los actos comunicativos orales (complejidad motivada por la diversidad de “lenguajes” que los conforman) y transformar sus producciones en intervenciones no solo ricas en el plano lingüístico e instrumental sino cada vez más pertinentes, oportunas y eficaces. La palabra hablada acompaña al docente y resuelve, a veces con fortuna y otras con menos acierto, su devenir en el aula. A través por tanto de la revisión, la reflexión, el diagnóstico y la creación alternativa de “productos comunicativos” se ha trazado una línea de investigación cualitativa que ha permitido la transformación de estos profesores en formación en oradores más competentes.

Justificación de la investigación y objetivos

La comunicación oral implica básicamente dos grandes tipos de aprendizaje: por un lado, el dominio instrumental de la lengua (en sus diferentes planos: fonético, morfosintáctico, léxico-semántico), y por otro el logro de una transmisión eficaz y contundente. A nadie se le escapa que ambos aspectos son esenciales en la formación del futuro docente, razón por la que decidimos establecer una investigación de esta naturaleza con nuestro grupo de alumnos. El objetivo general era claro: partir de las fortalezas expresivas detectadas en distintos oradores con el fin de formular un patrón de actuación oral. Todos los oradores analizados apoyaban su discurso -en sus respectivas puestas en

escena-, con un recurso tecnológico (pps, vídeo...). Partimos del principio de Gubern (recogido en Ferres, 2010: 12) que señala que “es preciso conocer la especificidad de cada forma de expresión para poder aprovechar toda su potencialidad expresiva” de ahí que se analizara no solo la intervención oral del ponente (y el aprovechamiento de la apoyatura tecnológica empleada) sino evidentemente, el conjunto de destrezas, tanto verbales como no verbales y paraverbales, activadas durante su intervención.

Para llevar a cabo el propósito indicado, el alumnado ha tenido que desarrollar unas tareas que han supuesto igualmente el cumplimiento de dos *objetivos específicos*: primeramente (a) diagnosticar adecuadamente actos comunicativos orales a partir del análisis de unos vídeos concretos y, a continuación, (b) crear un producto comunicativo, original y alternativo, pero con un mensaje (topic) similar al expuesto en el vídeo de partida. Este último aspecto lo consideramos extraordinariamente relevante pues a nadie se le escapa ya que la originalidad es un valor que el docente debe activar en su aula para paliar el desinterés y el tedio que a veces se apoderan del aula.

Desarrollo de la investigación: presentación de las fases

La primera fase o fase de diagnóstico se puso en marcha una vez elegido por cada uno de los grupos de trabajo uno de los vídeos -de una propuesta y selección inicial de 13 charlas-. Se ha partido de una selección de vídeos pertenecientes a la plataforma TED^[1] (www.ted.com).



Figura 1: Logo de la plataforma TED

1 Sintetizamos la información sobre TED extraída de la Wikipedia: organización sin ánimo de lucro dedicada a las “Ideas dignas de difundir” (*Ideas worth spreading*); ampliamente conocida por su congreso anual (TED Conference) y sus charlas (TED Talks) que cubren un amplio espectro de temas que incluyen ciencias, arte y diseño, política, educación, cultura, negocios, asuntos globales, tecnología y desarrollo, y entretenimiento. Se precia de haber contado con conferenciantes significativos (políticos, intelectuales, economistas...). Hay más de 900 charlas disponibles en línea para consulta y descarga gratuita...

Esta plataforma se dedica a divulgar, en directo, con un público presente, una miscelánea de aspectos; y lo hace mediante la puesta en escena de, habitualmente, un orador que se expresa en lengua inglesa y que apoya y completa su intervención con un soporte o recurso tecnológico.

Los vídeos de partida fueron previamente seleccionados por nosotros y alojados en nuestra bitácora de aula <http://solotuaprendizaje.blogspot.com>.

Para llevar a cabo la investigación los diecisiete integrantes del aula se distribuyeron a su vez en un total de 5 grupos (de entre dos, tres y cuatro miembros) más una persona que trabajó en solitario. Pudieron elegir de entre un total de 13 vídeos, como ya se ha dicho, que fueron prontamente alojados en el blog educativo de la materia para que fueran así conocidos y analizados con suficiente antelación.



Figura 2: Captura de pantalla del Blog. Muestra la *entrada* con todos los vídeos TED ofertados al grupo

La duración media de los vídeos es de 18'. Desde un primer momento se consideró factible establecer un símil entre esa disertación divulgativa y la comunicación oral llevada a cabo, día a día, en la práctica del aula. En efecto, diariamente el profesorado debe exponer (y “exponerse”) y explicar diferentes temas a su alumnado. Dicha disertación suele ofrecerse, cada vez más, con un soporte tecnológico que sirve de apoyo o bien de complemento al discurso magistral. Y también sabemos que (y aunque esto parezca un trabalenguas), cada vez más el profesorado habla menos, es decir, procura que sus intervenciones sean más breves y efectivas: sin duda alguna, más técnicas

y extensas en bachillerato y menos complejas y más dramatizadas en la etapa de secundaria. Esta es la razón de que se haya propuesto este proyecto al profesorado en formación del MFP anteriormente citado pues se infiere que dicho profesorado tendrá, en el adecuado manejo de su discurso, uno de sus retos formativos principales.

La segunda fase o fase de creación supuso adentrarse en un ejercicio de transferencia de datos: el mensaje del producto comunicativo originario (el vídeo TED) debía ser transmitido ahora bajo otro formato. Se trataba básicamente de ofrecer una alternativa, creativa y didáctica, al producto comunicativo originario. Además, este nuevo formato comunicativo tenía que ser, a su vez, defendido oralmente por los grupos en el marco del aula.

Síntesis de resultados

Podemos pensar que cuando el profesorado en formación aborda el diagnóstico de las habilidades comunicativas de cualquier orador lo que en ese momento activa es toda una reflexión sobre dicha práctica oral pero, especialmente, sobre las repercusiones de la misma en el ámbito docente. Entendemos en ese sentido cómo este ejercicio se convierte –ya hemos insistido en ello–, en una dinámica indispensable en la formación de las habilidades comunicativas de cualquier educador en formación. Se han escogido asimismo como testimonio de partida los vídeos de la plataforma TED ya mencionados, fundamentalmente por ser muestras comunicativas *auténticas* de indudable atractivo (versatilidad, duración limitada, diversidad de temas aunque pertenencia al ámbito educativo, orientación divulgativa...). El que se expresen en su lengua original (lengua inglesa) no se ha considerado un obstáculo habida cuenta del nivel académico que el alumnado del Máster ya posee (no obstante la plataforma ofrece la posibilidad de traducir los vídeos).

En la primera fase del Proyecto el alumnado se dedicó al análisis exhaustivo del discurso presente en los vídeos seleccionados. Para facilitar el control de todo el proceso se invitó a los grupos a que indicaran, en una entrada específica del blog, cuál era el vídeo escogido y, posteriormente, a que realizaran el comentario-diagnóstico en la plataforma del curso (el campus virtual de nuestra universidad).



Figura 3: Captura del Blog. Muestra la entrada en la que debían indicar el vídeo escogido por cada grupo de trabajo



Figura 4: Captura de la Plataforma o Campus Virtual de la ULPGC. Muestra el control de entrega, 1ª Fase

Como ya se ha indicado, todos los vídeos propuestos para la investigación fueron escogidos en función de su pertenencia a un ámbito común (el ámbito de la educación), y de su duración similar, aproximadamente en torno a los 18' (de ahí el antetítulo de nuestro proyecto) pero también se valoró el que, en su conjunto, fueran del interés general del profesorado por la actualidad y versatilidad de los temas tratados.

Los resultados que se obtienen del análisis que el alumnado realiza derivan en una reflexión sobre la complejidad del discurso oral y de cómo el mismo debe ser cuidado en todos sus elementos: en lo verbal, lo no verbal (gestos, distancia...) y lo paraverbal (volumen, ritmo, tono...).

Teniendo en cuenta la diversidad de inteligencias que pueblan el aula y los modos en que el alumnado adolescente percibe y “aprehende”^[2], qué duda cabe que el profesorado debe activar todos los recursos que los diversos lenguajes permiten y posibilitan. Habrá alumnos que aprendan más escuchando al orador, habrá otros que aprendan especialmente a partir de las apoyaturas no verbales del profesor que diserta y habrá otros que, incluso, quedarán más o menos fascinados en función, por ejemplo, del tono y de la modulación del discurso del profesor-comunicador.

Evidentemente, las exigencias del receptor varían también en función de su edad y circunstancias académicas; en efecto, ante un público de más conocimiento, nivel y formación (como puede ser el alumnado de bachillerato o el de Facultad universitaria), el orador debe activar los distintos lenguajes de un modo mucho más integrador y equilibrado. Pero ante un público juvenil (como el que integra los cuatro cursos de la actual etapa de secundaria), el orador debe cuidar aspectos que se entienden ahora como primordiales: desde la naturalidad y simpatía que ha de imprimirle a su discurso (fruto de un vocabulario más seleccionado y adaptado) hasta la aplicación del sentido del humor, del ejemplo, la anécdota y la vivencia personal. Incluso en el análisis realizado se hacen observaciones y reflexiones sobre cuestiones que, sin duda alguna, influyen enormemente sobre un público que tiene una percepción particular, por ejemplo, de la imagen personal y del espacio vital. Así, se diagnostican también las sensaciones que proyectan los oradores en función de su atuendo y de sus desplazamientos y movimientos en la escena del discurso. En este sentido, se entiende que las actuales aulas de las todavía denominadas por muchos como “enseñanzas medias” estiman y valoran muy positivamente el aspecto y atuendo relativamente “adecuado” del orador. Todavía convivimos en un contexto educativo preso de estereotipos y convencionalismos.

Pero junto a todo lo indicado anteriormente, la investigación que hemos realizado con el alumnado del MFP que ha desarrollado este proyecto ha evidenciado también la necesidad de que se activen, por parte del orador, todos los mecanismos posibles que permitan captar de inmediato, más que la atención, el *interés* del adolescente. Y esto pasa, sin duda, por hacer también

2 No podemos dejar de pensar aquí en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) o en la de la rueda de los estilos de aprendizaje de Kolb, un año más tarde...

del discurso oral en el aula, un ejercicio de autenticidad. Esta idea está espléndidamente recogida en Cunillera (2013: 23):

Es cierto que los que nos dedicamos a la docencia sabemos muy bien lo difícil que es esta escucha; y ello por diversos motivos, como la masificación de las aulas, o las urgencias que nos marca un currículo que queremos cumplir, aunque a menudo veamos en él una falta de sentido. He tenido muchas veces la sensación de estar dando las clases de una manera muy distinta a como deseaba darlas, en contradicción con lo que me dictaba el cuerpo en momentos concretos, que tenía más que ver con lo que pasaba *de verdad* en el aula...

Y nos lleva a pensar en el conjunto de competencias (todas básicas) que debemos desarrollar en la práctica docente, competencias que se activan (y explicitan) ya a priori en el ejercicio de nuestra interacción oral en el aula. Así, junto a las necesarias competencias *profesionales* que dan respuesta al saber qué y cómo enseña el profesor, qué y cómo aprende el alumno, cómo se organiza y gestiona un centro educativo... debemos tener muy en cuenta las denominadas competencias *personales*, es decir,

aprender a movilizar conocimientos, capacidades, habilidades y actividades que deben permitir resolver con eficiencia las tareas cotidianas y afrontar nuevos retos con ilusión, eficacia y responsabilidad, desde el autoconocimiento, la autoestima y el crecimiento personal (Casas, 2010: 316).

En la segunda fase del Proyecto el alumnado hubo de transformar el producto comunicativo originario (el vídeo TED) en otro formato. Todos los grupos presentaron alternativas muy creativas y dinámicas. Fueron conscientes de que en esta defensa debían activar múltiples herramientas pues entendían que el escenario de la educación secundaria del siglo XXI así lo demanda. En este sentido, todos presentaron sus productos^[3] acompañados y bien aderezados con sus prescriptivas introducciones orales y su presentación (powerpoint, prezi, vídeo “casero”...) de fondo. El dinamismo fue quizá el común denominador de todas las prácticas mostradas: los grupos fueron muy conscientes de que debían crear un producto totalmente acomodado a los intereses y expectativas de la actual aula de secundaria. Las producciones aportadas abarcaron viñetas

3 Antes de la defensa en el aula, los grupos tuvieron que alojar en la plataforma una evidencia o muestra del trabajo realizado. Aprovechamos aquí para felicitar al grupo (por orden de intervención), Seima, Yara, Alexis, Yaiza, Ricardo, Lilia, Verónica, Julio, Xerach, Marta, Mariano, Irina, Eva, (Alesia), Sheila, Irene y Ana por su excelente trabajo.

ilustradas, murales, concurso televisivo, dramatizaciones y simulaciones (role playing) ... acompañadas de un tono discursivo vibrante y cercano. Este último dato es sumamente importante en tanto y en cuanto el grupo fue consciente de cómo el papel del profesor ha cambiado (mediador, guía...); muestra de ese cambio ha sido también la adopción de un nuevo estilo discursivo, nuevo estilo que, en definitiva, obedece a esa nueva incluso *personalidad* del profesor que, coincidiendo con el estudio de Soler (2012) tiene su consecuencia directa en una modificación (mejora) del rendimiento del alumno.

Conclusiones

Conviene recordar cómo en el ámbito docente, y muy especialmente en la etapa de la enseñanza secundaria, el discurso oral es uno de los principales elementos mediadores de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. El protagonismo que la destreza oral debe tener en la formación del profesorado es incuestionable, independientemente de cuán apoyada esté la práctica oral en otros soportes tecnológicos que parecen, hoy en día, querer desplazar la interacción oral. Nadie discute pues las ventajas académicas y curriculares de unas adecuadas interacciones orales de ahí que se haga imprescindible su revisión y hasta, muchas veces, su planificación específica tal y como ha resuelto la investigación que hemos llevado a cabo. Pero es que además la observación detallada de las interacciones orales evidencia –y mucho- si se poseen o no las propias competencias personales básicas para enseñar: las *intrapersonales* y las *interpersonales* que destaca Casas (2010: 316). Las primeras

se refieren a la conducción de la propia vida. Permiten regularse como persona, en equilibrio con uno mismo con y en las relaciones interpersonales, integrando el pensar, el sentir y el actuar (ibid., 316).

Están, en sentido general, estrechamente vinculadas con la denominada dimensión emocional, con la dimensión afectiva que inevitablemente se genera en el círculo del aula, (a veces con serias resistencias...). Se invita pues a que el profesorado sea consciente de cómo las emociones están siempre muy presentes en el aula y por tanto debe prever la influencia que su propia madurez personal como docente provoca en su alumnado. Se insta por ello a gestionar adecuadamente, por ejemplo, nuestros estados de ánimo, autorregulación que sin duda influye en el bienestar del propio profesorado y que, consecuentemente, genera respuestas más positivas y constructivas en el aula.

Por su parte, las competencias interpersonales,

van dirigidas a establecer relaciones positivas con los demás y a realizar proyectos comunes. Comportan el ejercicio de la relación empática, que se manifiesta en el conocimiento y la comprensión de los sentimientos de los demás, y facilitan los vínculos de amistad y de colaboración (ibid., 316-317).

Señalan pues como objetivo esencial la observación “del otro”, la búsqueda de la convivencia, la disposición al diálogo, el ejercicio de la asertividad...

En definitiva, aprender a evaluar la práctica oral en el aula se nos antoja como un acto irrenunciable a favor de una mejora sustancial de la doble dimensión de la praxis docente: la profesional y la personal.

Referencias bibliográficas

- CASAS, M. (2010): “Las prácticas y las competencias en la formación docente” en González, I (coord.) *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, Barcelona: Graó, 311-327.
- CUNILLERA, M^a L. (2013): “Cuando el cuerpo se hace presente en el aula” en *Aula de Secundaria*, Barcelona: Graó, 22-25.
- FERRES, J. (2011): “La transformación del paisaje comunicativo” en *Lenguaje y Textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Graó, 9-15.
- SOLER, R. (2012): “¿Qué palabras y expresiones utilizan los docentes en el aula y fuera de ella? Análisis de los términos y expresiones del lenguaje de la educación” en *Voces del Aula*, monográfico de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza – AUFOP, 43-58.

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A ANGLÓFONOS A TRAVÉS DE LA GASTRONOMÍA: LAS CARTAS DE RESTAURANTE

Leonor Pérez Ruiz

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Resumen

Tras el análisis de un corpus de cartas de restaurantes castellano-leoneses en español e inglés observamos múltiples lagunas de comunicación y errores lingüísticos, agravándose estos en la traducción, con frecuencia equivocada a nivel léxico y sintáctico e incorrecta en el plano cultural. La principal razón por la que esto ocurre es porque no se realiza en función del destinatario. Nuestros resultados serán útiles en la creación de materiales de enseñanza de español a anglófonos, considerando las peculiaridades culturales de ambas lenguas.

Palabras clave: ELE, EFE, traducción, gastronomía, transferencia cultural.

Introducción

La gastronomía es un elemento fundamental en el reflejo de la cultura e identidad de un país o territorio. Además, la comida y la bebida juegan un papel muy importante en toda experiencia turística. Muchos gobiernos de distintos países y regiones, en su búsqueda de iniciativas para la mejora económica de sus territorios, apuestan claramente por el turismo culinario como actividad atractiva y seductora para los visitantes y con indudable aporte de beneficios económicos.

Existe una extensa bibliografía en torno al turismo gastronómico. Así, se han definido diferentes criterios que pueden ser fundamentales para lograr el éxito del turismo culinario (Murray & Haraldsdóttir, 2004; Danhi, 2003; Rao *et al.*, 2003). Uno de estos, la correcta redacción de cartas de restaurantes en la

lengua origen, y su apropiada traducción al idioma meta, es el que nos ocupa en el presente trabajo.

Los menús son documentos escritos utilizados por los establecimientos de restauración para facilitar la información, comprensión y elección de su oferta gastronómica. Como tales, estos han de servir de órgano de comunicación entre el restaurante y el cliente, y por tanto lograr un punto de encuentro entre las preferencias o gustos del consumidor y la oferta del establecimiento.

En este trabajo^[1] basado en otro más amplio en el que se ha realizado un estudio pormenorizado de 22 cartas de restaurantes de Castilla y León y de sus traducciones al inglés, esbozamos una serie de cuestiones que tienen que ver con los problemas de redacción y/o traducción que se plantean en la composición de estas cartas y proponemos una serie de argumentos que fomenten el debate. Así mismo, utilizamos la información extraída para plantear diferentes posibilidades de creación de materiales de enseñanza del español a anglófonos. En definitiva, nuestro interés último es facilitar la comprensión y mejorar las estrategias de comunicación en este campo.

Las cartas de restaurantes

Una carta de un restaurante se puede definir como el compendio de todos los platos que ese establecimiento ofrece a sus clientes. Por lo general se debería presentar en un documento atractivo a la vista, con un formato, tipo de letra y maquetación que inviten a su lectura. La carta debe transmitir sensaciones positivas e impulsar, estimular e incitar al cliente a querer degustar los platos que en ella se le describen. Además, si está bien redactada, debe resultar inteligible, clara y concisa, evitando convertirse en un galimatías semántico que necesite ser aclarado por el camarero o Maître.

En el plano comunicativo, una carta es un ejemplo de texto con un contenido híbrido de funciones textuales. Por un lado, este género textual claramente se caracteriza por su función informativa, en el sentido de que el contenido básico de una carta es de tipo referencial, ya que consiste en la exposición de los platos que ofrece el restaurante y, en ocasiones, en la descripción de su elaboración, identificación de sus ingredientes o el detalle de la guarnición que los acompaña. Otro de los rasgos que definen la carta de restaurante es su componente persuasivo (Cruz Trainor, 2004: 92), pues un segundo fin de este

1 Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “Fomento de la enseñanza de la lengua española en las áreas socio-económicas estratégicas de Castilla y León: Recursos y materiales para la industria agro-alimentaria dirigidos a anglófonos y francófonos” Consejería de Cultura y Turismo, Junta de Castilla y León (2013).

tipo de documentos es tratar de convencer a los clientes para que tomen un producto en lugar de otro, conseguir que consuman más, convencerles de que deguste el denominado “producto del día”, etc. De esta forma, por medio del menú, el cliente es transportado a un mundo de sensaciones, recibe múltiples estímulos y, en definitiva, toma decisiones.

En esta última línea, el género de las cartas de restaurantes puede catalogarse, dentro de la terminología actual del marketing, como un elemento más de la comunicación comercial o publicitaria, la conocida como PLV (publicidad en el lugar de venta) (Verguizas, 1995). De hecho, este tipo de texto es “uno de los útiles más sencillos pero de enorme valor en el marketing de la restauración” (Felipe Gallego, 1998: 51), pues es un documento que, hasta cierto punto, resume la personalidad del restaurante al que representa en toda su extensión, sirviendo para despertar el apetito del cliente y animarle a que se incline por alguno de los platos que se ofrecen, con el claro componente persuasivo ya mencionado.

La redacción de las cartas

El interés porque el lenguaje en el terreno de la gastronomía sea manejado con corrección debería ser la norma en un país tan turístico como España. Pero la experiencia nos dice que esto no siempre es así. Nuestros restaurantes a menudo no proporcionan en las cartas una información clara de sus platos, ingredientes o procesos culinarios. Además, con frecuencia se cae en el error de sobrentender que los aspectos culturales implícitos son universales, y por tanto se obvia su explicación, o no se reflejan adecuadamente en la carta.

La elección de los platos es una acción reflexiva que requiere de un tiempo para tomar la decisión adecuada, por lo que contar con un documento escrito, y que lo esté correctamente, nos facilita esta tarea. En esta línea, los lingüistas pueden desempeñar un papel destacado a la hora de ayudar a mejorar estos textos, dando pautas para el correcto manejo del lenguaje referido a las materias primas, los diferentes platos, la producción gastronómica, los sistemas culinarios y las cocinas locales y regionales.

Una carta de un restaurante es un instrumento de venta y, como tal, ha de ser redactada con esmero, intentando ser un fiel reflejo de la oferta gastronómica del establecimiento. La carta transmite la imagen del restaurante a través de su diseño, de su tipografía, de su oferta y de la redacción de sus entradas. Este último punto, la redacción de las entradas, tiene que ver principalmente con la habilidad del escritor para comprender el significado de lo que se quiere transmitir, así como con el correcto uso de las reglas de ortografía, gramática y

puntuación. También es importante la selección de terminología y fraseología apropiada, puesto que las palabras y enunciados deben ser capaces de reflejar imágenes, evocar sabores, aromas y texturas. El escritor ha de intentar demostrar su destreza para plantear, organizar y estructurar los distintos elementos de una forma coherente. Además, dependiendo de la estrategia comunicativa de cada restaurante, en el menú se dará o no detalle del contenido de los platos, del método que se sigue en su confección, las salsas que lo acompañan... Toda esta información, y la forma en que se presenta, contribuirá de forma decisiva a la percepción, más o menos positiva, del mensaje por parte del receptor.

En general, lo que un cliente busca al entrar en un restaurante es comer lo que le gusta o lo que piensa que le puede gustar. Además, es poco común que una persona pida un plato sin saber qué ingredientes lo componen o en qué consiste. Si no lo sabe, preguntará al camarero, que puede o no estar preparado para dar este tipo de explicaciones, o tardar demasiado en expresar matices, sistemas de cocción o condimentos. Esto puede provocar insatisfacción en el receptor, o hacerle tomar decisiones basadas en información incompleta o incorrecta, lo que redundará en que el restaurante pierda clientes, no por su falta de saber hacer, sino por fallos de comunicación.

Es imprescindible, por tanto, considerar tanto los aspectos lingüísticos como los culturales de la lengua en sus distintas facetas, antropológica, sociológica y psicológica. No en vano lengua y cultura son factores fundamentales para la correcta comprensión de un plato ofrecido por un establecimiento hostelero. La cultura gastronómica se ha ido formando a lo largo de los años en base a distintos factores, como son las costumbres, el clima, la idiosincrasia de la gente, las tradiciones, los rituales, las creencias, la memoria colectiva, o la cotidianeidad de un pueblo. De estos surgen distintas recetas, estilos de cocción, ingredientes, procesos... que diferencian la gastronomía de un lugar de la de otro.

La traducción de las cartas

La traducción de textos y terminología gastronómicos plantea enormes dificultades que el traductor especializado ha de ser capaz de sortear no sin gran esfuerzo y destreza. Por un lado, en la traducción de estos textos se ha de llevar a cabo una comparación de las dos lenguas, origen y meta, así como de ambas culturas. De esta forma Kelly señala:

Menus constitute, in fact, one of the most challenging translation tasks given, on the one hand, the enormous cultural differences existing regarding eating habits,

taboos and so on, and on the other, the tremendous constraints (space) on just how much explanation can be included, not to mention the differences in text conventions from one culture to another. (Kelly, 1997: 37)

Así pues, la traducción de textos gastronómicos no sólo consiste en una conversión entre lenguas, sino que también supone una reexpresión a nivel cultural. No en vano “la gastronomía sirve como radiografía analítica de la variedad cultural popular de una sociedad determinada” (Colmeriro, 1994: 86).

Si ya hemos señalado la falta de corrección que con frecuencia presentan las cartas escritas en lengua origen, la situación se agrava enormemente en el caso de las cartas traducidas a otra lengua. Así, con frecuencia, las cartas de restaurantes traducidas no responden a los requisitos mínimos planteados, pues al menos se “exige conservar la precisión informativa y evocadora del TO” (Bugnot, 2006: 17). En otras palabras, y en línea con García Yebra (1982), cuanto menos, se debe transmitir todo lo que dice el original, pero nada que no diga, y hacerlo con la mayor corrección y naturalidad posible en base a la lengua término. Sin embargo, habitualmente, las traducciones de muchas cartas, lejos de ceñirse a este planteamiento, se limitan a dar una información bastante superficial, incompleta u opaca.

Muchos son los errores que se suelen detectar en este tipo de texto. A modo de muestra, a continuación señalamos los que Cruz Trainor (2003) considera más frecuentes: la influencia de la lengua origen en la estructura de frases y la elección de palabras; la tercera lengua; palabras inventadas; empleo incorrecto de palabras; ausencia de traducción; empleo de términos parecidos pero no correctos; falsos amigos y falta de información. En cuanto a los errores lingüísticos más comunes, esta autora identifica los siguientes: el uso incorrecto de preposiciones; los errores gramaticales; el abuso o ausencia de genitivo sajón; el abuso de artículo determinado; el empleo del plural cuando no es necesario; la ausencia del auxiliar “do” y la ausencia del artículo determinado.

Existe una gran cantidad de tendencias y estrategias de traducción que se proponen para los distintos tipos de textos. Como es natural, cada estrategia tiene sus aspectos positivos y sus puntos menos aceptables. Así González Santana (2004) señala que cuando el traductor decide mantener peculiaridades del texto origen, corre el peligro de que el lector en lengua meta no se sienta identificado con lo que lee. Pero si, por el contrario, decide adaptar el texto completamente a la cultura meta, puede hacer desaparecer la intención del autor y las características exclusivas de su obra. Lo más aconsejable, pues, sería intentar encontrar un punto intermedio entre ambas decisiones, lo cual, dicho sea de paso, no es en absoluto fácil. Cruz Trainor (2003: 298) propone que la

mejor vía para traducir términos de tipo gastronómico es “reproducirlos en el TM tal como aparecen en el TO (para conservar la función identificadora) y, para mayor claridad, acompañarlos de una paráfrasis aclaratoria”. De hecho, el ámbito gastronómico se caracteriza por el gran uso de culturemas (ver Rodríguez Abella, 2010), esto es, los elementos verbales o paraverbales que carecen de referente o designación en la cultura meta. En cuanto a las técnicas o procedimientos de traducción más utilizados, esta misma autora destaca los siguientes: la explicación, la omisión, la compensación, la adaptación, la literalidad, el calco y el préstamo.

Por otro lado, hay ocasiones en que los traductores de estos textos no lo tienen fácil pues deben trabajar con textos mal redactados en origen, lo que lleva a que no se entiendan bien, o a que contengan errores de ortografía, o de estilo, o bien irregularidades sintácticas, lo que lleva a que el traductor tenga que descifrar el sentido del TO mal redactado, y después traducirlo sin tener muy en cuenta el texto del que parte.

Algunos apuntes sobre la redacción y traducción de nuestro corpus

Pasamos a continuación a comentar diversos aspectos de las cartas seleccionadas en nuestro corpus, tanto de la redacción del TO como de las traducciones de los TM y que tienen que ver con matices relativos a la calidad de la información, al léxico, a la morfosintaxis y a los referentes culturales.

Con el fin de lograr comunicar la oferta gastronómica de un restaurante de una forma óptima y efectiva se hace necesario que la información se presente de un modo claro y sistemático, en distintos enunciados descriptivos que sigan un modelo similar al siguiente:

Preparación culinaria + ingrediente principal + [otros] + [guarnición] (Pérez & Ramos, 2012). De esta forma, la carta resultará transparente y aclaratoria a la hora de ser consultada por los clientes. Pero en muchas ocasiones, lejos de seguir una fórmula tan simple, nos encontramos con que las cartas presentan la información de forma incorrecta, incompleta, o llegando a omitir incluso parte de la información mínima requerida, a menudo en TO, y más aún en TM. Así, por ejemplo, vemos casos como el de la carta de *La Bodega Regia* de León, que ofrece entre sus platos lo que denomina *Plato Casero*, sin especificar de qué ingredientes consta, ni su preparación, ni por supuesto la guarnición que lo acompaña, si es que la tuviera. Tampoco es muy clarificadora su traducción, que se limita a incluir la misma información que el texto origen, *Home-style dish*. Esta información, sin incluir el término *dish*, se puede añadir

a modo informativo al plato en sí, pero no incluirlo en el menú como única denominación del plato en cuestión.

En el caso del lechazo, no es frecuente que la carta en español informe sobre la preparación culinaria, dándola por sobreentendida en una tierra de asados. Si a veces el TO indica que se presenta asado, rara vez se especifica que se asa en horno de leña, y menos aún el tipo de leña que se utiliza, la de encina, cuando estos son rasgos diferenciadores que aportan un sabor específico al plato. Llama la atención el restaurante *El figón de Recoletos* de Valladolid, local de referencia para saborear uno de los mejores lechazos de la ciudad, y que en su carta en español señala simplemente $\frac{1}{4}$ de lechazo asado. Puede que esto sea suficiente para los clientes habituales, o para aquellos atraídos por la fama del local, pero del todo incompleto para los comensales no muy conocedores de esta sabrosa vianda. En su versión inglesa, el texto sorprendentemente da incluso menos información, pues se limita a señalar $\frac{1}{4}$ young lamb, sin ningún tipo de explicación, con lo que el cliente no puede adivinar si le ofrecen un asado o una parrillada. Además, el lechazo se asa dividiendo por cuartos la canal, y esta austeridad de su preparación permite saborear la excepcional calidad de la carne, cuando lo usual en los países anglosajones, tan amigos de salsas de sabor intenso en los asados de cordero, es que se despieza (*neck, best end, loin, chump, breast, rump, scrag*, etc.) por ser de mayor edad y tamaño que el lechal. Por tanto, no se puede presuponer que un cliente extranjero que nunca ha probado este manjar, entienda a qué se refiere “1/4”. En este mismo restaurante, en el caso de su plato de chuletilla de lechazo sí explica el tipo de preparación – pues puede ser a la parrilla, o a la brasa, o fritas- tanto en su versión española (*Chuletillas a la brasa*), como en la inglesa. Aunque en este último caso de una forma no muy correcta, pues indica *Chops grilled lamb*, cuando lo correcto gramaticalmente hubiera sido, en todo caso, *Grilled suckling lamb chops*.

En múltiples ocasiones las carencias informativas, presentes en los textos originales, se multiplican en las traducciones. En primer lugar, lo que los clientes regionales, o incluso nacionales, conocen, no tiene por qué darse por supuesto en el caso de los comensales extranjeros, por lo que conviene informar brevemente de los rasgos diferenciadores del producto, así como de lo concerniente a su preparación culinaria. Por ejemplo, el *Potaje* es de sobra conocido a nivel nacional, y como tal aparece en muchas cartas. A pesar de esto, debido a la gran diversidad de variantes que nos podemos encontrar por toda la geografía española, es recomendable que aparezca en los menús acompañado de las preposiciones “con” o “de” para indicar el ingrediente principal de que consta. A la hora de traducirlo, si simplemente se indica *Castilla style stew*, como en el caso del restaurante *Ángel Cuadrado* (Valladolid)

o como *Daily Stew* en el *María* (Valladolid), la opacidad es manifiesta, pues nos encontramos ante una generalización que muy poco o nada aclara. Un comensal extranjero que nunca haya probado dicho plato no puede adivinar que se trata de un guiso hecho con legumbres, verduras y otros ingredientes, como puede ser el bacalao, pues únicamente se le ha indicado que se trata de un guiso, sin tampoco detallar en qué consiste el estilo castellano o que sea “diario”. Nuestra propuesta (siguiendo a Cruz Trainor, 2003) es que o bien se explique en qué consiste este estilo o, por el contrario, es preferible no incluirlo en la traducción, pues nada aporta.

Otro hecho que hemos detectado en nuestro corpus, es que hay casos en los que al traducir el estilo de cocción, por ejemplo *Lechazo al estilo de Peñafiel* o *Bacalao a la Riojana*, se sigue el mismo orden que en el español *Baby lamb in the Peñafiel style* (La Criolla, Valladolid) o *Codfish Rioja style* (Los 5 Linajes, Arévalo). Incluso vemos el uso de un calco absolutamente inaceptable en *Octopus style Galicia*, de este último restaurante. En todos estos casos es preferible realizar una inversión, del tipo *Peñafiel style suckling lamb*.

Hay otros casos en que, aparte de darse una traducción literal, además se añade una elisión, por lo que parte de la información que se proporciona en el texto español no aparece en el inglés: *Ensalada de bacalao con daditos de tomate y sus berberechos al aceite de pimentón caliente*, que se traslada a *Cod and cockles salad*. Otros ejemplos son la *Tarta de castañas del Bierzo con chocolate caliente de Astorga (especialidad)* que en inglés figura como *Chestnut pudding with chocolate (specialty)*, y llevado a la máxima capacidad de síntesis, *Bonito de temporada a la forma del convento* por *Tuna*. Sin duda, el comensal extranjero al ver la diferencia en la longitud de una y otra entrada, probablemente tenga la impresión de que algo le están ocultando. Pero también hemos detectado casos en que ocurre lo contrario, se sustituye un hiperónimo por un hipónimo en la traducción, así la *Ensalada de ahumados* pasa a ser *Salmon and cod smoked salad*.

Es un hecho que algunos términos gastronómicos españoles, por ser muy populares y conocidos en todo el mundo, no necesitan de traducción o información complementaria. Este es el caso de la *paella* o la *sangría*. Pero lo común, con otros términos menos conocidos internacionalmente, o incluso fuera del ámbito regional o local, es que se necesite aclarar el significado o por lo menos añadir una breve descripción entre paréntesis para hacer más fácil su comprensión. En el caso español, los menús no suelen incluir estas explicaciones, pues se presupone que el camarero será capaz de aclarar cualquier tipo de dudas que el comensal tenga al respecto -aunque, como ya hemos señalado, esto no siempre es así. Por el contrario, en la traducción,

esta aclaración, por razones obvias, suele o debería incluirse en la carta. Así, vemos ejemplos como el del restaurante *Ángel Cuadrado* que en su versión española ofrece *Morcilla con pasas y piñones*, traduciéndolo por *Morcilla (blood sausage) sauté with raisins and pine nuts*. Además de explicar entre paréntesis los ingredientes básicos y forma de la morcilla, incluye también el método de preparación –sauté, esto es salteado– que no es necesario explicar en español, pues es de sobra conocido. Otro ejemplo es el de las chichas o picadillo –material cárnico con el que se rellenan los chorizos y que de forma tradicional se degusta en la noche antes de hacer los chorizos. Se ofrecen en multitud de establecimientos de Castilla y León, siendo un manjar muy sabroso y bien conocido por los comensales del país, pero no necesariamente por los visitantes extranjeros. Así, las *Chichas de la matanza*, del restaurante *Ángel Cuadrado*, en inglés aparecen como *Chichas (highly seasoned pork meat)* reproduciendo en el TM el término que aparece en el TO y acompañándolo de una paráfrasis aclaratoria, en línea con lo aconsejado por Cruz Trainor (2003). De igual forma el *Picadillo a la Bodega* (de *La Bodega Regia* de León) se traslada, en esta ocasión sin incluir el término español, como *Seasoned minced pork, house style*, esto es, mediante una paráfrasis aclaratoria. Pero esto no se hace así en todos los casos analizados. *La Bodega Regia*, en las traducciones de algunos de sus platos, se limita a señalar el sistema de cocción en español, sin explicación posterior (*Conger “al ajo arriero”, Frogs legs “a la leonesa”*), cometiendo incluso errores gramaticales. Hemos encontrado otros de esta opacidad en los menús. Así, la *Templanza de bacalao* (Arzuaga, Valladolid) puede que poco clarifique a muchos comensales, pero mucho menos lo hará el *Cod templaza*. *La Gran sopa del 36*, traducida por *Soup*, o la *Sopa castellana siglo XV (Cándido, Segovia)* por *15th Century Castilian soup*.

Como señala Fallada:

A linguistically opaque menu may be exotic, but it can only convey this quality as a positive value when the reader has understood the general nature of the dishes. (Fallada, 2000:331)

Nuestra propuesta didáctica

Este trabajo tiene como fin último su aprovechamiento para la creación de materiales de enseñanza de español como segunda lengua. Así, tiene aplicación tanto para profesionales de la restauración, como para estudiantes del idioma interesados en “el buen comer y el buen beber”, en definitiva, en el turismo gastronómico, cuya lengua materna sea el inglés.

Partimos de la base (siguiendo a Gallardo San Salvador *et al.*, 2009) de que los lenguajes de especialidad hoy en día no quedan acotados al ámbito de los especialistas, sino que se divulgan y llegan hasta un conjunto de receptores muy numeroso que responde generalmente a una amplia variedad de usuarios en la que se incluyen desde el profesional y el mediador lingüístico hasta el ciudadano común, muchas veces interesado en esa área temática concreta.

El uso del discurso de la gastronomía en la enseñanza de español como lengua extranjera implica la búsqueda de métodos y herramientas que puedan desarrollar de una forma más positiva las competencias lingüísticas y las relaciones interculturales. En el aula, partir de este campo tanto divulgativo como profesional resulta enormemente atractivo para los alumnos y es sin duda un medio valioso de captar atención, suscitar interés y crear motivación en ellos.

Proponemos una experiencia didáctica que gire en torno a un restaurante, su imagen de marca, su Web y su carta. La actividad consistirá en la realización de un informe acerca de la empresa, su cocina, su imagen en el mercado y las posibilidades de mejora y cambio para una mejor captación de clientes extranjeros, en concreto de origen anglófono. Mediante el análisis de estos aspectos se contribuirá al desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y participativas. Se llevará a cabo una colaboración estrecha entre alumnos y profesor, participando en una actividad donde la comprensión y la producción lingüística, tanto en lengua origen como en lengua término, se apoyan mutuamente.

Este tipo de actividades estimulan al alumno a implicarse de manera activa, y no a sentirse receptor pasivo de la información ofrecida por el profesor. Las tareas –búsqueda colectiva, análisis crítico del material, planteamiento de casos, presentación y debate, toma de decisiones, resolución de problemas– contribuyen a reforzar la interacción, el plano lingüístico y el cognitivo.

En cuanto a la gastronomía como centro de atención, en el aula se presentará como un bien de consumo que hay que saber apreciar, poniéndose en evidencia que el placer –saber disfrutar– es fruto del conocimiento. Por otra parte, la gastronomía implica diversos ámbitos como la agricultura, la tecnología, la industria, el comercio, el marketing, la publicidad, etc., pero también la lingüística: hay que saber describir los platos, hay que saber promocionarlos, y hay que saber dirigirse al posible cliente. Es importante señalar la necesidad de intervenir sobre la terminología de la alimentación, al igual que sobre la de otras subáreas relacionadas, para conseguir una terminología actualizada, bien construida, bien sistematizada y, en su caso, adecuadamente traducida. Los estudiantes no sólo reforzaran su aprendizaje lingüístico, sino que

también constatarán la utilidad del mismo, e incluso su necesidad. También es importante la proyección pragmática, pues hay que tener en cuenta que en el aula se hablará de empresas de restauración, de los platos que se ofertan y promocionan. Los alumnos podrán ejercer de clientes críticos con el producto y podrán plantear mejoras realizando comentarios constructivos.

El escenario pedagógico cobra sentido para los alumnos, y su actividad no tiene el corto horizonte del aula. El conocimiento se comparte: así pues, el proceso de comunicación ha de ser interactivo. Al fin y al cabo, la finalidad del lenguaje es la comunicación. El paso consecuente es enviar un correo electrónico al restaurante, poniendo en su conocimiento que en clase de lengua se ha estudiado su Web, su carta y, en definitiva, su negocio, y se han encontrado ciertas incorrecciones que desearían señalarle para que los errores se pudieran subsanar. De ser oportuno, se le enviaría a la empresa el dossier realizado. El trabajo de los alumnos se transforma así, como aportación colectiva, en colaboración con una empresa de la tierra, a la que se puede ayudar a mejorar.

Conclusiones

Si el diseño y presentación de una carta son importantes, más lo es su corrección. Una carta no debe ser un simple listado de platos y precios, sino una herramienta útil para que el cliente elija su menú. Además de la precisión informativa, la carta de un establecimiento de gastronomía regional tiene que saber transmitir al visitante el color local, indudablemente apelativo. Desgraciadamente en nuestro estudio hemos detectado múltiples errores que en muchos casos son fácilmente subsanables y que no contribuyen a dar la mejor imagen del local. Sería aconsejable que se siguieran una serie de pautas además para la correcta traducción de estas cartas y no caer en el error de pensar que haciendo un calco excesivo del TO se va a lograr transmitir mejor nuestro patrimonio y acervo cultural, pues si el cliente no entiende lo que la carta quiere transmitir, poco o nada de esto estamos consiguiendo.

La carta de los restaurantes es, en realidad, un escaparate del establecimiento, que muestra también en ella su buen hacer y la atención que presta a la clientela. La traducción de la carta revela el interés o el descuido con que el restaurante trata al turista, por lo que todo establecimiento debe preocuparse de proporcionar una información clara de los platos y facilitar la correcta comprensión. Además, se debe conseguir trasladar a la lengua término los aspectos culturales implícitos, y no asumir que son universales.

Queda claro que los textos gastronómicos, y las cartas de restaurantes en particular, utilizan determinadas técnica lingüísticas y retóricas muy válidas

para ser usadas en la enseñanza de lenguas extranjeras pues, en definitiva, en ellas se aúnan, como hemos señalado, los aspectos apelativos, el marketing, la lengua de especialidad y la retórica de la persuasión. Por último, en este trabajo hemos presentado posibles aplicaciones pedagógicas y didácticas de estos textos para la enseñanza de español a anglófonos utilizando distintos aspectos resultado de nuestro análisis anterior.

Bibliografía

- BUGNOT, Marie Ange (2006): “La traducción de la gastronomía: textos y contextos (francés-español)”, *Trans*, 10, pp. 9-22.
- COLMERIRO, José F. (1994): *La novela policiaca española: teoría e historia crítica*, Barcelona, Anthropos.
- CRUZ TRAINOR, María Magdalena de la (2003): *La traducción de textos turísticos: Propuesta de clasificación y análisis de muestra*, Málaga, Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones.
- CRUZ TRAINOR, María Magdalena de la (2004): “Traducción al inglés de términos culturales en textos turísticos” en José Antonio Gallegos Rosillo & Hannelore Benz Bush (eds.): *Traducción y cultura. El papel de la cultura en la comprensión del texto original*, Málaga, Encasa, pp. 83-113.
- DANHI, Robert (2003): “What is your country’s culinary identity?” *Culinology Currents*, winter, pp. 4-3.
- FALLADA POUGET, Carmina (2000): “Are Menu Translations Getting Worse? Restaurant Menus in English in the Tarragona Area”, *Target* 12 (2), pp. 323-332.
- FELIPE GALLEGO, Jesús (1998): *Manual Práctico de Restaurante*. Madrid / Paraninfo.
- GALLARDO SAN SALVADOR, Natividad & Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA (eds.) (2009): *Estudios de léxico especializado. Economía actual (1998-2008), migraciones, gestión del patrimonio cultural, gestión del turismo gastronómico*. Granada, Atrio.
- GARCÍA YEBRA, Valentín (1982): *Teoría y práctica de la traducción* (Tomo 1), Madrid, Gredos.
- GONZÁLEZ SANTANA, Rosa Delia (2004): “Sociedad del conocimiento: Traducción e identidad cultural” en Bravo Utrera, Sonia (ed.): *Traducción, lenguas, literaturas: sociedad del conocimiento. Enfoques desde y hacia la cultura*. Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 105-118.
- KELLY, Dorothy (1997): “The Translation of Texts from the Tourist Sector: Textual conventions, cultural distance and other constraints”, *Trans*, 2, pp. 33-42.

- MURRAY, Iain & Laufey HARALDSDÓTTIR (2004): *Developing a Rural Culinary Tourism Product: Considerations and Resources for Success*. Administrative Sciences Association of Canada (ASAC), Quebec City, Quebec.
- PÉREZ RUIZ, Leonor & María Teresa RAMOS GÓMEZ (2012): "Deciphering our house specialties: translating suckling lamb dishes from Spanish into English and French" in Andjelka Pejović, Mirjana Sekulić & Vladimir Karanović (eds): *Comida y bebida en la lengua española, cultura y literaturas hispánicas*, FILUM, Kragujevac, pp. 103-119.
- RAO, Hayagreeva, Phillipe MONIN, & Rodolphe DURAND (2003): "Institutional change in toque ville: Nouvelle cuisine as an identity movement in French gastronomy", *The American Journal of Sociology*, 108(4), pp. 795-843.
- RODRÍGUEZ ABELLA, Rosa (2010): "La traducción de los culturemas en el ámbito de la gastronomía (análisis de los folletos Turesspaña)" en Pierre Civil & Françoise Cremoux (eds.): *Actas del XVI Congreso de la Asociación de Hispanistas*, Paris, Iberoamericana-Vervuert, pp. 1-13.
- VERGUIZAS, Rosa María (1995): "Concepto de PLV: Publicidad en el Lugar de Venta", *Campaña*, (468), 40-40.

A IMPORTÂNCIA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS NAS PRÁTICAS DE ENSINO DA ESCRITA – O CASO DO ARTIGO DE OPINIÃO^[1]

Luciana Graça^[2]

CIDTFF - UNIVERSIDADE DE AVEIRO

Resumo

A nossa contribuição inscreve-se no quadro das pesquisas sobre o trabalho do professor e o objeto ensinado, que se trata, em boa verdade, de uma linha de pesquisa ainda pouco desenvolvida mesmo no plano internacional. Após uma sucinta apresentação das principais problemáticas teóricas norteadoras do nosso estudo, passaremos à descrição da pesquisa empírica por nós realizada, em que analisámos, precisamente, o trabalho do professor em sala de aula, centrando-nos na análise da forma como a introdução de uma nova ferramenta de ensino – no caso, uma sequência didática para a escrita do artigo de opinião –, a mobilizar pelo professor, poderia desencadear transformações quer no plano das práticas de ensino propriamente ditas quer no próprio objeto de estudo ensinado. O estudo foi feito junto de seis professores – e das suas respetivas turmas – a lecionar língua portuguesa ao 6.º ano de escolaridade. Assim, é nosso intuito, com este texto, fornecer dados que contribuam para a discussão em torno da Didática da Escrita, equacionando, em particular, o trabalho do professor e o objeto efetivamente ensinado em sala de aula, em função das ferramentas de ensino de que o docente dispõe e/ou pode dispor.

Palavras-chave: ferramenta de ensino, ensino da produção escrita, sequência didática

-
- 1 Texto produzido nos seguintes âmbitos: i) projeto de pós-doutoramento de Luciana Graça, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BPD/75952/2011) e com supervisão científica de Luísa Álvares Pereira e Joaquim Dolz; ii) projeto de investigação PROTEXTOS – Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/101009/2008) e pelo Programa COMPETE: FCOMP-01-0124-FEDER-009134 (Programa Operacional Temático Fatores de Competitividade do Quadro Comunitário de Apoio III e participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER); projeto este coordenado pela Professora Doutora Luísa Álvares Pereira e desenvolvido na Universidade de Aveiro; iii) grupo de investigação *PROTEXTOS – Grupo de pesquisa na produção de textos*, coordenado por Luísa Álvares Pereira e Luciana Graça (CIDTFF – Departamento de Educação da Universidade de Aveiro).
 - 2 Este texto foi escrito em coautoria com Luísa Álvares Pereira (CIDTFF- Universidade de Aveiro).

Notas iniciais

O papel eventualmente transformador dos materiais didáticos constitui-se como a grande problemática aqui discutida e para a qual apresentamos alguns dados da pesquisa empírica do nosso doutoramento.^[3] Ora, a verdade é que a questão dos materiais didáticos parece ter sido, durante um largo período de tempo, uma questão comumente ignorada no quadro das Ciências da Educação, em geral, e no da Didática, em particular. Em foco, estiveram durante muito tempo o aluno e a aprendizagem. Porém, e como em tudo, só a complementaridade, com um trabalho sobre diversos ângulos, parece poder fornecer dados que, cruzados, apresentem resultados que conduzam a conclusões sólidas e a partir das quais novos trabalhos se possam constituir e novas soluções se possam encontrar. Atualmente, há já, na verdade, um maior número de pesquisas sobre o trabalho do professor em sala de aula e sobre os próprios materiais didáticos por ele aí utilizados, sendo que as pesquisas sobre o objeto efetivamente (re)construído *in loco*, em que o nosso estudo empírico também se integra, começou também há apenas alguns anos a assumir uma relevância crescente.

Voltando ainda mais em particular à questão dos materiais didáticos, pretendemos, então, equacionar, numa perspectiva didática, a ação que a escolha de um dado material didático pode assumir. E, naturalmente, se os resultados demonstrarem que tais materiais desempenham uma ação indiscutível, pode esta problemática passar a suscitar um maior interesse, contrariando-se a tendência, ainda hoje recorrente, de procurar mudar os documentos oficiais no que eles têm de prescritivo, sem que se dedique uma maior atenção aos próprios materiais didáticos a que os professores podem recorrer para concretizar os princípios presentes em tais textos.

Este texto encontra-se organizado em duas grandes partes : a parte teórica, em que descrevemos, ainda que sinteticamente, algumas das principais problemáticas em que tocamos com a nossa pesquisa empírica; e a parte empírica, em que apresentamos, por um lado, elementos que permitam compreender como a pesquisa se desenrolou e, por outro, alguns dos resultados obtidos.

3 Doutoramento realizado com o financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia e desenvolvido na Universidade de Aveiro (2005-2009), sob a orientação da Professora Doutora Luísa Álvares Pereira.

1. Os materiais didáticos como elemento (eventualmente) determinante nas práticas de ensino da escrita e no objeto ensinado: alguns elementos teóricos

A análise dos materiais didáticos mobilizados pelo professor em sala de aula inscreve-se no conjunto das pesquisas que, dentro do quadro geral das Ciências Humanas e no da Didática mais em particular, se interessam pela análise do ensino tal como ele realmente acontece e é, *in loco*, em interação professor-alunos (Bronckart & LAF (eds.), 2004; Tardif & Lessard, 1999), assumindo assim esta nova via de pesquisa um grande pendor descritivo (Goigoux, 2002: 126). Afinal, «[p]our améliorer la fabrication d'un objet, il semblerait aberrant de ne pas voir comment l'artisan procède, mais bien de mésuser indépendamment son intelligence, son caractère, sa taille, son poids» (Dussault, Leclerc, Brunelle & Tucotte, 1973: xii). Ora, acontece que, nesta nova linha de investigação, o ensino é concebido como um outro qualquer trabalho, não obstante, naturalmente, as suas especificidades indiscutíveis. E, neste sentido, a questão dos materiais didáticos emerge como uma questão central. Vejamos melhor a explicação. Se considerarmos o professor como um outro qualquer trabalhador numa outra qualquer atividade de trabalho, admitimos que ele se servirá de determinadas ferramentas para realizar, precisamente, no caso, o seu trabalho de ensino. E, ao advogarmos tal conceção sobre as ferramentas de ensino, situamo-nos, pois, numa análise marxiana do trabalho. Para Marx, este último é constituído por três elementos: a *atividade pessoal do homem*, o *objeto sobre o qual o trabalho age* e o *meio pelo qual ele age*. O autor define o terceiro elemento da seguinte forma: «une chose ou un complexe de choses que le travailleur introduit entre lui-même et l'objet de travail et qui lui sert de conducteur effectif de son activité sur cet objet. Il utilise les propriétés mécaniques, physiques et chimiques des choses, pour le laisser agir comme moyens de pouvoir sur d'autres choses, selon les fins qu'il vise» (1867/1993). Mas para que servem tais ferramentas? No dizer de Schneuwly (2000), estas contribuem para transformar um dado «objeto»; no caso do ensino, e segundo o mesmo autor, estamos a falar dos «modos de pensar, de falar, de fazer» dos alunos. Porém, concretamente, quais são as ferramentas do professor? Naturalmente, não iremos aqui fazer uma listagem – até porque tal trabalho seria, além de hercúleo, impossível, ou, pelo menos, quase impossível. De facto, são numerosas as ferramentas, que tanto podem ser de ordem material como do discurso. Além disso, consideramos que o mais interessante será para elas olhar na própria situação de uso em que aparecem. Ainda assim, avançamos uma distinção que nos parece operativa. Plane e Schneuwly (2000) distinguem

as ferramentas em sentido restrito, que implicam um dado dispositivo material independente de uma determinada prática (quadro negro, ferramenta informática...) e as ferramentas em sentido lato, que consistem, mormente, em práticas estabilizadas, que foram transmitidas, designadamente, pela formação ou por troca entre os próprios colegas, sem suporte material estável (tarefa, instrução dada, dispositivos didáticos...). Aduza-se que a estas ferramentas aqui referidas, a título exemplificativo, se acrescentam os conhecidos manuais, que integram os dois anteriores grupos. Por outro lado, importa destacar também que, e ainda numa perspetiva marxiana, este poder transformador da ferramenta é igualmente visível naqueles que as utilizam. Por outras palavras, a ferramenta pode transformar não só *aquilo sobre que se aplica*, como também o próprio *trabalhador* (Rabardel, 1997). Ora, a nossa pesquisa interessa-se, precisamente, por equacionar o que poderá estar em causa aquando da escolha de uma e não de outra ferramenta didática. Assim, qual seria então a eventual ação dessas ferramentas sobre o trabalho propriamente dito? Sobre as próprias práticas de ensino do professor? Acontece que a nossa pesquisa apresenta ainda um outro foco de interesse: a eventual influência exercida por essa mesma ferramenta didática no «objeto» sobre que se aplica. Realidade investigativa esta, aliás, para a qual só muito recentemente se tem dirigido o enfoque das pesquisas na área (Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2006; Schneuwly, Cordeiro & Dolz, 2005: 79; Schneuwly & Cordeiro, 2005). O estudo desta realidade investigativa é na mesma linha por nós também feito à luz da teoria da transposição didática (Bronckart & Plazaola-Giger, 1998; Chevillard, 1991). Para sermos mais precisas, inscrevemo-nos no segundo nível desta teoria. No primeiro nível, há a transformação dos conhecimentos científicos em objetos de ensino, como é o caso dos programas, dos livros didáticos... No segundo nível, assiste-se, agora, à reconstrução dos objetos de ensino em sala de aula, em plena interação didática professor-alunos. Objeto este reconstruído que adquire nesse momento a designação de «objeto (efetivamente) ensinado».

2. A (inter)relação entre as práticas de ensino da escrita, o objeto ensinado e os materiais didáticos

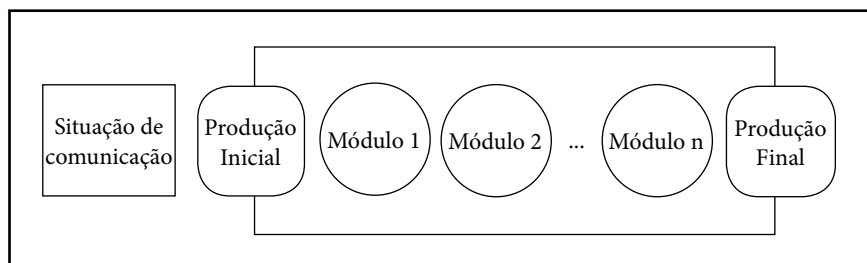
2.1. A pesquisa empírica – alguns elementos para a sua compreensão

Analisar a eventual ação exercida por uma nova ferramenta didática – a sequência didática (doravante, SD), que apresentaremos de seguida – quer sobre as próprias práticas de ensino da escrita quer sobre o próprio objeto que aí é efetivamente ensinado é o grande objetivo da nossa pesquisa empírica.

Possuirá esta ferramenta didática concreta esta dupla ação transformadora? É esta, precisamente, a grande pergunta orientadora do nosso estudo.

Quanto às razões para a escolha de uma SD (Cordeiro, Azevedo & Mattos, 2004; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001; Pereira, 2000; Pereira & Cardoso, 2013), há uma essencial razão. *Grosso modo*, como tínhamos levantado a hipótese de que as práticas docentes da primeira fase seriam (mais ou menos) próximas das práticas tradicionais no que se refere ao ensino da escrita do artigo de opinião, considerámos que o procedimento da SD ofereceria propostas (muito) diferentes do realizado anteriormente, o que, em nosso entender, serviria para provocar (porventura, mais facilmente) uma mudança, em termos das práticas docentes.

A organização da SD pode ser apresentada, esquematicamente, da seguinte forma:



Este procedimento de ensino, de uma forma resumida, é constituído por quatro grandes etapas, realizadas em redor do ensino de um determinado género textual, quer na sua modalidade escrita quer na sua modalidade oral.

1.ª: Apresentação da situação de comunicação: descrição pormenorizada da tarefa de escrita a realizar, com apresentação de informações que facilitem o trabalho do discente, como é o caso de indicações relativas ao objetivo, ao destinatário, ao meio de comunicação em que o texto será publicado.

2.ª: Produção textual inicial: trata-se do primeiro texto elaborado pelos alunos a fim de responder ao problema comunicacional que se lhes fora colocado na etapa anterior, permitindo-lhes realizar as suas primeiras aprendizagens, se bem que permita também ao docente identificar as principais dificuldades da turma.

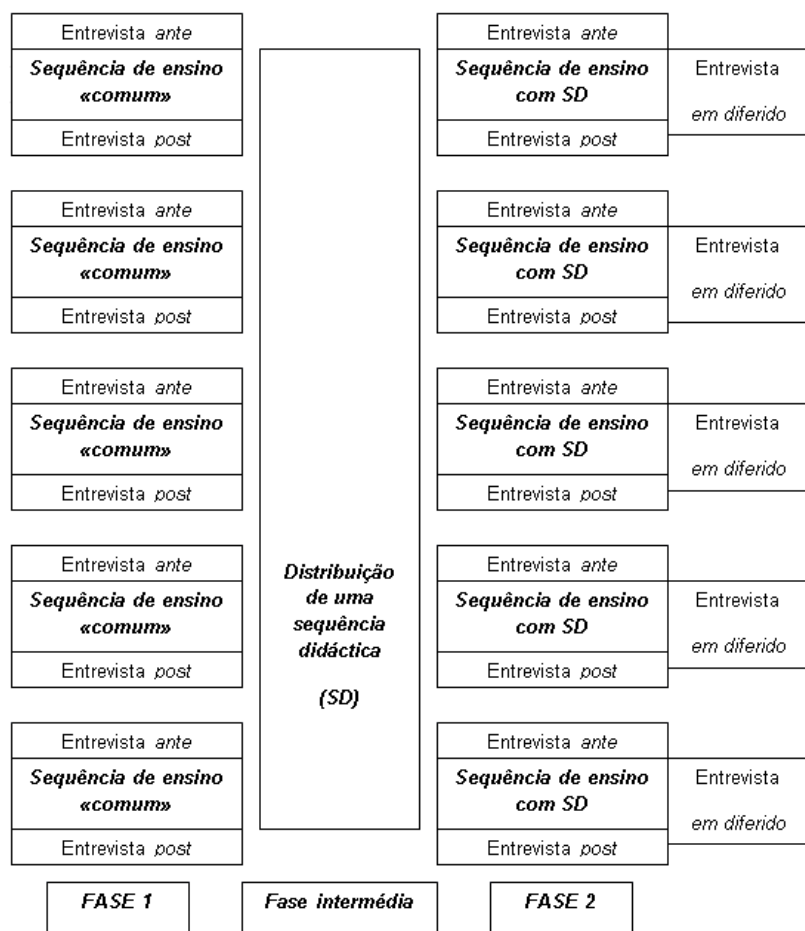
3.ª: Módulos: Em cada módulo, são trabalhadas as principais dificuldades manifestadas pelos alunos, após a devida análise, pelo professor, dos respetivos textos iniciais produzidos. Cada módulo pode ser constituído por várias

atividades ou exercícios, sendo que a sua função essencial consiste em facultar aos alunos os instrumentos de que devem dispor a fim de ultrapassar as dificuldades inicialmente manifestadas.

4.ª: Produção textual final: trata-se do texto final (a reescrita do texto inicial ou a escrita de um novo texto) produzido pelos alunos, que mobiliza as principais aprendizagens realizadas.

No que se refere ao objeto de ensino escolhido – o artigo de opinião, na sua modalidade escrita –, não obstante o mesmo seja recorrentemente solicitado dentro e fora da sala de aula (Dolz, 1993; Graça & Pereira, 2005), a verdade é que o artigo de opinião escrito, além de estar previsto oficialmente para os anos mais tardios da escolaridade, (também) não tende a ser efetivamente objeto de um ensino sistemático com a mesma recorrência (M.E., 2001). Daí que nos tenhamos sentido impelidas a conhecer, em primeiro, quais as principais práticas comuns no que a este texto diz respeito, para, de seguida, propormos uma ferramenta didática que visasse o ensino explícito do mesmo, já que se trata, de facto, de um texto para o qual não há (ainda) muitas ferramentas didáticas disponíveis.

No que se refere ao dispositivo de pesquisa propriamente dito, a nossa investigação comportou duas fases principais e um momento intermédio (Graça, 2010). Na primeira fase, a fase 1 – que decorreu durante o 2.º período do ano letivo de 2005/2006 –, cada professor (num total de seis, como tínhamos já referido) ensina o objeto de ensino definido segundo a sua própria planificação, estipulando a duração e os eventuais materiais a utilizar em sala de aula. Sequência de ensino esta que designámos de «comum», não obstante se reconheça que a presença da investigadora, por mais discreta que possa ser, torna a situação não (tanto – pelo menos) comum. Na segunda fase, a fase 2 – que decorreu durante o 3.º período –, o professor ensina o mesmo objeto de ensino, mas, desta vez, com a nova ferramenta didática facultada pela investigadora: uma sequência didática, distribuída a cada professor. Continua a caber a cada docente definir a duração e os materiais da sequência didática a utilizar. Complementarmente, entrevistas de explicitação, semi-dirigidas, e com objetivos distintos, foram ainda realizadas, antes e após cada uma das duas grandes etapas. Antes do término da pesquisa, uma outra entrevista, mas de autoconfrontação, foi também efetuada. A figura seguinte ilustra a forma como a pesquisa foi realizada.



2.2. A análise – alguns resultados sobre as transformações operadas pelos materiais didáticos

A análise dos dados aqui apresentada incidirá apenas sobre as sequências de ensino de três professores, escolhidos aleatoriamente (Graça, 2010).

2.2.1. Atividades de ensino dominantes

O estudo deste nível de análise permitiu responder à seguinte pergunta: para cada uma das sequências de ensino, de cada uma das duas grandes fases da pesquisa, quais foram os principais procedimentos de ensino (práticas de ensino/maneiras de fazer) que dominaram as respectivas sequências de trabalho de cada um dos três professores? Na realidade, o estudo de tais atividades dominantes fornecem importantes dados para uma análise global da forma como o ensino é estruturado em cada uma de tais etapas. Vejamos.

Procedimentos de ensino-aprendizagem		Sequências de ensino	
		Fase 1	Fase 2
Atividades de linguagem		10	32
Apropriação textual	Leitura em voz alta		7
	Leitura silenciosa		1
	Resumo (oral)		
	Assimilação		3
Comentário textual	Compreensão/interpretação/explicação de texto	2	4
	Discussão temática/Análise de texto	4	3
Produção textual	Produção de conteúdo (propriamente dito)	1	4
	Revisão/Transformação de texto/Produção simplificada ou parcial de texto ou similar		4
	Produção de um texto inteiro	3	6
Atividades de metalinguagem		0	60
	Definição		6
	Análise, comparação e classificação		7
	Observação e identificação		25
	Recapitulação, síntese e/ou elaboração das principais aprendizagens realizadas e/ou de noções-chave		17

	Elaboração de uma grelha/critérios de auxílio na produção de texto e/ou etapas a seguir		1
	Compreender critérios avaliação		4
Total		10	92

Em relação às sequências de ensino da fase 1, i) identificamos, do lado das designadas atividades de linguagem, a «compreensão/interpretação/explicação de texto» e a «discussão temática/análise», representando o grupo do «comentário textual», e a «produção de conteúdo» e a «produção de um texto inteiro», representando o grupo da «produção textual»; ii) do lado das designadas atividades de metalinguagem, não encontramos qualquer ocorrência, se bem que, na realidade, determinadas atividades de linguagem não deixem de compreender uma dimensão de metalinguagem; iii) comuns às três sequências de ensino desta fase são apenas a «discussão temática/análise de texto» e a «produção de um texto inteiro»; no entanto, também não podemos deixar de deduzir as atividades de produção de um texto como quase obrigatórias e assumindo um estatuto particular.

Em relação às sequências de ensino da fase 2, é evidente, desde logo, o seguinte: contrariamente ao que acontece na fase 1 da pesquisa, há, na segunda fase, um claro predomínio das atividades de metalinguagem que, como vimos, não registavam qualquer ocorrência na primeira fase do trabalho investigativo. Mas outros aspectos merecem ser aqui destacados: i) identificamos, do lado das designadas atividades de linguagem, uma diversidade não registada aquando da primeira fase da pesquisa; ii) do lado das designadas atividades de metalinguagem, as atividades de «observação e identificação» ocupam o primeiro lugar em termos de ocorrência, destacando-se, aliás, de uma forma assaz significativa, em relação às restantes; na segunda posição, em termos de ocorrência, encontramos as atividades de «Recapitulação, síntese e/ou elaboração das principais aprendizagens realizadas e/ou de noções-chave».

2.2.2. Categorias de conteúdo principais

O estudo deste nível de análise compreendeu quer a identificação das principais categorias de conteúdo do objeto de ensino presentes nas sequências de ensino de cada professor, quer a identificação da própria *natureza* dessa mesma presença. Em relação a esta última, ou seja, à natureza da presença das categorias de conteúdo identificadas, distinguimos três possibilidades: i) trata-se de uma categoria de conteúdo «ensinada» (E), quando a mesma

integra uma ou mais atividades escolares, especialmente concebidas para o efeito; e é também objeto, portanto, de um desenvolvimento (intensivo) ao longo da sequência; por outro lado, o próprio tempo despendido é consideravelmente significativo, no cômputo do tempo total das categorias de conteúdo de outra natureza e/ou da sequência de ensino, na sua totalidade; ii) trata-se de uma categoria de conteúdo abordada (A), quando a mesma é objeto de correção nos textos dos alunos ou faz parte de um comentário do professor, como no caso, por exemplo, de um comentário em que o docente diz ao aluno aquilo em que consiste um organizador textual; trata-se, assim, de algo apontado pelo professor, mas, ainda assim, não tornado presente; iii) trata-se, finalmente, de uma categoria de conteúdo mencionada (M), quando a mesma é tão-só recordada no discurso do professor; trata-se, enfim, de uma categoria apenas «dita», não havendo qualquer desenvolvimento da mesma. O quadro seguinte apresenta os resultados obtidos.

Categorias de conteúdo	Sequências de ensino					
	Fase 1			Fase 2		
	E	A	M	E	A	M
Situação de comunicação e finalidade comunicativa				2	1	
Planificação textual			2	3		
Conteúdo	3			3		
Noções-base			1	2	1	
Unidades linguísticas				3		
Filiação textual/genérica				1	2	
Total=	3	0	3	12	3	0

Presença como conteúdo ensinado (E), em todas as sequências de ensino de cada uma das duas grandes fases da pesquisa

Produção de um texto	3
----------------------	---

A categoria «produção de um texto» é, evidentemente, uma das categorias mais frequentes, nas duas grandes fases da pesquisa; afinal, todas as sequências de ensino visam a escrita de um texto de opinião. Em relação às sequências de ensino da fase 1, o designado conteúdo propriamente dito de um texto

é, em todas as sequências de ensino, uma categoria deveras dominante. O que, na verdade, é ainda mais significativo, uma vez que nenhuma das sequências de ensino tem o gênero como objeto. Já a categoria concernente à planificação, ainda que seja identificada, não tem tanta expressão, o mesmo acontecendo com a de noções-base. Quanto às sequências de ensino da fase 2, é possível fazer, desde logo, duas importantes constatações: i) por um lado, um significativo incremento de categorias de conteúdo presentes; ii) por outro, um também significativo incremento em termos das categorias de conteúdo que são «ensinadas». Em relação à categoria «produção de um texto», se já estava presente, enquanto categoria de conteúdo ensinada, nas três sequências de ensino da primeira fase, volta a assumir a mesma presença, nesta segunda fase da pesquisa. A planificação textual representa também uma categoria com uma presença assinalável, tendendo os três professores, mais especificamente, a trabalhar, no geral, a estrutura textual clássica, com a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. As «unidades linguísticas» constituem-se também como uma categoria de conteúdo ensinada, nas três sequências desta segunda fase da pesquisa, trabalhando-se, mormente, os designados organizadores textuais, na sua função, principalmente, de marcação das partes do texto. O «conteúdo» representa também uma categoria de conteúdo ensinada. Por sua vez, a categoria de «noções-base» é identificada em duas das três sequências de ensino, se bem que com uma natureza distinta, no que à sua presença diz respeito.

2.2.3. Lógica de ação de ensino

Descritas as atividades dominantes e as categorias de conteúdo presentes nas sequências de ensino de cada uma das duas grandes fases da pesquisa, intentaremos, de seguida, descrever a lógica de ação de ensino que se poderá depreender, em cada uma. Nas sequências de ensino da fase 1, todas estas são constituídas por atividades de linguagem. São introduzidas por uma atividade de linguagem e terminam também com uma outra: especificamente, a escrita de um texto, que é, na verdade, o primeiro texto que os alunos são chamados a produzir. Em termos do encadeamento das atividades, este vai de um trabalho oral sobre um determinado texto, a fim de se trabalhar o conteúdo sobre o qual este versa, à atividade de escrita de um. Mais concretamente, a imagem que se depreende a este respeito pode ser sinteticamente descrita da seguinte forma: i) em primeiro lugar, um trabalho sobre o designado conteúdo propriamente dito de um texto, com a leitura de um texto ou com a discussão a propósito de um excerto textual; e, ii) em segundo, e percecionada de forma quase automática,

no imediato seguimento do trabalho anterior, a escrita de um artigo de opinião. Por sua vez, as sequências de ensino da fase 2 são todas iniciadas com uma atividade de metalinguagem – mas de natureza distinta –, contrariamente ao que acontecia nas da fase 1. Quanto à forma como estas sequências de ensino terminam, dois dos três professores terminam as respetivas sequências de ensino com uma atividade de linguagem, ainda que de diferente natureza; uma é a escrita de um artigo de opinião; a de outro é a escrita de um texto em que cada aluno avalia o «projeto de escrita de opinião» desenvolvido. O terceiro docente, por sua vez, é o único a terminar a sua sequência de ensino com uma atividade de metalinguagem: o retorno aos textos produzidos, com comentários docentes e balanço das aprendizagens realizadas, mais especificamente. Quanto ao encadeamento das atividades de metalinguagem, este vai de um trabalho sobre noções mais gerais a noções a um trabalho sobre aspetos mais específicos, relativos a partes do texto e a determinadas unidades linguísticas. Mais específica e sinteticamente, encontramos: i) em primeiro lugar, uma parte, tendencialmente, mais teórica, relativa ao texto a estudar e às noções-base, através, nomeadamente, de atividades de diálogo e de registos escritos no quadro; ii) em segundo, um trabalho sobre o plano do texto e as respetivas partes e, ainda, sobre determinadas unidades linguísticas (muito especificamente, os designados organizadores textuais). Em relação às atividades de linguagem, estas alternam de forma regular com as atividades de metalinguagem. Por último, também merece particular destaque o facto de se considerar que, nas três sequências de ensino, os aspetos de ordem teórica devem ser anteriores à escrita de um texto.

Notas finais

Os professores dispuseram de pouco tempo para analisar e se apropriar da sequência didática fornecida. O intervalo de tempo entre as duas fases foi reduzido. Porém, o trabalho analítico empreendido revela o grande poder transformador da sequência didática, nas práticas de ensino dos três professores, com diferentes percursos profissionais.

As nossas análises podem então ser resumidas numa série de regularidades que se constituem como um núcleo duro do ensino da escrita do texto de opinião. Em relação às sequências de ensino da fase 1, assiste-se a uma orientação do trabalho para uma produção final. O movimento do ensino vai, sistematicamente, da leitura do texto e/ou da sua análise e/ou da discussão sobre o respetivo assunto à escrita de um texto. A sequência de ensino adquire, assim, um carácter circular. A lógica da ação de ensino é marcada, de uma forma – pelo menos,

praticamente – exclusiva, pelo privilégio do conteúdo textual, que representa, na realidade, o ponto nodal do trabalho. A conhecida composição de ideias é, assim, a chave das sequências desta fase da pesquisa. Em relação às sequências de ensino da fase 2, o núcleo duro destas últimas é caracterizado, muito particularmente, pelos aspetos seguintes. Há (também) uma clara orientação para uma produção textual. As sequências tendem a ser abertas por uma atividade de metalinguagem: mormente, uma atividade de definição dos textos argumentativos, em geral, e do texto de opinião, em particular. As sequências são marcadas por uma *focalização progressiva*: de uma primeira atenção sobre as dimensões (mais) gerais da argumentação, passa-se a um olhar mais particular sobre as características do texto de opinião (mais) em particular.

Porém, as variações não deixam então também de marcar a sua presença. Destaquemos algumas destas variações. Quanto às sequências de ensino da fase 1, uma variação que se manifesta logo desde o início de cada uma das sequências de ensino prende-se com a forma como os alunos são convidados a entrar na matéria e a contactar com o conteúdo sobre o qual versaria a produção textual: no caso de um professor, um trabalho exclusivamente na sua modalidade oral, a partir de um suporte escrito (um texto lido); no caso de outros dois docentes, uma parte inicial em que há já uma combinação entre a oralidade e o registo escrito. A motivação para o «tema» é também uma clara preocupação num caso; preocupação esta não (tão – pelo menos) evidente nos dois outros casos. Quanto às sequências de ensino da fase 2, se é certo que as dimensões características do artigo de opinião são o ponto nodal do trabalho em cada uma das sequências desta fase da pesquisa, há uma notória variação a respeito do número e da profundidade com que tais dimensões são introduzidas em sala de aula.

Ora, naturalmente, e como não poderia deixar de ser, estes elementos (re)interrogam-nos e levam-nos a (re)interrogar a própria sequência didáctica (re)construída, além de nos instigarem a (continuar a) fazer uma análise ainda mais fina, por confronto, dos próprios dados recolhidos.

Bibliografia

- BRONCKART, Jean-Paul & LAF (ed.), G. (2004): *Agir et discours en situation de travail* (vol. 103), Genève, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation.
- BRONCKART, Jean-Paul & PLAZAOLA-GIGER, Itziar (1998): “La transposition didactique. Histoires et perspectives d'une problématique fondatrice”, *Pratiques*, n. 35-58, pp. 7-34.

- CHEVALLARD, Yves (1991): *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.
- CORDEIRO, Gláís Sales & SCHNEUWLY, Bernard (2005): “La mise en activité de deux objets d’enseignement en classe de français: le texte d’opinion et la subordonnée relative”, in *Actes du 9ème Colloque de l’Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français* (AIRDF), Québec, Université de Laval [CD-ROM].
- CORDEIRO, Gláís Sales, AZEVEDO, Isabel Cristina & MATTOS, Vanda Lúcia (2004): “Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens”, *Calidoscópio*, v. 2, n. 1, pp. 29-42.
- DOLZ, Joaquim (1993): “Plaidoirie pour un enseignement précoce de l’argumentation”, *Journal de l’enseignement primaire*, n. 43, pp. 18-21.
- DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle & SCHNEUWLY, Bernard (2001): *S’exprimer en français: Séquences didactiques pour l’oral et l’écrit* (vol. I-III), Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- DUSSAULT, Gilles, LECLERC, Mariel, BRUNELLE, Jean & TUCOTTE, Claire (1973): *L’analyse de l’enseignement*, Québec, Les Presses de l’Université du Québec.
- GOIGOUX, Roland (2002): “Analyser l’activité d’enseignement de la lecture: une monographie”, *Revue française de pédagogie*, n. 138, pp. 125-134.
- GRAÇA, Luciana (2010): *O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita*, Tese de Doutorado, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- GRAÇA, Luciana, & PEREIRA, Luísa Álvares (2005): “Algumas determinantes de sucesso no ensino da língua”, *Palavras*, n. 28, pp. 49-61.
- MARX, Karl (1867/1993): *Le capital. Livre I*, Paris, Presses universitaires de France.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001): *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, Lisboa, ME-DEB.
- PEREIRA, Luísa Álvares & CARDOSO, Inês (ed.) (2013): *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*, Aveiro, UA Editora.
- PEREIRA, Luísa Álvares (2000): “Sequência didáctica”, in E. Lamas (ed.): *Dicionário de metalinguagens da didáctica*, Porto, Porto Editora, pp. 439-440.
- PLANE, Sylvie & SCHNEUWLY, Bernard (2000): “Regards sur les outils de l’enseignement du français: un premier repérage”, *Repères*, n. 22, pp. 3-17.
- RABARDEL, Pierre (1997): “Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet”, in Christiane Moro, Bernard Schneuwly et Michel Brossard (dir.): *Outils et signes: perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*, Berne, P. Lang, pp. 35-49.
- SCHNEUWLY, Bernard & CORDEIRO, Gláís Sales (2005): “What object is taught in the classroom? Analysis of teaching practices on writing in French speaking Switzerland”, in *Proceedings from the 9th International Conference of the EARLI Special Interest Group on Writing*, Genève, Université de Genève (CD-ROM).

- SCHNEUWLY, Bernard & THÉVENAZ-CHRISTEN, Thérèse (2006): *Analyse des objets enseignés. Le cas du français enseigné*, Bruxelles, De boeck université.
- SCHNEUWLY, Bernard (2000): "Les outils de l'enseignant : un essai didactique", *Repères*, n. 22, pp. 19-38.
- SCHNEUWLY, Bernard, CORDEIRO, Glais Sales & DOLZ, Joaquim (2005): A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale, in *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n. 14 (dossier Les pratiques enseignantes: analyse des données empiriques coordonné par Yves Lenoir), pp. 77-93.
- TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude (1999): *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaine et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck.

DISEÑO COLABORATIVO DE PROYECTOS DOCENTES EN LAS ÁREAS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA Y LITERATURA ESPAÑOLA: UNA PROPUESTA PARA EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Macarena Navarro Pablo

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Emilio J. Gallardo Saborido

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Resumen

Esta propuesta parte de la asunción inicial de la necesidad de poner a dialogar las materias impartidas por las áreas de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de Literatura Española en la formación del alumnado del Grado en Educación Primaria para establecer así puentes de contacto que refuercen la capacitación de estos estudiantes de cara a su futuro desempeño laboral.

En este sentido, se presenta una propuesta de vinculación de proyectos docentes entre las asignaturas Desarrollo de las habilidades lingüísticas y su didáctica en Educación Primaria y Literatura española. Así pues, se describen las coincidencias metodológicas en ambas propuestas, así como la complementariedad de los contenidos y competencias que se ha perseguido respetar a la hora de impartir las mismas. Por último, se incide en una serie de resultados que se irán desarrollando y potenciando según esta propuesta se vaya llevando a cabo en cursos académicos sucesivos.

Palabras clave: DLL, ABPrY, proyectos docentes, Educación Primaria, aprendizaje colaborativo.

Introducción. Objetivos

Conscientes de la necesidad de integrar los conocimientos y competencias propias de las áreas de Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), y de Literatura Española (LE) en la formación del alumnado del Grado en Educación Primaria (en adelante, GEP), esta propuesta centra su interés en la plasmación de esta necesidad en los proyectos docentes de dos asignaturas del mencionado grado: Desarrollo de las habilidades lingüísticas y su didáctica en Educación Primaria, y Literatura española. Los proyectos docentes se consideran por lo tanto como uno de los documentos maestros que, junto al programa, han de servir para estructurar, diseñar y consolidar la integración a la que nos referimos. Como es sabido, este documento establece una especie de relación contractual (en el mejor sentido de la palabra) entre el estudiantado y su profesorado. Al triangular la producción de los proyectos, añadiendo a compañeros de áreas afines y necesariamente complementarias, estamos ampliando esa red de responsabilidades y redundando en un compromiso más firme con la coherencia educativa dentro de los planes de estudio del GEP, en este caso, de la Universidad de Sevilla.

De un modo más específico, los objetivos que se persiguen con esta coordinación docente entre áreas se pueden resumir en los siguientes:

- Desarrollar un perfil profesional del alumnado basado en las competencias acordadas en los proyectos docentes de las asignaturas implicadas.
- Integrar el conocimiento teórico de la literatura infantil y juvenil (LIJ) y su aplicación práctica en el aula.
- Repensar la planificación académica de las dos áreas implicadas, de modo que siendo diversas, pero afines, cooperen en pos de la mejora de la formación del alumnado.
- Profundizar en el establecimiento de equipos docentes coordinados que superen la tradicional división del profesorado por áreas de conocimiento.
- Diseñar y elaborar proyectos docentes de acuerdo con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), favoreciendo que puedan servir como recurso a otros centros educativos de cara a la convergencia europea.

Por otro lado, los contenidos que se pretenden desarrollar en ambas asignaturas son los siguientes:

Contenidos en LE	Contenidos en DLL
<ul style="list-style-type: none"> - Caracterización de la literatura. Concepto y estructura de la obra literaria. - Metodología del análisis y del comentario de textos literarios. - Concepto de género lírico. Características generales. Subgéneros líricos. - Aproximación a la poesía infantil. - Concepto de género narrativo. Características generales de los géneros narrativos. Los subgéneros narrativos. - Los cuentos populares. - Concepto de género dramático. Características generales del género dramático. Los subgéneros dramáticos. - El teatro de títeres y Federico García Lorca. 	<ul style="list-style-type: none"> - La Educación Primaria. Criterios didácticos. Planificación y programación. El área de Lengua castellana y Literatura. - Aplicaciones didácticas para el desarrollo del lenguaje oral y escrito. El cuento. - El lenguaje oral. Objetivos. Técnicas para desarrollar y perfeccionar el lenguaje oral. - El lenguaje escrito. Objetivos. Técnicas para desarrollar y perfeccionar el lenguaje escrito. - Animación a la lectura.

Por último, se aprecia así cómo se apuesta por el potenciamiento mutuo de competencias afines como pueden ser:

- I. Adquirir formación lingüística y literaria.
- II. Trabajar en equipo y comunicarse en grupos multidisciplinares.
- III. Desarrollar el análisis crítico de textos de los diversos dominios humanísticos incluidos en el currículo escolar.
- IV. Diseñar, planificar, investigar y evaluar procesos educativos individualmente y en equipo.
- V. Adquirir destrezas, estrategias y hábitos de aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlos entre los estudiantes, estimulando el esfuerzo personal y colectivo.
- VI. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
- VII. Tener la capacidad de organizar y planificar.
- VIII. Desarrollar la capacidad de análisis y síntesis.
- IX. Ser capaz de resolver problemas en situaciones concretas.

- X. Desarrollar habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes.
- XI. Fomentar la lectura y animar a escribir.

Metodología

En el ámbito metodológico, esta propuesta se basa en las premisas del aprendizaje basado en proyectos (ABPr) para desarrollar los objetivos, contenidos y las competencias que se acaban de exponer y que están en consonancia con los fundamentos de este tipo de metodología.

La fundamentación metodológica de lo que conocemos como aprendizaje basado en proyectos se remonta a los enfoques que nacen a mediados de los años 80 en el marco de la enseñanza de las segundas lenguas. Parten de una concepción de la enseñanza del idioma con un planteamiento eminentemente comunicativo y con principios como el uso de tareas como núcleo para la planificación de la enseñanza con actividades comunicativas y significativas, como enuncian Richard y Rodgers, esto es:

- Activities that involve real communication are essential for language learning.
 - Activities in which language is used for carrying out meaningful tasks promote learning.
 - Language that is meaningful to the learner supports the learning process.
- (Richard and Rodgers, 1999: 223)

Organizar el trabajo de nuestros estudiantes partiendo de la realización de tareas concretas permite que el conocimiento de determinados contenidos no sea el centro del proceso de aprendizaje y se convierta en una herramienta más para el logro de los objetivos propuestos, aquellos que se determinen para cada una de las tareas que se planteen. De este modo, la práctica específica cobra especial importancia y será a través de la misma como se genere la búsqueda y dominio de los conocimientos teóricos necesarios para su futura labor profesional.

Otro aspecto relevante de este enfoque de enseñanza radica en la importancia que adquiere el contexto, buscándose así un entorno de trabajo natural para el uso de la lengua. El contexto del aula se convierte por tanto en un espacio de interacción para los estudiantes. Con el objetivo común de resolver una tarea concreta se busca que tengan la necesidad de compartir información, debatirla y llegar a acuerdos, promoviendo con ello el desarrollo de sus propias capacidades comunicativas (vid. Larsen-Freeman, 2008: 144).

Otra forma de favorecer sus relaciones personales es a través del trabajo colaborativo, recurso que cuenta cada vez con mayor respaldo dentro del campo de la didáctica, y se muestra especialmente interesante en relación con el área de DLL. Se entiende, pues, como una forma de compartir conocimientos enriqueciendo a los componentes del grupo e instándoles paralelamente a negociar, debatir y consensuar posturas argumentando sus propios puntos de vista. Por otra parte, en el contexto de un centro escolar resulta esencial contar con ciertas competencias a la hora de organizarse y planificar la docencia en coordinación con un equipo de trabajo. Más específicamente, la elaboración de proyectos de centros y programaciones de aula debe ser el resultado del trabajo compartido realizado por el conjunto de docentes del centro. Por último, qué duda cabe de que trabajar en consonancia con los compañeros redundará además directamente en beneficio de los estudiantes.

En este sentido, al alumnado de las dos asignaturas del GEP aquí descritas se le informa al inicio del curso de que una parte sustancial de su evaluación se basará en el desarrollo de un proyecto ABPry. A continuación, desarrollaremos en qué consisten cada uno de estos proyectos:

En el caso de Literatura Española, se les solicita una investigación en grupos de 3 o 4 personas. La extensión requerida sólo es de unas quince páginas, puesto que se pretende potenciar las habilidades de búsqueda y síntesis de información, así como la reflexión y producción propia. De este modo, se advierte antes de empezar a trabajar en el proyecto que el plagio será motivo suficiente para suspender toda la asignatura y se les informa de herramientas para que aprendan a realizar búsquedas bibliográficas rigurosas, al tiempo que se establecen unas normas para citar las mismas.

Así pues, al comienzo del curso se les ofrecen una serie de líneas temáticas sobre las que se vertebrarán sus proyectos, como pueden ser: a) El mundo de la escuela y la infancia; b) Literatura e Internet; c) Nuevas corrientes estéticas en la literatura española actual; d) La emigración en la literatura española del siglo XX; o, por poner un último ejemplo, e) La situación de la mujer en el franquismo. A partir de ahí, se establece un plazo de entrega del producto final a través de la plataforma educativa y, paralelamente, se van realizando controles periódicos, denominados “hitos”, en los que los estudiantes deben cumplir con una serie de objetivos muy definidos (concretar un tema específico de trabajo; búsqueda y lectura de bibliografía primaria y secundaria; elaboración de una estructura provisional; entrega del 25% del proyecto; etc.). Según van pasando las semanas de trabajo, los proyectos van progresando apuntalados por la exigencia de estas entregas puntuales, que van creciendo al mismo tiempo, de modo que los últimos hitos requieren logros más sustanciosos como la

presentación de un índice definido o la entrega del 50% del trabajo. Por otro lado, resulta importante señalar que en la evaluación de los hitos se valora, por supuesto, la consecución de los objetivos propuestos, pero esto no obsta para que no se admitan cambios de rumbo en el trabajo (cada vez menos según van pasando las semanas), permitiendo así a los discentes equivocarse, reflexionar sobre sus errores y retomar de nuevo su proyecto con una visión más clara de lo que pretenden lograr. De esta manera, la tutela y guía del profesorado ha de ser constante, pero lo suficientemente flexible como para no impedir que la realización de los proyectos constituya también un camino de aprendizaje colectivo y propio que potencie los centros de interés de los alumnos.

En esta dinámica de trabajo se puede añadir como actividad complementaria la presentación de los proyectos ante el resto del grupo. No obstante, estas presentaciones se enmarcarán dentro de un contexto verista, aunque simulado. Nos referimos a la propuesta de mostrar los resultados obtenidos por cada grupo a través de un juego de roles que vendrá determinado por un marco concreto: la realización de un ficticio “I Congreso de Literatura Española del curso X del GEP”. De esta manera, conseguiremos, al menos, dos objetivos: en primer lugar, familiarizar al alumnado con un marco de exposición concreto que tiene una serie de rutinas, habilidades y pautas que deben asimilar y desarrollar. Así, se constituirán mesas de exposiciones, se elegirán moderadores, se establecerán turnos de preguntas, etc. En segundo lugar, se favorece la implicación de todo el grupo clase en cada uno de los momentos de las exposiciones puesto que o bien estarán actuando como ponentes, moderadores o como encargados de elaborar preguntas que realizarán al terminar cada una de las exposiciones. Adicionalmente, se potencian las habilidades de expresión oral, que tan útiles habrán de serles en su futuro como maestros.

En cuanto al caso de la asignatura del área de DLL, se apuesta por poner en marcha proyectos para favorecer: en primer lugar, el desarrollo de las habilidades lingüísticas y literarias, incorporando los conocimientos correspondientes a la asignatura de LE; y en segundo lugar, el aprendizaje de conocimientos específicos de materia de DLL, tales como recursos, materiales, técnicas, etc. para la enseñanza de la lengua en Educación Primaria (en adelante, EP). Se buscará de nuevo la convergencia en los proyectos de estas dos asignaturas en lo tocante a la metodología planteada para trabajar con los estudiantes. Por tanto, se proseguirá fomentando: la búsqueda y síntesis de información; el trabajo en equipo; la reflexión constante de los estudiantes acerca de su proceso de aprendizaje; y para esta materia se valorará especialmente el uso de recursos, herramientas y técnicas para la enseñanza de la lengua y la literatura.

Entendiendo que el conocimiento en sí mismo no es suficiente para lograr formar maestros competentes, buscamos que la teoría esté siempre acompañada de una aplicación práctica. Por ello, y atendiendo a una de las premisas marcadas anteriormente como esenciales en el aprendizaje basado por proyectos, le damos un papel fundamental al contexto que si es real proporcionará al alumno una visión no distorsionada del conjunto de competencias que necesitará para su futura labor profesional. Por otra parte, al permitirles poner en práctica el trabajo que diseñen en un aula de EP se añadirá un componente motivacional que enriquecerá su aprendizaje. Este contexto lo proporcionará un centro escolar al que los estudiantes asistirán al final del cuatrimestre para implementar su propuesta de trabajo. La línea y tema del proyecto vendrán determinados por el acuerdo previo con el centro escolar y se concretarán en la planificación de una serie de actividades con motivo de la celebración del Día de la Paz. De esta forma, se establece un marco común de trabajo para todos los estudiantes. Así pues, en términos generales, los estudiantes tienen que trabajar en el diseño y planificación de una programación de aula para una jornada escolar con un tema común.

Detallamos a continuación como se estructurarán y organizarán los proyectos y equipos de trabajos. Esta propuesta arranca con la formación de doce equipos de trabajo, uno por cada una de las clases de Primaria donde tendrán que intervenir. Así pues, se establecerán distintos niveles de coordinación: de aula, de ciclo y de etapa. Desde un inicio, estos grupos serán conscientes del producto final que se les requiere, especificándose que, dentro del marco de trabajo propuesto, deberán acabar diseñando actividades para favorecer cada una de las destrezas lingüísticas básicas (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita) necesarias para el desarrollo y mejora de la competencia comunicativa de los alumnos de EP. El reparto del trabajo lo acordará cada grupo, que deberá presentar un informe detallado de cómo se llevarán a cabo las actividades y cuáles serán los materiales necesarios. Los coordinadores del centro escolar y el profesor de la asignatura revisarán la propuesta de actividades. Posteriormente el profesor de la asignatura concretará con los alumnos los detalles de su puesta en práctica.

Cada grupo elegirá un cuento relacionado con la temática central del proyecto, a partir del cual los estudiantes comenzarán su intervención en los centros con una exposición de contenidos vinculados con el Día de la Paz. Esta introducción servirá como enlace para la siguiente tarea, denominada “actividades para el desarrollo de lenguaje oral y escrito”. No hay que olvidar que el uso del cuento resulta muy oportuno para la enseñanza en la etapa de EP, dado que favorece el uso de una metodología globalizada, significativa y

lúdica por sus posibilidades didácticas. En este caso, puede recurrirse a él tanto para el desarrollo del lenguaje oral (actividad de cuentacuentos), como para el desarrollo del lenguaje escrito (a través de la creación de cuentos propios utilizando el recurso de las cartas de Propp que explica Gianni Rodari en su *Gramática de la fantasía*).

Seguidamente, los grupos realizarán un proceso de recogida de materiales y recursos para el diseño de las actividades. Durante esta fase, deberán retomar los contenidos trabajados previamente en la asignatura de LE para lo que se partirá del trabajo llevado a cabo en torno a la literatura infantil. Estos serán complementados durante las sesiones teóricas con los específicos de la materia de DLL. Una vez analizada la metodología seleccionada para el desarrollo de habilidades lingüísticas en la EP empezarán con el diseño de su propuesta de actividades.

Las primeras dimensiones de la competencia lingüística que se trabajarán se sitúan en el plano del lenguaje oral (escuchar y hablar). Utilizarán actividades creadas a partir del cuento, que actúa como eje central del proyecto proporcionando un contexto didáctico. Posteriormente podrán hacer uso de otros recursos como pueden ser talleres de trabalenguas o de nanas. En ellos se acometerá una revisión de la literatura infantil (popular y culta) en conexión con estos dos tipos de composiciones literarias y a partir de ahí se procederá a la creación de nuevos textos basados en las claves aprendidas. En este punto, se les invitará a la creación de nuevos talleres y actividades de lenguaje oral.

Posteriormente, se abordarán las dimensiones correspondientes al plano del lenguaje escrito (leer y escribir). Aplicarán el mismo procedimiento empleado para el lenguaje oral, es decir, creación de actividades a partir del cuento y propuestas de talleres y actividades lúdicas. Se establecerá un periodo de dos semanas durante las cuales los alumnos presentarán sus propuestas de actividades. Una vez revisadas por el profesor se realizarán exposiciones en clase y se hará una selección de las que se consideren más adecuadas para implementarse en centro.

Por último, se aproximarán a la escenificación como recurso didáctico. El profesor de la asignatura proporcionará varias obras de teatro para que los estudiantes seleccionen una y la preparen para representarla en el centro para el público más selecto: los niños. En este sentido, la escenificación constituye otro recurso de gran valor para el desarrollo de las macrohabilidades lingüísticas y el lenguaje no verbal. Para decirlo con palabras de Cassany:

Seguramente una de las mayores ventajas de las escenificaciones es que implican absolutamente al alumno, que participa en la actividad de una manera muy

motivada. Además, puesto que una escenificación es un proceso largo y complejo que ocupa muchas sesiones de trabajo y requiere mucha ejercitación verbal (leer, memorizar, ensayar), acaba siendo un ejercicio notablemente productivo. (Cassany, 2008: 156)

Adicionalmente, este tipo de actividades resulta idóneo para la metodología que proponemos en este proyecto, dado que concede gran importancia al trabajo en equipo, requiriendo el acuerdo y la coordinación de los participantes.

Resulta evidente que todas las actividades deberán poseer la consistencia y el desarrollo suficiente como para ser implementadas en el contexto de un aula real. Por ello, se exigirá que se presenten propuestas variadas que atiendan a las distintas posibilidades tipológicas que pueden utilizarse a lo largo de una sesión de clase. Por supuesto, a los alumnos de la materia universitaria se les requerirá una justificación de sus propuestas de actividades desde un punto de vista didáctico, de modo que especifiquen los objetivos, contenidos y metodología que plantean. En todo el proceso, se fomentará la capacidad de tomar decisiones en tanto en cuanto todas las actividades serán diseñadas por los correspondientes grupos de trabajo que serán los mismos que las pondrán en marcha en las distintas aulas del centro escolar. A través de esta organización de la actividad, conseguimos fomentar la capacidad de trabajar colaborativamente y que constituye uno de nuestros centros de interés docente, como ya aludimos *supra*.

Una vez finalizada la fase de preparación y planificación de la propuesta, se procederá a la puesta en práctica de los proyectos en el centro escolar. Dado que solo disponen de una parte de una jornada escolar se realizará una selección de actividades, adaptándolas al tiempo disponible.

La estructura de la intervención en el colegio será la siguiente:

1. Presentación de contenidos a través del cuento (15 minutos). En todas las aulas se realizará una presentación de contenidos utilizando el cuento creado como punto de arranque. A partir del mismo se introducirán ideas explicativas relacionadas con el tema central propuesto, esto es, la Paz.
2. Actividades para el desarrollo del lenguaje oral y escrito (1 hora y 45 minutos). Comenzarán realizando actividades relacionadas con el cuento para ir introduciendo los talleres y otras actividades del proyecto.
3. Actividad final en el salón de actos: dramatización (máximo 30 minutos). Se tratará de una actividad de cierre de la jornada, que se

llevará a cabo a las 12.30 horas en el salón de actos del centro con los alumnos de EP como público.

Para la valoración de este proyecto es importante la participación activa y responsable del alumno, tanto en su periodo de preparación, como durante su realización. Durante la puesta en práctica de los proyectos, los alumnos deberán ir anotando sus propias reflexiones sobre los resultados de la implementación de su propuesta. Se requiere por parte de ellos responsabilidad y capacidad de improvisación de cara a la resolución de problemas que puedan surgir sobre la marcha, bien por deficiencias de su planificación y diseño inicial (error en la temporalización de las actividades, carencia de materiales por falta de previsión del grupo, ausencia de algún miembro del grupo, etc.) o por cuestiones ajenas a su control, y que constituyen el día a día de la actividad profesional de un centro escolar (condicionamientos meteorológicos, necesidades infraestructurales del centro, problemas relacionados con el control del aula, etc.).

El proyecto concluye con una fase final donde se lleva a cabo una reflexión individual sobre todo el proceso. Esta reflexión debe estar fundamentada tanto por los conocimientos adquiridos a través de los contenidos trabajados en clase, por el proceso de diseño de actividades, como por la experiencia obtenida a través de su implementación en el aula. Para esta fase se proporcionará a los estudiantes un guion con objeto de ayudarles a orientar su reflexión:

1. Planificación, diseño e implementación de las sesiones. El análisis debe tener en cuenta aspectos que afectan a la tarea docente y sus posibilidades metodológicas. Se presentan a modo de ejemplo algunos aspectos que deben incluirse:
 - a. Distribución del tiempo. Reflexión sobre si la temporalización planificada se ajustó a las necesidades de los niños.
 - b. Selección de contenidos. Valoración de en qué medida los niños comprendieron los contenidos que se pretendían trabajar. La participación de los niños y sus comentarios serán una importante fuente de información para evaluar este aspecto.
 - c. Valoración de en qué medida se cumplieron los objetivos de las actividades.
 - d. Tipo de actividades. Consideración sobre si las actividades diseñadas fueron suficientes en cuanto a cantidad y variedad.
2. Propuesta de mejora. Después del análisis anterior, cada alumno tendrá que realizar una propuesta de mejora de las actividades realizadas.

Una vez explicadas estas dos propuestas de trabajo, y como se habrá podido apreciar, en el segundo caso encontramos ejemplos concretos de tareas cuyo desempeño se verá potenciado al interrelacionarse de un modo más cercano las dos áreas de conocimiento focalizadas (LE y DLL). Así pues, en el listado de contenidos de LE se hizo alusión, entre otros aspectos, a nociones relacionadas con la clásica división de la literatura en tres géneros (narrativa, poesía y teatro). En concreto, nos interesa ahora resaltar su vinculación con tres tareas concretas: a) aproximación a la poesía infantil (taller de trabalenguas o de nanas); b) los cuentos populares; y c) el teatro de títeres y Federico García Lorca.

A la hora de integrar ambas asignaturas, se parte de la base de que la asignatura de LE posee una capacidad instrumental de cara a la de DLL, de ahí que se proponga impartirla con anterioridad en el GEP. De este modo, las tareas que explicamos a continuación llevarían a cabo propuestas didácticas basadas en conocimientos teóricos estudiados previamente por los alumnos que, ahora, se aprovechan para ponerlos en práctica directamente en un CEIP. Así, estas tareas deberán integrarse dentro de los proyectos elaborados por los alumnos en la asignatura de DLL. De este modo, se persigue estructurar esos proyectos en torno a tres ejes:

- a) Desarrollo de las macrohabilidades lingüísticas.
- b) Conocimiento y aplicación didáctica de determinados contenidos del área de Literatura española.
- c) Conjunción de los dos puntos anteriores a través de un tema transversal común para todo el grupo clase: la celebración del Día de la Paz.

Así pues, la primera tarea que se propone está vinculada con los conocimientos de poesía infantil que los alumnos habrán adquirido en la asignatura de Literatura española. De esta manera, y con el objetivo general de desarrollar la expresión y la comprensión oral, se propondrá la realización del mencionado taller de trabalenguas o de nanas. La segunda tarea conectará con los conocimientos que el alumnado deberá poseer sobre los cuentos populares y la recopilación y adaptación que de ellos han llevado a cabo autores como Fernán Caballero o Antonio Rodríguez Almodóvar. Jugando con las posibilidades que estos cuentos ofrecen, se propondrá a los alumnos de la asignatura de DLL dos posibilidades:

- Potenciar la capacidad de expresión oral a través de una tarea de cuentacuentos. Para ello se les ofrecerán una serie de indicaciones como

las que apunta Ruiz Campos (2000) en el epígrafe “Para contar un cuento con arte”, donde insiste en apartados como “El proceso de asimilación del cuento”, “El momento de prepararse para contar el cuento”, “Durante la narración del cuento”, y “¿Qué no hacer?”.

- Desarrollar las macrohabilidades de expresión y comprensión escritas a través del recurso didáctico denominado “Las cartas de Propp”, que Gianni Rodari explica en su *Gramática de la fantasía*.

Por último, la tercera tarea parte del trabajo realizado en la asignatura española con el texto *Amor de Don Perlimplín con Belisa en su jardín*, de García Lorca, y de la revisión de la historia del teatro de títeres en España. A partir de aquí, se propone a los alumnos desarrollar de un modo global las cuatro macrohabilidades lingüísticas a través de una pequeña dramatización de títeres, bien partiendo del texto de Lorca, bien partiendo de textos de otros autores.

Todas estas tareas serán finalmente engarzadas a través de una propuesta didáctica sólida y coherente que será la que se presente ante los alumnos de Primaria en el CEIP en la conmemoración del Día de la Paz.

Síntesis de resultados. Conclusiones.

En primera instancia, los resultados obtenidos se han hecho visibles en la elaboración de los proyectos docentes del profesorado participante. Específicamente, se han diseñado los proyectos de las asignaturas Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica (2º GEP) y Literatura española (4º GEP) teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Complementación de las competencias propuestas.
- Integración de contenidos para evitar el solapamiento curricular.
- Dotar al alumnado tanto de conocimientos teóricos sobre la LIJ como sobre su correspondiente didáctica en el contexto de Primaria. De este modo, se favorece un proceso de enseñanza pensado para mejorar las capacidades profesionales del alumnado como futuros docentes de EP.

Obviamente, la elaboración de los proyectos no se puede abstraer del marco en el que se insertan las asignaturas que desarrollan, esto es, el plan de estudios del GEP. En este sentido, uno de los retos que nos hemos encontrado reside en superar el desfase temporal que existe entre la impartición de la asignatura de Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica y la de Literatura española. Como se ha mencionado, la primera pertenece al segundo curso y la última,

al cuarto. Es más, existen dos determinantes que entendemos que deberían ser reflexionados a la hora de replantear el diseño del plan de estudio del grado:

- a) Entre ambas asignaturas, en el tercer curso, no existe ninguna otra materia que haga relación a los contenidos relacionados con la didáctica de la lengua y la literatura, y la literatura española. Eso sí, en el segundo curso se imparte la materia Lengua española.
- b) Opinamos que la asignatura de Literatura española debería preceder a la de Desarrollo dada su naturaleza instrumental.

Actualmente, ya se ha conseguido obtener el resultado más inmediato que persigue esta propuesta de colaboración al haber diseñado los dos proyectos docentes mencionados de forma colaborativa y siguiendo las pautas indicadas. No obstante, los resultados de este trabajo se verán enriquecidos con la implementación de los proyectos durante el curso académico 2013/2014, primer año en el que el plan de estudios del GEP de la Universidad de Sevilla será impartido en su totalidad. A partir de su puesta en práctica, se podrán extraer nuevas conclusiones que ayuden a juzgar con mayor cabalidad los aciertos y debilidades de esta propuesta, favoreciendo así un proceso recurrente de planificación-ejecución-reflexión que esperamos que redunde en beneficio de nuestro alumnado.

Referencias

- DE MIGUEL DÍAZ, Mario (coord.) (2009): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, Alianza.
- GARCÍA DEL TORO, Antonio (2004): *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*, Barcelona, Graó.
- LARSEN-FREEMAN, Diane (2008): *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- RICHARD, Jack C. & RODGERS, Theodore (1999): *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RODARI, Gianni (2011): *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Planeta.
- RUIZ CAMPOS, Alberto Manuel (2000): *Literatura infantil: introducción a su teoría y práctica*, Sevilla, Guadalmena.

AUTOCONCEPTO Y GESTIÓN DE LOS (SUB)PROCESOS DE CREACIÓN TEXTUAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Manuel Francisco Romero Oliva

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

Resumen

La presente investigación pretende indagar en los problemas que muchos estudiantes universitarios presentan en relación con escritura académica y los diferentes procesos de creación textual desde un planteamiento cognitivo (planificación-textualización-revisión). El análisis de los 466 informantes que realizaron un *screening* a través de una plataforma virtual ha servido de punto de referencia para elaborar un perfil del escritor novel en el proceso de incorporación a la alfabetización académica que los estudios superiores requieren en la actualidad.

Palabras claves: escritura académica, *screening*, procesos cognitivos, centros de escritura

0. Presentación

Partiendo de la idea de que la escritura se presenta como un acto cultural en donde los aspectos sociales y actitudinales van a repercutir en el resultado final del texto, esta investigación se encuadra en el Programa de Apoyo al Aprendizaje organizado por el servicio de Atención Psicológica y Pedagógica de la Universidad de Cádiz y en ella se analizan los resultados obtenidos del *screening* que, previamente al desarrollo de sesiones formativas, realizaron un total de 466 informantes de diversas titulaciones universitarias (Medicina, Ciencias, Química, Derecho, Empresariales, Magisterio...) para mejorar su

expresión escrita. En esta prueba los estudiantes realizaron una autoevaluación de aspectos relacionados con subprocesos cognitivos de la escritura: planificación, revisión textual y la influencia de las nuevas tecnologías...

Los resultados ofrecidos ayudaron a esclarecer las causas de algunas deficiencias que encontramos en los textos de los estudiantes universitarios y a contextualizar aspectos relevantes para una adecuada planificación de la enseñanza de la escritura académica en los estudios superiores.

1. Justificación de la investigación

La concreción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está llevando a las instituciones universitarias a reflexionar sobre aspectos básicos con una intención y, a su vez, preocupación generalizada: propiciar estrategias para una incorporación plena y un desarrollo integral de los estudiantes de manera que puedan afrontar con éxito esta nueva etapa educativa. Desde estos planteamientos, debemos ser conscientes de que, si queremos avanzar en la calidad y ajustar el proceso de aprendizaje a las condiciones actuales del alumno, nuestra actuación deberá ampliar nuestro campo de actuación más allá de la comprobación del dominio referido a los contenidos específicos de cada especialidad; nuestro paradigma de intervención necesitará incorporar aspectos como las cuestiones de método, las relaciones sociales y otras habilidades varias.

Más allá de la tecnocracia, podemos observar cómo la preocupación por la competencia lingüística es constante y transversal y aparece reflejada de manera explícita entre los documentos del Sistema de Garantía de Calidad (RSGI PE-07-01)^[1] en todas las titulaciones de los nuevos grados universitarios -donde se especifica el que podríamos denominar *deseable* perfil de ingreso-, desde diversos planos:

- Académico: puesto que en todas las asignaturas los alumnos habrán de desarrollar prácticas letradas que requieren un dominio lingüístico y discursivo en diversidad de situaciones (exposiciones orales o escritas, en ocasiones focalizadas en los exámenes).

1 En <http://sgc.uca.es> se indica cómo el Real Decreto 1393/2007 de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, establece el Sistema de Garantía de Calidad como parte intrínseca de la definición de la Titulación. De esta forma se culmina un proceso que se inició en 1983, con la Ley Orgánica 11/1983 de reforma del sistema universitario, en la que se establece la búsqueda de la calidad como un deber de la Universidad. En este documento del gestor documental se analiza el perfil de los estudiantes de nuevo ingreso en los estudios de grados, mostrándose como competencia de carácter transversal la comunicación escrita y oral.

- Investigador: porque los alumnos deben realizar durante sus estudios trabajos de investigación, que por su propia naturaleza exige un nivel de comunicación alto, que solo se puede conseguir con un trabajo continuado a través de los años.
- Profesional: la sociedad le exige a la Universidad la transferencia del conocimiento y, para ello, le solicita expresar asuntos y conceptos complejos a una audiencia diversa, comunicarse con cada uno convincentemente.

Nos encontramos pues en un punto de doble referencia: en primer lugar, y desde una visión global, reflexionamos sobre las capacidades que nuestros alumnos han debido adquirir en los estudios de procedencia desde la óptica de las competencias básicas educativas, definidas 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.

y, en el caso del dominio de la escritura, podemos destacar desde el análisis de la competencia lingüística:

Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

Y, en segundo lugar, nos encontramos ante las nuevas exigencias que la alfabetización académica plantea para un desarrollo adecuado en las diversas prácticas letradas a las que deberán hacer frente. Así, esbozadas estas ideas a modo de preámbulo, podemos avanzar una primera cuestión: ¿qué nivel idiomático correspondería a un estudiante universitario? Si acudimos al *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2010: 26-33) –MCERL-, podríamos centrar esta situación en los siguientes estándares de un *dominio operativo eficaz* (C1) y la *maestría* (C2). Estos niveles precisan de las siguientes capacidades por parte del usuario:

DOMINIO OPERATIVO EFICAZ C1	MAESTRÍA C2
<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. • Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. • Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. • Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. • Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. • Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

2. Diseño de la investigación

Siguiendo a Jiménez y Romero (2012: 17-21), la investigación parte de la aplicación de un autodiagnóstico del alumnado, *screening*, que sirve de referencia para trabajar la escritura académica desde el autoconcepto del estudiante y reflexionar sobre cuáles son las habilidades lingüísticas que más presentes tienen a la hora de elaborar un texto escrito:

01. Suelo realizar lecturas específicas de las materias de estudio de mi especialidad para aumentar mi vocabulario, mejorar el desarrollo de mis ideas...					
02. El uso de las TIC (mensajes SMS, correos electrónicos, foros...) condiciona mi expresión en otros registros escritos.					
03. Cuando redacto un documento, pienso en quién va a ser la persona que vaya a leer mi escrito.					
04. Cojo el bolígrafo o lápiz de manera correcta.					
05. Distribuyo los párrafos y márgenes de manera regular en los escritos que realizo. Cuido mi letra.					
06. Determino el nivel del texto –registro idiomático- y su tratamiento en relación con la persona a la que va dirigido.					

07. Hago un esquema inicial para organizar la estructura de mi escrito.					
08. Utilizo materiales de apoyo y consulta durante el proceso de redacción (diccionarios, gramática, manuales de estilo...)					
09. Releo mis escritos para comprobar si expreso todo de manera explícita, sin esperar que el receptor tenga que interpretar lo que quiero decir.					
10. Presto atención a mi ortografía –acentos, mayúsculas, signos de puntuación...- a la hora de redactar.					
11. Me siento y me coloco de manera adecuada a la hora de escribir. El papel está en disposición correcta respecto a la linealidad del trazo.					
12. Sigo usando los signos y abreviaturas que utilizo durante la toma de apuntes y borradores de trabajo, en exámenes y trabajos específicos.					

Los niveles de referencia para las respuestas se plantean desde el **valor 1**, que indica “nunca o casi nunca lo realizo de esta manera”; hasta el **valor 5** que apunta “siempre o casi siempre lo realizo de esta manera”.

Reflexión sobre el nivel competencial:

La agrupación de los ítems se plantea desde tres grandes bloques como referencia para la indagación de los subprocesos cognitivos:

- a) Planificación y organización del escrito = _____ / 3 = _____
Suma las puntuaciones de las preguntas 7, 8 y 9 y divide el resultado entre 3. El cociente representará el grado de adecuación de tu modo de organizar y planificar el texto escrito.
- b) Actitud ante la expresión escrita = _____ / 4 = _____
Suma las puntuaciones de las preguntas 1, 2, 10 y 12 y divide el resultado entre 4. El cociente representará el grado de adecuación de tu forma de concebir la importancia de la expresión escrita respecto al registro idiomático, en una idea: “lo importante es lo que se dice y no cómo se dice”.
- c) Motricidad y presentación de escritos = _____ / 3 = _____
Suma las puntuaciones de las preguntas 4, 5 y 11 y divide el resultado entre 3. El cociente representará el grado de influencia de aspectos de la motricidad con el resultado de la presentación del escrito.

La interpretación de los resultados para cada una de las técnicas tendrá unos umbrales de referencias para indicar los niveles competenciales y, en consecuencia, los aspectos de mejora que se han de llevar a cabo para afrontar con éxitos las diferentes prácticas letradas a las que deberá hacer frente durante todos sus estudios. Si se ha obtenido:

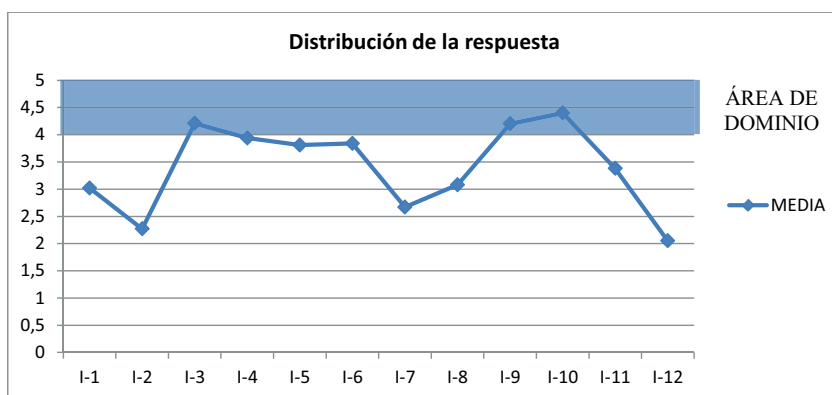
Menos de 3: Es preciso mejorar estos hábitos para que los niveles de rendimiento y de posterior formación, sean más óptimos. Puesto que todo proceso requiere método, orden y disciplina, es fundamental que no se elimine ninguno de los pasos previos ya que, aunque se requiera más tiempo, ello conlleva a una adecuada competencia comunicativa en expresión escrita.

Debe releerse el apartado *Proceso de elaboración de un texto escrito* y contrastarlo con las diversas habilidades lingüísticas que se requieren para la elaboración de un texto escrito.

Entre 4 y 5: Aunque los resultados son bastante adecuados, es importante que se vayan aprendiendo nuevas estrategias y técnicas que puedan ayudar a mejorar y potenciar al máximo los niveles de esfuerzo y capacidades; pues si bien podemos encontrarnos en un nivel competencial de *Dominio operativo eficaz (C1)* del *Marco de Referencia Europeo de Lenguas*, la tendencia debe ser llegar al nivel *C2 Maestría*.

3. Interpretación y análisis de los resultados

La media de los diferentes ítems -TABLA 1- muestra la siguiente distribución:



-TABLA 1-

La distribución de la frecuencia de respuestas –TABLA 1- nos posibilita la creación de un primer diseño de las tendencias que los escritores noveles presentan en relación con la escritura académica. Sin embargo, debemos tener siempre presente que la concepción del propio informante, desde sus creencias, puede distorsionar la confección de su perfil competencial.

Estudiaremos, a continuación, cada ítem integrado en los diferentes (sub) procesos analizados.

a) Planificación y organización del escrito

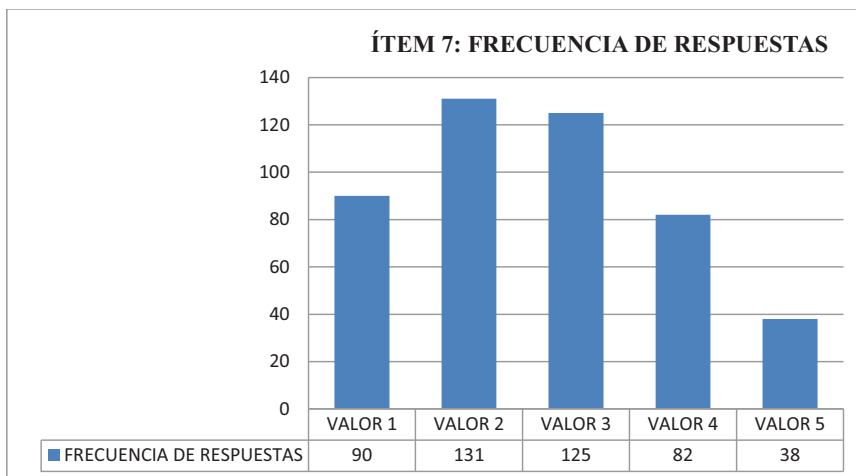
Estos (sub)procesos están íntimamente relacionados con las habilidades cognitivas durante el proceso de redacción de un texto. Hay una cultura expresa entre los estudiantes universitarios a la textualización sin los procesos previos que exige una adecuada planificación del escrito, en ocasiones, motivados por la falta previsión y tiempo en la realización de las tareas, o, como indica Maite Ruiz (2009:28-30), por la tendencia de lo literal originada en juicios metacognitivos negativos del tipo: <no entiendo el texto>, <no sé qué poner>, <no sé qué escribir>.

a.1.) Hallazgos

ÍTEM 07: Hago un esquema inicial para organizar la estructura de mi escrito.

Media: 2.67

Este indicador es una muestra evidente de una cultura basada en la falta de planificación del escrito –TABLA 2-, observándose una tendencia del 72,24% que no supera con éxito este ítem (346 informantes). Los estudiantes acceden a los estudios superiores con un déficit en su capacidad de organización y síntesis de los contenidos que deben asimilar para su posterior desarrollo. Este aspecto tendrá una relación directa con el resultado final del escrito.

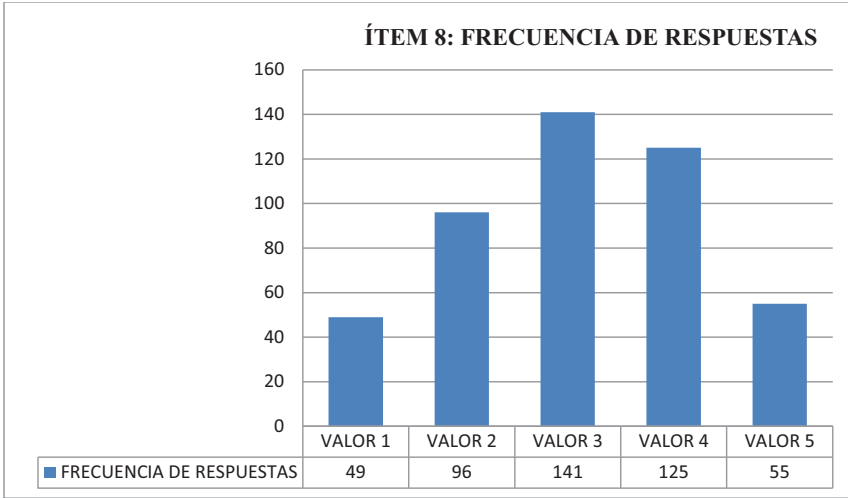


-TABLA 2-

ÍTEM 08: Utilizo materiales de apoyo y consulta durante el proceso de redacción (diccionarios, gramática, manuales de estilo...).

Media: 3.09

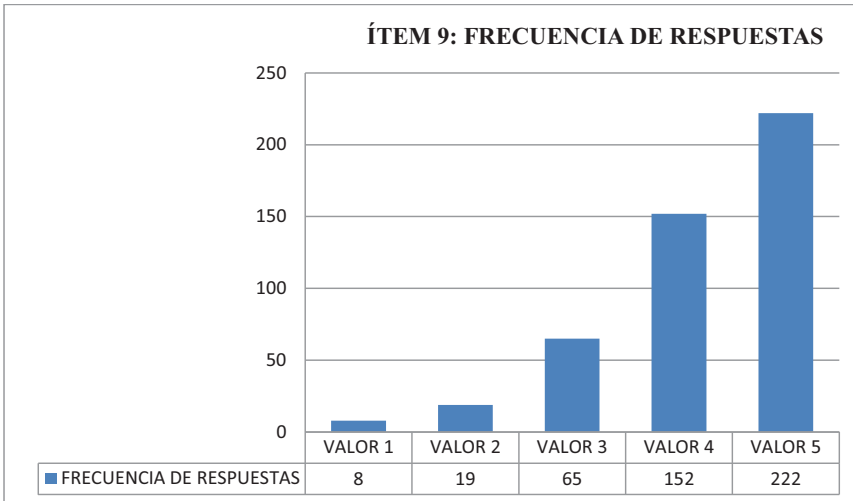
El índice de dominio sigue mostrando -TABLA 3- problemas para afrontar las prácticas letradas con éxito (291 informantes que suponen el 62,44%) puesto que, vinculado directamente con la dependencia a la literalidad, no se produce un proceso de generación y selección de ideas proveniente de diversas fuentes de información.



-TABLA 3-

ÍTEM 09: Releo mis escritos para comprobar si expreso todo de manera explícita, sin esperar que el receptor tenga que interpretar lo que quiero decir.

Media: 4.2



-TABLA 4-

A pesar del índice tan elevado de respuestas que se aglutinan en los valores más elevados de la TABLA 4 -con un 80,25%-, podemos considerar que las creencias de los escritores noveles, y que presentan más dificultades, no realizan esos procesos de revisión.

a.2.) Recomendaciones ante los resultados obtenidos

La escritura precisa de procesos previos y continuas reelaboraciones para obtener un resultado coherente a las necesidades planteadas por los estudios superiores. En este sentido, las prácticas letradas enmarcadas en un ámbito académico exigen:

- Planificar el escrito: como proceso de generar ideas, de asociar y relacionar lo que sabemos con la información que se ha debido buscar en los apuntes, manuales o espacios virtuales (Internet, cursos de asignaturas en *Moodle* o cualquier otro ámbito educativo...). Para dar cohesión y coherencia a toda la información recopilada, es fundamental la realización de esquemas conceptuales o guiones de la estructura del escrito.

En este sentido, la planificación del texto está íntimamente relacionada con las habilidades comunicativas puesto que en este apartado se debe reflexionar sobre elementos formales (portada, referencias bibliográficas, tipografía...), la estructura textual (argumentativo, ensayo, reseña...), su extensión (elaboración de esquema o índice previo) o el receptor al que va dirigido (objetivos y pautas dictaminadas por el docente).

- Redactar el escrito: como el momento donde se formalizan las ideas que previamente se habían planificado. Ahora la dificultad estriba en:
 - . la cohesión de las ideas: por lo que se deberán emplear conectores de discurso que enlacen los diferentes enunciados e ideas previstas con la intención de facilitar la progresión textual y el hilo argumental (presentación-nudo-conclusión); y,
 - . la coherencia: pues resulta fundamental que el desarrollo de las ideas sea claro y relevante -no podemos caer en el error de la paráfrasis innecesaria y vacía de contenido-; y que los procesos normativos sean los adecuados al saber científico y técnico que estamos desarrollando - ortografía correcta, léxico preciso y variado, complejidad sintáctica...-.
- Revisar el escrito: una vez realizado el texto, la revisión debe tender a comprobar si lo redactado coincide con nuestras primeras intenciones. Haremos hincapié en realizar un ejercicio de empatía y ponernos en el

lugar del receptor: ¿Realmente entenderá de manera explícita lo que he querido transmitirle? ¿Considerará que el registro empleado es el que me solicitaba? ¿El estilo es el adecuado para un estudiante universitario?

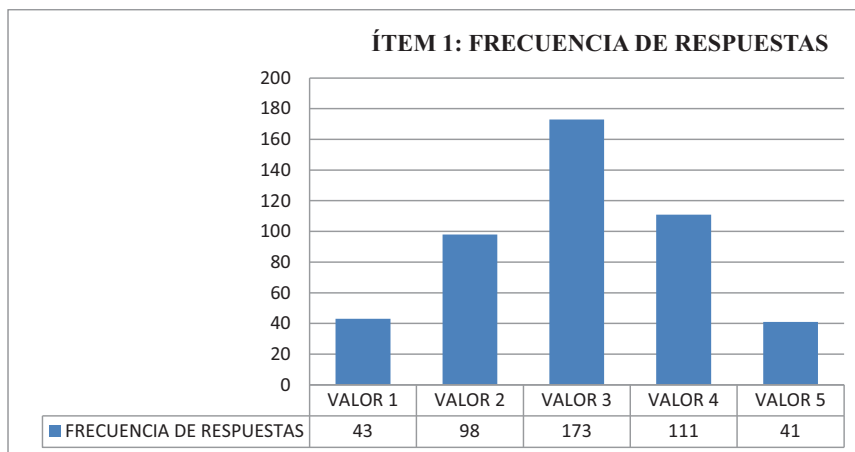
b) Actitud ante la expresión escrita

Este (sub)proceso se centra en las habilidades comunicativas, es decir, en la capacidad del emisor de adecuarse a la situación exigida. Para situar la intención y la finalidad del escrito será necesario que el escritor se pregunte aspectos como a quién va dirigido, en qué registro o formato debe redactarlo, la extensión que debe tener...

b.1) Hallazgos

ÍTEM 01: Suelo realizar lecturas específicas de las materias de estudio de mi especialidad para aumentar mi vocabulario, mejorar el desarrollo de mis ideas...

Media: 3.02

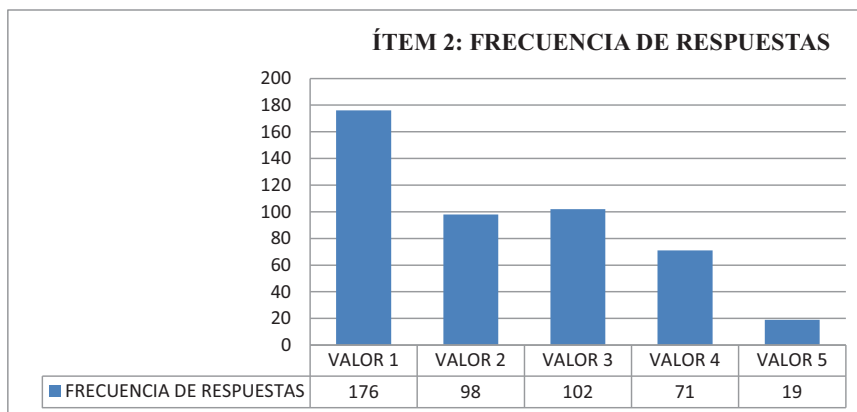


-TABLA 5-

Los resultados de la TABLA 5 muestran una distribución con bastantes resultados (173 informantes) en el valor 3 –frecuencia irregular-, hecho inapropiado para unos ámbitos académicos y científicos que exigen un rigor tanto de los conocimientos como de la fundamentación y registro idiomático.

ÍTEM 02: El uso de las TIC (mensajes SMS, correos electrónicos, foros...) condiciona mi expresión en otros registros escritos.

Media: 2.27

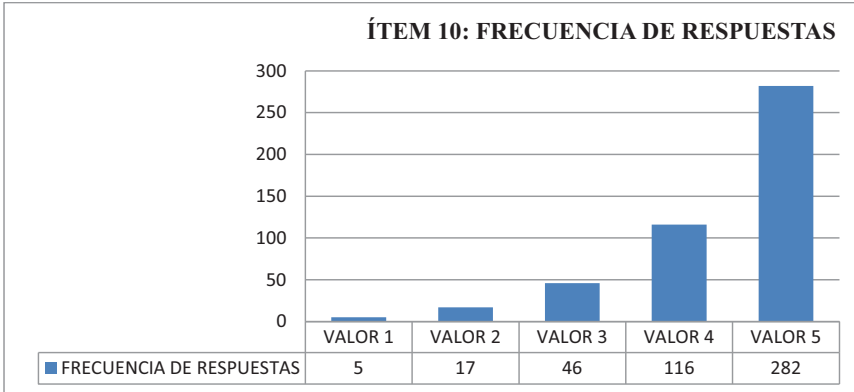


-TABLA 6-

Otro claro ejemplo de la cultura mediática en la que se encuentran los estudiantes universitarios: a pesar de considerar un 37,76% (176 informantes) – TABLA 6- que el uso de las TIC no condiciona su registro idiomático, debemos ser conscientes de que esta generación -sujeta a la eficacia y espontaneidad de unas prácticas personales muy distantes de lo que requiere el registro académico (entornos virtuales y sociales)-, no está habituada a plantear la escritura desde los aspectos normativos y formales.

ÍTEM 10: Presto atención a mi ortografía –acentos, mayúsculas, signos de puntuación...- a la hora de redactar.

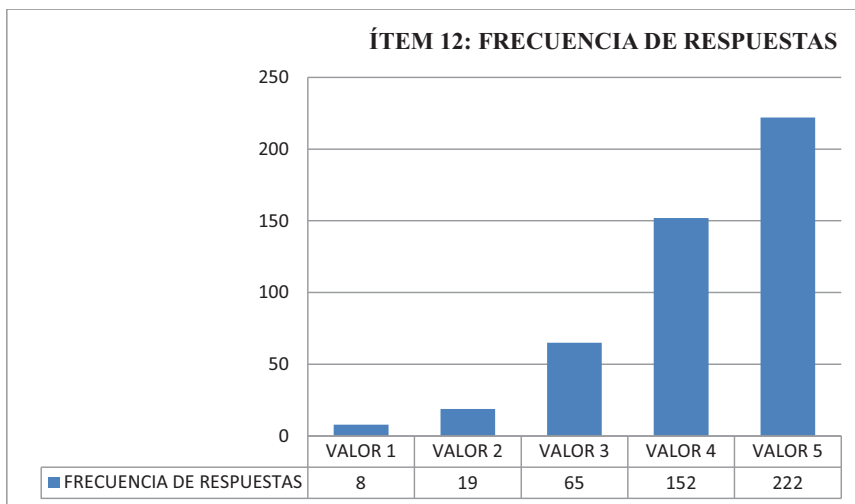
Media: 4.40



-TABLA 7-

Esta variable de estudio –TABLA 7- sigue estando en clara confrontación con el pensamiento del profesorado puesto que los docentes consideran que los estudiantes cada vez escriben con mayor imprecisión léxica y con un elevado número de faltas ortográficas. Así lo corrobora el estudio realizado por Gutiérrez-Rodríguez y Flórez-Romero (2011: 147) sobre saberes y prácticas docentes y estudiantes referidos a la escritura en la universidad: el 67% opinaba que los estudiantes universitarios no sabían escribir. En nuestro caso, el 85.4% de los informantes mostraban una preocupación por la revisión textual, dato muy alejado de lo que demuestran los escritos universitarios en la actualidad.

ÍTEM 12: Sigo usando los signos y abreviaturas que utilizo durante la toma de apuntes y borradores de trabajo, en exámenes y trabajos específicos.
Media: 2.05



-TABLA 8-

Los datos de la TABLA 8 evidencian una correlación con el ítem 2. El 80,25% de los informantes (374) mantiene los signos y abreviaturas, propio de los soportes virtuales o la toma de apuntes en las clases, durante las prácticas escritas que requieren un registro académico.

b.2.) Recomendaciones ante los resultados obtenidos

Podemos indicar las siguientes propuestas de cara a la mejora de estos aspectos analizados:

- Realizar un ejercicio de empatía a la hora de realizar un escrito, de esta forma, siempre se tendrá presente a quién va dirigido el texto y cómo debe estar redactado (evitando, así, plantear nuestra escritura desde un registro equivocado).
- Prestar atención a la ortografía (acentos, signos de puntuación...) teniendo como referencias manuales específicos (diccionarios, libros de estilo...) y a la presentación (letra y disposición del escrito en la hoja).
- Tras la redacción, se hace necesaria una revisión del estilo: repetición y precisión de vocabulario, conexión entre las ideas, desarrollo de cada párrafo...

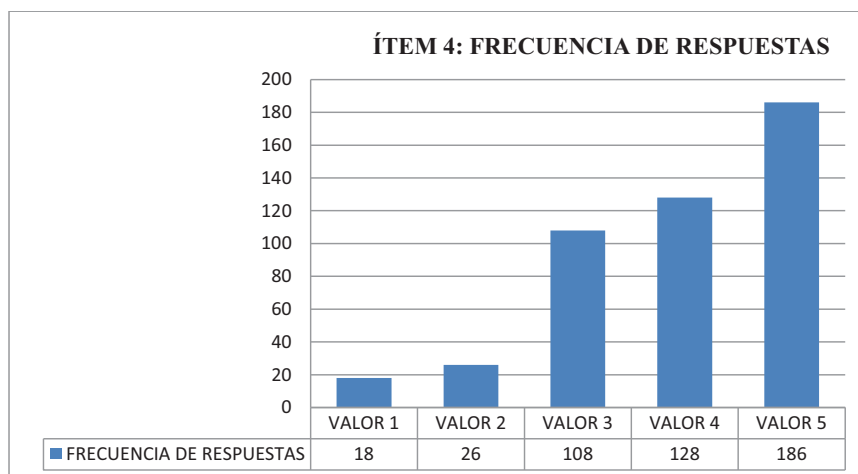
c) Motricidad y presentación de escritos

Las habilidades psicomotrices van a contribuir a la mejora de la presentación del escrito en su aspecto formal. Podemos realizar una clasificación de aspectos que intervienen y qué recomendaciones pueden llevarse a cabo:

- La **psicomotricidad fina**: la forma de coger el instrumento de escritura, de pinzarlo, va a repercutir tanto en la tipología de la grafía como en la fluidez y rapidez para redactar.
- La **disposición del cuerpo**: debemos mostrar una posición erguida del cuerpo, sujetar el material sobre el que escribimos con la mano que no empleamos para escribir...
- La **disposición espacial** de los renglones, dejando un doble espacio entre párrafos, manteniendo los cuatro márgenes que conforman el papel... (este aspecto es mucho más fácil de conseguir cuando se emplean editores de textos, como *Open Office* o *Word*, al poseer la aplicación de realizar dichas funciones de manera predeterminada.

ÍTEM 04: Cojo el bolígrafo o lápiz de manera correcta.

Media: 3.94

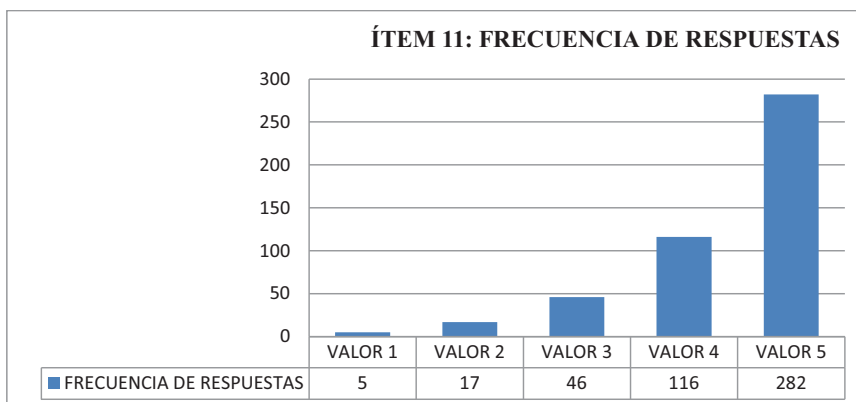


-TABLA 9-

Las respuestas ofrecidas en la forma de pinzar el bolígrafo o el lápiz – TABLA 9- muestran unos resultados que no se corresponden con la realidad percibida en las aulas (314 informante, entre los valores 4 y 5, consideran que lo hacen correctamente). Los estudiantes tienden a coger mal el útil de escritura por un mal aprendizaje en los primeros cursos de educación primaria que se acrecienta con otros factores como la rapidez exigida en la toma de apuntes.

ÍTEM 11: Me siento y me coloco de manera adecuada a la hora de escribir. El papel está en disposición correcta respecto a la linealidad del trazo.

Media: 3.38

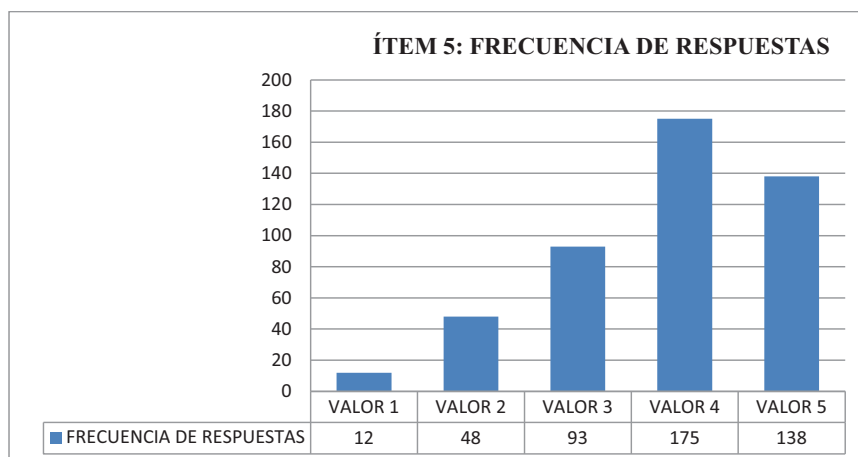


-TABLA 10-

Relacionada con la mala caligrafía, la postura de escritor y la disposición del papel repercuten en una mala caligrafía. En la TABLA 10, sin embargo, podemos observar que el 63,94% tiene la percepción de sentarse y colocar el folio adecuadamente a la hora de escribir.

ÍTEM 05: Distribuyo los párrafos y márgenes de manera regular en los escritos que realizo. Cuido mi letra.

Media: 3.81



-TABLA 11-

Finalmente, la TABLA 11 refleja una nueva tendencia del estudiante hacia el dominio de este ítem; sin embargo, consideramos que el desconocimiento de la normativa para la edición de texto en relación con la distribución de párrafos o márgenes hace que los resultados sean los que aparecen recogidos en nuestro estudio (durante el taller que realizan estos informantes ellos mismos reconocen estas deficiencias de conocimiento).

4. Conclusiones generales y temas de discusión

Los resultados ofrecidos por la muestra de estudio nos han llevado a la elaboración de un perfil de estudiantes universitarios ante la alfabetización académica -TABLA 12-:

Requisitos para el dominio de la escritura académica	Perfil del escritor ante la alfabetización académica	Ítem
Conocimiento de las tipologías textuales	Falta de dominio de las características textuales.	1, 7
Desarrollo de tipologías textuales específicas basadas en discursos académicos.	Búsqueda de la efectividad comunicativa.	1, 2, 9
Planificación y procesos de revisión textual.	Discurso espontáneo y poco elaborado.	2, 3, 5, 6, 8, 9

Requisitos para el dominio de la escritura académica	Perfil del escritor ante la alfabetización académica	Ítem
Desarrollo y fundamentación de las ideas.	Pensamiento sintético con tendencia a la brevedad expositiva y argumentativa.	1, 7
Pensamiento crítico y proceso de creación basado en la intertextualidad.	Tendencia a la literalidad respecto a los documentos base.	7, 8
Adecuación y coherencia textual basadas en un dominio del léxico especializado, complejidad sintáctica, ortografía...	Poco cuidado por los niveles de la lengua (ortografía, léxico, sintaxis...) e interferencia de registros.	1, 3, 6, 10, 11

-TABLA 12-

Nuestras propuestas se pueden sintetizar en unas líneas de actuación que confieren a los diversos ámbitos universitarios:

Desde la propia universidad:

- Apostar por la creación de unidades de apoyo al aprendizaje, como es el caso de la Universidad de Cádiz donde el Servicio de Atención Psicológica y Psicopedagógica (SAP) tiene como objetivo atender las necesidades personales y académicas del alumnado asesorándoles en cuestiones que puedan mejorar la calidad de su estancia y el aprendizaje. Su *Programa de Apoyo al Aprendizaje* abarca aspectos básicos en la sociedad actual tales como la organización y gestión del tiempo, capacidad de comunicación oral, trabajo en equipo, atención y memorización, comunicación escrita y capacidad de autocontrol y habilidades sociales.

Desde los centros:

- Realizar un diagnóstico de aquellas competencias transversales y profesionales en los diferentes grados para obtener el perfil de ingreso de los estudiantes a lo largo de sus estudios.
- Planificar talleres y espacios de aprendizaje en donde la escritura académica se convierta en elemento de apoyo en los diferentes momentos a los que deberán enfrentarse los alumnos (alfabetización inicial, memorias de prácticas, trabajos fin de grado y máster).

Desde los departamentos:

- Incluir en los diferentes estudios –grados, másteres, doctorado– asignaturas para la mejora de la competencia comunicativa en el ámbito académico y profesional.
- Especificar el dominio lingüístico en los criterios de evaluación de las asignaturas, de esta forma se estará invitando al alumno a que tome conciencia sobre la importancia de dominar la escritura.

Desde los propios estudiantes:

- Tomar conciencia de la importancia del lenguaje y la comunicación para ser las personas y profesionales que solicita la sociedad actual con capacidad de formación y transferencia de sus conocimientos y es aquí donde el dominio de la expresión escrita y oral, desde un registro académico y formal, se hace imprescindible.

Bibliografía

- GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ, M. J. y FLÓREZ-Romero, R. (2011): “Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios”, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, n. 4, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, pp. 137-168.
- INSTITUTO CERVANTES (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Rafael y ROMERO Oliva, Manuel Fco. (2012): *Cómo mejorar la expresión escrita. Manual de redacción para el ámbito universitario*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899
- RUÍZ FLORES, Maite (2009): *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*. Graò. Barcelona.

REFLEXIÓN ACERCA DE LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DEL ELE EN PORTUGAL. PROPUESTA DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL 10º CURSO (4º E.S.O)

Manuela Castro

Sónia Vaz

UNIVERSIDADE DO MINHO

Resumen

La enseñanza del español en Portugal ha tenido una fuerte demanda en los últimos años. Con esto, el sistema de enseñanza de este idioma ha sufrido un fuerte desarrollo en lo que concierne al proceso de enseñanza/aprendizaje del alumno lusohablante.

Conscientes de que estamos en un momento en el cual la enseñanza del español en Portugal sigue desarrollándose y evolucionando, presentamos en el XIV Congreso Internacional SEDLL Braga 2013, una propuesta de actividades que serán un punto de reflexión acerca de las actuales metodologías de enseñanza para los actuales y futuros profesores de ELE en nuestro país.

De este modo, presentamos una propuesta de actividades para una unidad didáctica, con base en el enfoque comunicativo, la cual está dedicada al alumno portugués nivel A2 en el rango de 15-16 años. Estas actividades tienen en cuenta los documentos oficiales que rigen la enseñanza de las lenguas extranjeras: en Europa, el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCREL); en el caso particular de la enseñanza del español como lengua extranjera – *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC); y, más concretamente, el documento que orienta la enseñanza y aprendizaje del español en un determinado curso del sistema educativo portugués: el *Programa de 10º ano Iniciação do Ministério da Educação* (2010).

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, español lengua extranjera, Portugal, metodología, actividades, reflexión.

La presente unidad didáctica se contempla en el ámbito de la asignatura de Metodología de la Enseñanza del Español como lengua extranjera.

El objetivo de esta unidad era la presentación de una secuencia de actividades didácticas a la luz de las teorías metodológicas aprendidas a lo largo de este semestre y basadas en los documentos oficiales que orientan la enseñanza de lenguas extranjeras: en Europa, el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCREL); en el caso particular de la enseñanza del español como lengua extranjera – *Plano Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC); y, más concretamente, el documento que orienta la enseñanza y aprendizaje del español en un determinado curso del sistema educativo portugués, el *Programa de 10º ano Iniciação do Ministério da Educação*.

Para cumplir el objetivo propuesto, hemos optado por caracterizar, primeramente, el grupo meta al que se dirige la unidad didáctica. De hecho, consideramos que es muy importante familiarizarse con las características generales y específicas de los aprendientes pues de ello depende el éxito de la unidad didáctica. Por eso nos dedicamos, en un primer apartado, a analizar el perfil y el nivel de aprendizaje del alumno, describiendo aspectos específicos del alumno lusohablante, y, posteriormente, a trazar su perfil cognitivo de acuerdo con su edad. En seguida, hacemos un encuadramiento teórico a la secuencia de actividades desarrolladas en la que referimos los documentos oficiales orientadores de su concepción, los objetivos generales inherentes al nivel y planteamos las líneas generales que van a gobernar nuestras opciones metodológicas y didácticas. En este encuadramiento buscamos fundamentar teóricamente y metodológicamente nuestra opción para la tarea final. A continuación describimos nuestras sesiones que contienen la descripción de contenidos, destrezas, competencias y estrategias trabajadas, así como, los objetivos específicos y la justificación metodológica de las tareas posibilitadoras. En el caso de la tarea final, hemos optado por describir la secuencia de actividades pues su fundamentación ya se había realizado en el encuadramiento teórico, por lo que no quisimos ser redundantes. Finalmente terminamos nuestro trabajo con una conclusión que pretende evaluar de forma reflexiva la unidad didáctica propuesta.

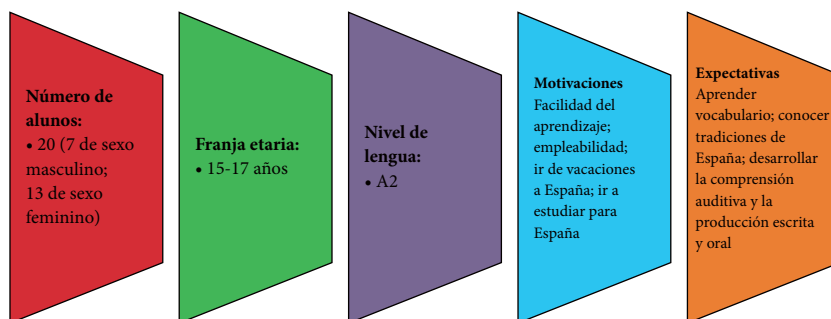
I. Caracterización de los aprendientes de ELE: condicionantes y variables a tener en cuenta a la hora de programar una unidad didáctica

1.1. Perfil y nivel de aprendizaje de la clase

La programación didáctica está diseñada para una clase de 20 alumnos que frecuentan el 10º curso de la enseñanza secundaria (4º E.S.O. del Instituto) en el área de Ciencias con una carga horaria semanal de 140 minutos.

Teniendo en cuenta la particularidad del alumnado lusohablante, al inicio del curso se hizo una prueba de nivel en línea desde la página web del Instituto Cervantes^[1] que cuenta con ejercicios interactivos de vocabulario, estructuras, comprensión lectora y auditiva, para evaluar el nivel de la lengua de forma rápida y motivadora, ya que el alumno estaba trabajando con las nuevas tecnologías. Con la finalidad de evaluar la producción oral, se ha optado por una actividad en forma de entrevista en que diferentes parejas tenían que enfocar sus áreas de interés, su edad y expectativas profesionales. En lo que concierne a producción escrita, se solicitó que escribieran un pequeño texto explicando sus motivaciones y expectativas ante el aprendizaje de la lengua española. Este tipo de actividad se realizó de forma exitosa puesto que el portugués y el español son lenguas *cognatas*.

Los resultados más importantes fueron los siguientes:



1 In http://ave.cervantes.es/prueba_nivel/default.htm

De acuerdo con los resultados obtenidos, la clase se asumió como un grupo homogéneo en lo que respecta al nivel y perfil de aprendizaje de LE. La mayoría de los alumnos no habían estudiado español todavía, pero la proximidad de la lengua fue uno de los motivos principales para la elección de la asignatura. Los resultados obtenidos a través de las herramientas de evaluación diagnóstica nos permitieron entender que, siendo alumnos portugueses, ya tenían alguna facilidad de comprensión. Sin embargo, a nivel de expresión (tanto oral como escrita) existían algunas lagunas a nivel léxico y un recurso demasiado frecuente a palabras o estructuras sintácticas de la lengua materna. Para superar estos errores y evitar su fosilización, se privilegiaron actividades de expresión oral y escrita en las clases, mientras las actividades de comprensión oral y escrita fueron consideradas como una oportunidad para trabajar eventuales contenidos y estructuras lingüísticas que puedan inducir al error por su aproximación a la lengua materna.

1.2. El aprendiente lusohablante de español lengua extranjera: algunas consideraciones importantes

La primera característica del alumnado portugués reside en el hecho de que su lengua materna es muy próxima de la lengua extranjera que se propone aprender. Esta variable hace con que no podamos esperar dar clase de español a un alumno portugués como si fuera la lengua inglesa. Como lo refiere Hoyos Andrade (1993): “Siendo el español y el portugués lenguas tan parecidas, tan hermanas, es más que evidente que no se puede enseñar el español (...) siguiendo los mismos esquemas y el mismo ritmo que se usan para enseñarles el inglés o el francés”. De esta forma, cabe al profesor saber usar esta proximidad a favor del aprendizaje pero, para eso, es necesario conocer en qué y dónde se aproximan y se distancian las dos lenguas. Silva sugiere que “al enseñar /aprender español [a hablantes portugueses] se debe valorar el privilegio de partir de una lengua próxima, y coherentemente, contar con lo que el alumno ya sabe, y entiende, para llegar a lo que es nuevo” (Silva, 2005). Sin embargo, si por un lado las semejanzas entre las dos lenguas hacen que los lusohablantes avancen más rápidamente en su proceso de aprendizaje, por otro lado, son también constantes los errores y su posible fosilización. De hecho, entendemos que si esa proximidad favorece un aprendizaje más rápido en los niveles iniciales, cuando los contenidos se vuelven más complejos puede transformarse en un dificultador. Surge entonces el *portuñol* que tomado desde una óptica positiva se considera una señal de progreso (interlengua); en otros casos, no obstante, el hablante asume ese nivel de interlengua como suficiente

para comunicarse y no busca desarrollar sus competencias lingüísticas más allá y, por lo tanto, no busca progresar. Teniendo en cuenta estos factores, el profesor debe escoger minuciosamente las actividades para que la semejanza entre las dos lenguas se use como una ventaja que permite ganar tiempo y que posibilita trabajar las dificultades más específicas de los alumnos lusos, deteniéndose sobre todo en los errores más comunes que acaban fosilizándose.

1.3. Caracterización del alumno adolescente: condicionantes y variables en su proceso de aprendizaje

La edad de nuestros alumnos es un factor importante cuándo tratamos del cómo y del qué enseñar. Sabemos que las personas con determinadas edades poseen diferentes necesidades, habilidades y capacidades cognitivas. Teniendo esta idea en cuenta es importante trazar un perfil etario de los alumnos a los que se dirige esta unidad didáctica. Siendo alumnos del 10º año, sabemos que estos están entre la franja etaria de los quince a los diecisiete años por lo que los podemos clasificar como adolescentes. En términos de aprendizaje, la investigación demuestra que la adolescencia es la etapa en la que el ser humano alcanza una nueva forma de pensamiento que lo lleva a ser un partícipe activo de su aprendizaje. Está caracterizado por una mayor autonomía y una mayor capacidad de razonamiento abstracto, denominado en la tradición piagetiana como *pensamiento formal*, puesto que representa al estadio de las operaciones formales y que es fundamental durante el aprendizaje de idiomas.

Una de las creencias que existen sobre el aprendiz adolescente es que es un alumno desmotivado, poco colaborador, por lo que hace de él un frágil aprendiz de lengua. Esta presunción estará probablemente asociada a la teoría de la *hipótesis del periodo crítico* de Lenneberg (1967)² según la cual la habilidad para aprender el lenguaje con naturalidad disminuye cuando se alcanza la pubertad. Aunque sigue debatiéndose esta presunción, la verdad es que no podemos ignorar que cada alumno es un individuo con experiencias diferentes tanto dentro como fuera del aula. En la opinión de la metodologista Penny Ur (1996), los adolescentes son los mejores aprendientes de la lengua extranjera; sin embargo menciona que a pesar del potencial de aprendizaje en los adolescentes, es difícil encontrar la manera de motivar a los alumnos de esta edad para tener conciencia y tomar responsabilidad de su aprendizaje. Aunque se asocie la idea que son alumnos disruptivos, que fácilmente se aburren, los adolescentes, si se dedican, tienen, en la perspectiva de Harmer (2005),

2 In Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

una gran capacidad de aprendizaje, un gran potencial creativo y un empeño entusiasta, siempre que tengan algo que les interesa. Ante esta constatación, el profesor pasa a tener un rol esencial, pues le cabe la tarea de estimular el empeño del alumno con material que sea envolvente y relevante. Al mismo tiempo es importante que hagamos lo necesario para reforzar la autoestima del alumno y evitar posibles situaciones en las que el alumno se inhibe pues es necesario estar consciente, siempre, de su búsqueda y necesidad de identidad. Por eso, en esta unidad didáctica el profesor debe recurrir a tareas que los motiven, en las que puedan usar herramientas auténticas, instrumentos que sean familiares y próximos a los estudiantes – como las nuevas tecnologías. Además buscamos promover actividades que pretendan conferir alguna autonomía al alumno adolescente, para que ellos sean actores activos y tomen responsabilidad de su aprendizaje; proporcionar momentos en los que se les invita a los alumnos a dar su opinión y expresar sus sentimientos personales, para motivarlos a la participación, alimentar su autoestima y desarrollar su razonamiento abstracto a través del recurso a momentos de reflexión.

II. Marco metodológico y pedagógico de la unidad didáctica

En función de la clase a la que se dedica la unidad (en términos de franja etaria, nivel de lengua, estilos de aprendizaje, perfil cognitivo y socioafectivo) y de acuerdo con las orientaciones de los diferentes documentos oficiales citados anteriormente, se ha diseñado una unidad cuya estructura se basa en la definición del MEC, según la cual una unidad de programación es: “un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos”. En este sentido, una unidad didáctica debe contemplar “todas las cuestiones curriculares el qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos) y a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación), todo ello en un tiempo claramente delimitados” (cf. MEC, 1992: 87-91).

Nuestra programación se basa en la unidad temática *A Escola: formas de aprender e trabalhar*, presente en el *Programa 10º ano* de la asignatura de *Lengua extranjera II – Espanhol I nivel iniciación*. Esta unidad se desarrollará a lo largo de seis clases (dos de cuarenta y cinco minutos y dos de noventa minutos). Las propuestas asociadas al tema de la escuela, proponen al alumnado que elabore un diario como tarea final que les permita desarrollar sus destrezas comunicativas. Las funciones comunicativas contempladas para

esta unidad son: relatar las experiencias, describir actividades del aula y narrar sus experiencias de aprendizaje con la finalidad de escribir un diario. Los objetivos son hablar y relatar actividades que se hacen a lo largo de la semana y el contenido lingüístico se resume al aprendizaje del pretérito perfecto. Tales contenidos y competencias representan las directrices propuestas por el *Marco Común Europeo de Referencia* donde situamos los objetivos generales del nivel para nuestra unidad, concebida para el nivel A2. Según el MCERL, este nivel se verifica en el momento que el aprendiente presenta las siguientes características:

es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.); cuando sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieren más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales y cuando sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. (Consejo de Europa, 2001)

Sin embargo, somos conscientes de que la competencia comunicativa de una lengua va siempre acompañada de la comprensión de los patrones y prácticas culturales de dicha lengua (Kramersch, 1991; Byram y Morgan, 1994). Como refiere el *Programa de 10º año*, la enseñanza de una lengua extranjera promueve un “diálogo intra e intercultural, enfatizando, assim, a valorizaçã do outro, o respeito e a cooperaçã” (PE, 2001:4). Sin embargo, sabemos que antes de comprender otra cultura, es necesario que el alumno pueda entender su propia cultura. Por eso, las actividades propuestas en esta unidad buscan sobre todo dotar al alumno de un conocimiento declarativo de carácter empírico^[3] (de su propia cultura y de la cultura extranjera) que le posibilite desarrollarse como *hablante intercultural* desarrollando sus competencias socioculturales. De acuerdo con el PCIC la dimensión en la que el sujeto se desenvuelve como hablante intercultural es aquella en la que:

debe, por un lado, poner en juego cierta capacidad para identificar los aspectos relevantes de la cultura a la que accede a través de la lengua y, por otro, desarrollar la

3 Según el MCERL, este conocimiento declarativo es: “relativo a la vida diaria (organización de la jornada, las comidas, los medios de transporte, la comunicación y la información), en los ámbitos público o privado, es, por su parte, igual de esencial para la realización de actividades de lengua en una lengua extranjera” (Consejo de Europa, 2001: 11).

sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la propia. Esto requeriría, por una parte, de un conocimiento de los referentes culturales y de las normas y convenciones que determinan los comportamientos sociales de una comunidad, y por otra, de una actitud abierta que le permita a ese sujeto tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las propias actitudes y motivaciones en relación a las culturas a las que se aproxima. (Instituto Cervantes, 2010)

La metodología tenida en cuenta a lo largo de la unidad es la privilegiada por el *Programa de 10º año*, o sea, el método comunicativo. De este modo, el uso de la lengua en un contexto real se sobrepone al conocimiento lingüístico, ya que la comunicación es el objetivo principal.

También buscamos que se apliquen las directrices dadas por el MECRL en relación al enfoque por tareas, o sea, un enfoque orientado a la acción, lo que implica una metodología cooperativa y orientada a hacer, en la que la selección de contenidos se hace en función de la tarea que se quiere desarrollar. Como se define en el *Centro Virtual Cervantes*:

con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real – no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.^[4]

Partiendo de esta concepción, y para favorecer el uso real de la lengua en el aula, se va a privilegiar materiales auténticos, actividades de comunicación real y momentos de constante interacción entre los agentes que componen el aula de lengua extranjera (profesor→alumno; alumno→profesor; alumno→alumno). Sabemos que las interacciones representan un factor esencial en el aprendizaje, no sólo en términos comunicativos (por la transmisión y recepción de un mensaje) sino también en su dimensión cognitiva (cómo a través del lenguaje se fomentan procesos de aprendizaje). De ahí la importancia dada a los trabajos cooperativos a lo largo de esta unidad didáctica pues reconocemos sus ventajas entre las cuales la que contempla el desarrollo de estrategias socioafectivas que, según Chamot y O'Malley: “Son estrategias de aprendizaje cooperativas, que implican una interacción entre los interlocutores para alcanzar un objetivo de aprendizaje común y hacer preguntas para obtener explicaciones” (1990). El desarrollo de estas estrategias busca contemplar, también, objetivos estipulados

4 In Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

en las competencias generales del MECRL, es decir, el *saber hacer* y el *saber ser*. Además de privilegiar trabajos de grupo en esta unidad, pretendemos dar al alumno la oportunidad de organizar su propio aprendizaje con la realización de actividades en las que se debe buscar, estructurar, tomar decisiones a fin de completarlas y reflexionar sobre su producto final. De esta forma, pretendemos desarrollar su autonomía de aprendizaje, siendo que:

Por autonomía en el aprendizaje se entiende la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje (...) la autonomía en el aprendizaje es intencional, consciente, explícita y analítica. Su ejercicio implica la determinación del aprendiz de ser responsable y de tomar decisiones personales sobre su aprendizaje, así como (...) el entrenamiento en el uso de técnicas y estrategias varias, pero muy especialmente las de aprendizaje y las metacognitivas; y, finalmente, la realización de la autoevaluación. (Pascale, 2009)

Con la finalidad de garantizar esta autonomía, la función del profesor será la de orientar, en vez de exponer conocimientos a meros agentes pasivos. De hecho, en nuestra programación abdicamos de un método de enseñanza en el que el profesor es el centro de todo el aprendizaje, dando lugar a un método que considera al alumno como el eje central del proceso de aprendizaje.

En esta unidad programática, además de fijarnos en el desarrollo de las competencias comunicativas e interpersonales, hemos dado una importante relevancia al desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas de forma que aseguramos la enseñanza de una de las competencias generales presentes en la orientación del MCERL: el *saber aprender*. Durante las actividades de aprendizaje buscamos siempre, primero, activar los conocimientos previos del alumno para “ligar la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo en este proceso ambas”^[5]; le creamos oportunidades de identificar, comparar, aplicar, clasificar, completar, inferir o deducir informaciones a lo largo de las actividades para proporcionarle un aprendizaje significativo en vez de mecanicista. Estos ejercicios anteriormente enumerados buscan desarrollar sus estrategias cognitivas mientras que las actividades de reflexión y auto-evaluación que proponemos al final de las mismas buscan promover sus habilidades metacognitivas, las cuales:

Consisten en los diversos recursos de que se sirve el aprendiz para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje. A diferencia de las cognitivas,

5 In Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

estas estrategias permiten al aprendiente observar su propio proceso, son externas al mismo y comunes a todo tipo de aprendizaje (...) saber en qué consiste aprender, saber cómo se aprenderá mejor y saber cómo es uno mismo, sus emociones, sus sentimientos, sus actitudes, sus aptitudes.^[6]

Esta habilidad se ha contemplado también cuando decidimos sobre la tarea final. Sobre esta podemos avanzar que vamos a proponer la realización de un diario de aprendizaje. Esta tarea, además de trabajar la habilidad de expresión escrita, busca llevar al alumno a la reflexión siempre que termine una unidad didáctica, sobre lo que ha aprendido o no, como lo ha aprendido y lo que ha hecho dentro o fuera del aula para mejorar su desempeño. Conforme lo explica Jiménez Raya (1994):

el diario es un elemento mediador que nos permite hacer nuestras propias elecciones en cuanto a métodos, estilos de aprendizaje y estrategias. El diario sirve de elemento catalizador que hace el aprendizaje más accesible al escrutinio y reflexión con grandes ventajas sobre otros manuales de técnicas de estudio o recetarios de estrategias.

Este diario, además de asumirse como un elemento dinamizador para el *saber aprender* del alumno, va a ser también una oportunidad para que su profesor revise la progresión del aprendizaje de modo más individualizado. Conforme Bailey y Ochsner (1983):

el autor del diario informa sobre aspectos afectivos, estrategias de aprendizaje, y sus propias percepciones – aspectos de la experiencia de aprendizaje de una lengua que están escondidos normalmente, o que son inaccesibles a un observador externo. Una de las principales características de los diarios es que son narraciones retrospectivas, el escritor del diario plasma su proceso de aprendizaje analizando los diversos factores que intervienen en el mismo tras la experiencia de aprendizaje.

De esta forma, el diario, representa una herramienta que permite al propio aprendiente auto-evaluar su proceso de aprendizaje y al profesor hacer una evaluación formativa e individualizada que no busca un resultado final sino un acompañamiento progresivo y más atento a sus dificultades particulares:

6 In Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

el docente puede utilizar el diario como una fuente de información sobre los procesos de autoobservación, autocrítica y autoevaluación del alumno y obtener información sobre aspectos tan diversos como los factores personales del aprendiente; los aspectos afectivos, socioculturales, cognitivos o estratégicos; la adecuación del currículo a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; el cumplimiento de los objetivos conductuales y terminales; el funcionamiento de la clase en cuanto a su organización, las relaciones existentes entre el docente y el grupo de alumnos, entre los mismos alumnos, entre los alumnos y el centro educativo, etc.^[7]

Sobre el tema de la evaluación, aunque sepamos que forma parte del proceso de aprendizaje, en nuestra unidad no la utilizamos al servicio del profesor sino del aprendiente. De hecho, la evaluación no se plantea como un fin sino como un medio que pretende el aprendizaje del alumno. Por eso, los momentos de correcciones de ejercicios incidentes sobre el contenido lingüístico o de tareas comunicativas buscan esencialmente proporcionar un momento de refuerzo positivo en la que se da la oportunidad al alumno para reflexionar sobre su error, reformular su estructura y corregirlas. De hecho, además de entender que el error forma parte del proceso de aprendizaje, también somos conscientes, conforme afirma Pérez (2007), de que: “cuando el estudiante se involucra en la evaluación de su propio proceso de aprendizaje aumenta la motivación y la responsabilidad con la tarea a realizar.”

Para terminar, es importante indicar que a lo largo de las tareas propuestas son trabajadas diferentes destrezas de la lengua estudiada, como veremos específicamente a lo largo de cada actividad. Aunque, a veces, en esta descripción y justificación metodológica se dé enfoque a una determinada destreza dentro de una determinada actividad, esto no significa que el trabajo de una determinada destreza esté aislada de las demás. Para clarificar esta perspectiva, presentamos las siguientes palabras de Domínguez (2008): “El hecho de que nos refiramos a las cuatro destrezas separadamente no quiere decir que deban tratarse siempre de un modo aislado, ya que el uso de la lengua suele llevar implícita la interacción con el medio y por ello es normal que se practiquen varias destrezas a la vez.”

7 *In* Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

III – Descripción de la unidad didáctica

Sesión 1.....(45min)

Podemos decir que en esta sesión la destreza privilegiada es la destreza de comprensión auditiva. Para desarrollarla nos hemos basado en el abordaje de pre-escucha, durante y pos-escucha. De hecho, de acuerdo con Rodríguez Abella: “para practicar la comprensión auditiva o “el arte de escuchar” podemos y conviene realizar una serie de actividades antes, durante y después de la audición” (2002). De esta forma para introducir la nueva temática de la escuela, optamos por una actividad de pre-escucha que funciona como un rompehielos cuyo objetivo es usar contenidos lexicales adquiridos en las unidades didácticas anteriores, de acuerdo con el *Programa de 10º ano Iniciação do Ministério da Educação*: “O “eu” e os outros: identificação, gostos pessoais; As relações humanas: a família; os amigos; os colegas.”(Fernández, 2001). Para eso, el profesor va a proyectar una imagen y hacer preguntas donde los alumnos tendrán que formular hipótesis⁸ mientras el profesor registra las hipótesis avanzadas por ellos en la pizarra. Esta primera actividad de formulación de hipótesis busca estimular la curiosidad de lo que van a oír, promover la motivación y activar conocimientos previos del alumno. Como refiere Rodríguez Abella:

Las actividades (...) antes de la audición, fundamentalmente, pueden ser actividades de predicción y de presentación cuyo objetivo principal será activar el conocimiento previo por parte de nuestros alumnos: (...) formular hipótesis a partir de imágenes o texto escrito (2002).

Es importante dar un motivo para llevar a los alumnos a centrarse en lo que van a oír pues cuando los alumnos tienen la motivación necesaria, van a escuchar un diálogo más atentamente. De acuerdo con este autor:

un factor para mejorar o recuperar la capacidad de escuchar es la motivación, está claro que todos escuchamos algo en una situación determinada porque tenemos una buena razón; por lo tanto, será fundamental darles a nuestros alumnos buenas razones si queremos que (...) escuchen algo (Ibídem).

8 La formulación de hipótesis se va a basar en identificar a las personas (son jóvenes, es una chica y un chico) y lo que están haciendo (están charlando), formular hipótesis sobre su relación (amigos, hermanos, compañeros de clase), su ocupación (estudiantes), dónde están (escuela, oficio, centro cultural, casa) y del tema de conversación (los amigos, la familia, los padres, los pasatiempos, la escuela).

Después de que los alumnos hayan deducido que los estudiantes están en una escuela (gracias al reconocimiento de algunas palabras claves parecidas con la lengua materna – *curso, clase- historia-horarios-aula*), el alumno se prepara para oír el texto una segunda vez para poder hacer unas preguntas de comprensión.

Completada la corrección de la actividad y en seguimiento de la última pregunta del ejercicio (*Pepe parece un poco perdido en su primer día de clase. ¿Sabes explicar por qué? ¿Cuáles son las cosas que Pepe no tiene/no sabe?*), los alumnos hacen cinco grupos de cuatro alumnos para realizar la tarea siguiente. Se hace una actividad de interacción entre profesor y alumno, en la que el profesor lleva al aprendiente a reflexionar sobre cómo ayudar a Pepe. A continuación, el profesor va a distribuir diferentes materiales a cada grupo para completar las mismas tareas, o sea, van a consultar un panfleto de Staples España⁹ y van a hacer una lista de material escolar para comprar; van a reconstruir el horario de Pepe a partir de algunos indicios; y van a elaborar un mapa del establecimiento escolar para que el estudiante sepa dónde están sus aulas. Lo que se propone aquí es que el alumno trabaje con materiales auténticos que no fueron específicamente concebidos para el contexto de enseñanza y aprendizaje. Pretendemos así desarrollar competencias socioculturales de los alumnos, pues conforme nos apuntan Colorado y Ángel (2011), este tipo de materiales tienen ventajas cuando están dedicados a **hablantes nativos (¿o no nativos?)**, una vez que: “permiten exponer a los estudiantes al lenguaje auténtico (...) muy útil para trabajar los aspectos socioculturales del idioma, acercando la lengua y la cultura al estudiante dándole muestras de la vida real del país donde se habla la lengua objeto de estudio”; sus competencias comunicativas porque, según estos autores:

los materiales auténticos son entendidos como las muestras del lenguaje, ya sean orales o escritos, que, en su origen, fueron producidas para la comunicación entre hablantes nativos en un contexto no docente, y por lo tanto, no están graduados de ninguna manera, desde el punto de vista lingüístico, ni organizados para mostrar el uso de un punto gramatical concreto (Ibídem)

Con esto, se fomenta su motivación.

Los alumnos tendrán 20 minutos como máximo para completar la actividad en la que el profesor va a circular por los diferentes grupos para evaluar la progresión del trabajo y resolver posibles dudas. Aquí el cronometraje de la

9 Tienda especializada en la venta de material escolar

actividad (y de las actividades a continuación) pretende ser una estrategia para que el profesor logre gestionar la clase, pues si damos demasiado tiempo al alumno, pueden surgir comportamientos disruptivos y diluir la concentración de los demás compañeros de aprendizaje.

Cuando los grupos terminen, la profesora comprueba si la tarea se ha completado correctamente corrigiendo la tarea oralmente. Con esta corrección oral, la profesora pretende, sobre todo, dar algún *feedback* a los alumnos sobre los contenidos lingüísticos trabajados y comprobar si existe algún error asociado a la interferencia de la lengua materna, visto que no buscamos hacer de la corrección momentos de evaluación sino momentos de reflexión sobre lo que se ha hecho. De hecho, el error representa una parte de la interlengua del estudiante, que es la versión del lenguaje que el aprendiente ha adquirido en determinada etapa del desarrollo y que está reformulándose continuamente hasta que llegue a la maestría de la lengua (cf. Harmer, 2005). Por eso, en lugar de fijarse en el error, el profesor se limita en dar un *feedback* sobre lo que ha hecho, centrando su atención pedagógica no en el error sino en el alumno. Aquí, por lo tanto, se va a pedir al alumno para que reflexione sobre el contenido lingüístico propuesto y si existe error podrá reformular, dar hipótesis para que sea debidamente identificado. Se busca de esta forma formular comentarios cualitativos susceptibles de producir un impacto más positivo en el proceso de aprendizaje del alumno, en vez de buscar calificar su actuación en términos cuantitativos, o sea, atribuyéndole una nota (cf. Pérez, 2007). De esta forma, el alumno asume un rol activo en su aprendizaje, haciendo su propia auto-evaluación, desarrollando sus estrategias metacognitivas, tomando el “control sobre su propio proceso de aprendizaje” una de las estrategias que, según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007), promueve el **aprender a aprender**, o sea, su autonomía como aprendiente.

A continuación, los alumnos se van a fijar esencialmente en los nuevos contenidos lexicales. Para eso se proyecta un esquema en el que divide el tema de la escuela en tres subtemas relacionados con lo que los grupos han trabajado: materiales, asignaturas y establecimiento. Los alumnos, en grupo, tendrán que rellenar el mapa conceptual en un tiempo impartido con las nuevas palabras aprendidas a lo largo de la actividad. En esta actividad de cierre de la primera sesión se busca consolidar los nuevos contenidos lexicales adquiridos a lo largo de la clase. Para trabajar este contenido, tuvimos en atención la idea defendida por autores tales como Gairns y Redman (1986), según los cuales se debe crear la necesidad que las nuevas palabras surjan de los mismos aprendices o sea, que el léxico debe ser significativo luego contextualizado. Por eso, en esa actividad hemos aportado un contexto significativo al alumno a través de los ejercicios

de audición (la escuela) y hemos creado una necesidad para que este busque o pregunte por ítems lexicales que no conocía todavía (a través de la tarea en la que deben ayudar a Pepe haciendo su horario, etc.). Para que el alumno pueda consolidar todo el vocabulario aprendido a lo largo de la sesión, hemos optado por recurrir al **mapa conceptual** o lexical. Además de funcionar como una herramienta de sistematización, el mapa permite desarrollar una estructura que según Rodríguez Paniagua se asemeja a la del cerebro humano: “los conceptos, las ideas y las palabras y expresiones asociadas a ellos se organizan en el cerebro humano en forma de redes” (2011), así como la estructura neurofuncional de las redes sinápticas, añadiendo que: “De esta manera, las relaciones establecidas entre los términos y sus asociaciones en nuestra cabeza seguirían los patrones del funcionamiento neuronal, lo que explicaría el hecho de que resulte más fácil adquirir el vocabulario en el estudio de la lengua haciendo uso de procedimientos como los citados mapas” (*ibidem*) y cuyo objetivo es facilitar la adquisición de nuevos contenidos lexicales.

Sesión 2.....(90min)

En esta sesión se va a dar énfasis a la interculturalidad. Para empezarla se pide al alumno que rememore las actividades hechas en la última clase, sobre todo, el alumno español (Pepe) que han conocido. Después la profesora pregunta si les gustaría comunicar con alumnos españoles para preguntarles/entrevistarles, para conocer un poco más del sistema escolar y si conocen algún programa que les permita interactuar con alumnos españoles. Aquí el profesor se les va a presentar un programa de intercambio de lenguas y pregunta si están interesados en realizarlo^[10].

Posteriormente, la profesora proyecta la tarjeta estudiantil de diez alumnos españoles, de diferente género, edad, curso y ciudad. La profesora estimula la motivación de los alumnos refiriendo que son alumnos de escuelas españolas y que están inscritos en la plataforma de intercambios para conocer a alumnos portugueses. Explica que el tema que todos estos alumnos eligieron para el primer abordaje ha sido la escuela y el sistema educativo por lo que deberán hacer preguntas para compartir información sobre el tema. Explicita que el intercambio comunicativo se puede hacer por medio de la misma plataforma (tendrán que crear una cuenta para acceder a ella) o vía *Skype*. Lo que buscamos aquí es, además de estimular la motivación del alumno con el uso de una herramienta que hace parte de su universo de comunicación personal,

10 In www.mylanguageexchange.com

explorar las **tecnologías** como un recurso didáctico que podemos usar para desarrollar las competencias del aprendiente de LE. El uso del programa *Skype* no es el único recurso tecnológico a lo largo de esta unidad didáctica. La presentación de contenidos también recurre al uso de Power Point. En esta sesión, por ejemplo, lo hemos usado anteriormente en la presentación de las tarjetas estudiantiles.

Tras haber informado del tema y del modo de cómo se va a proporcionar la interacción comunicativa, la profesora pide que los alumnos reflexionen, en parejas, por un lado, acerca de lo que les interesará saber a estos alumnos sobre el sistema educativo portugués y, por otro lado, qué preguntas nuestros alumnos podrían hacer para aprovechar el máximo de informaciones de este intercambio comunicativo. Aquí el objetivo no es meramente el de desarrollar competencias comunicativas. Se pretende, también, llevar el alumno a indagar sobre su propia cultura de forma que esté preparado para conocer otra. Para eso buscamos ampliar su conocimiento declarativo del mundo a través del análisis de determinados referentes culturales de su país y del país al que va a acercarse (en este caso específico al tratarse del ámbito escolar) fomentando la competencia general del *saber*. Por otro lado, buscamos, también, desarrollar su competencia intercultural una vez que “La toma de conciencia intercultural, por su parte, se identifica con el conocimiento y la comprensión de las similitudes y diferencias existentes entre el propio universo cultural y el de la comunidad o comunidades objeto de estudio” (Paricio, 2004). Basadas en la teoría de Kramsch (1991), buscamos proporcionar actividades en la que el alumno se “ponga en los zapatos de otra persona” de forma que el alumno pueda identificarse y explorarse, y así construir progresivamente su papel de hablante intercultural.^[11] Este tipo de actividad se va a proponer a continuación en la que uno de los alumnos del grupo de pareja irá desempeñar el rol de un alumno español, interesado en obtener más informaciones sobre la enseñanza en Portugal.

A continuación, la profesora busca dar instrucciones claras sobre qué consiste la actividad siguiente. Estas instrucciones claras funcionan como una de las estrategias usadas por la profesora a lo largo de toda la unidad para gestionar su clase. De hecho, según Penny Ur (1996), para garantizar una gestión correcta del aula es necesario tener en atención la clase y dar instrucciones precisas, objetivas y sucintas. Estas no pueden darse tras la composición de los

11 “El ‘hablante intercultural’ es una persona que tiene conocimiento de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional” (Byram y Fleming, 2001).

trabajos de grupo, ni tras haber distribuido el material, pues, según la autora, los alumnos pueden enfocar su atención en los materiales, o en su pareja, en vez de prestar atención a las instrucciones dadas. Ahora, en parejas, los alumnos deberán escoger el alumno español con el que desean hablar. Si hay desacuerdo o indecisión en la elección de alumno, la profesora va a sortearlo para cada grupo. Aquí damos al alumno la libertad de escoger su interlocutor libremente. Sin embargo, si esta libertad entra en confrontación con el buen clima y el proseguimiento de la clase, la profesora, como gestora del aula, va a aplicar la estrategia del voto de forma a que la distribución se haga de forma igual y justa.

La profesora explica que van a realizar entre parejas un diálogo oral que será un simulacro de cómo sería ese cambio comunicativo que podrá suceder cuando los alumnos españoles estén en línea. Por eso, uno de los alumnos del grupo de pareja tendrá que asumir el papel de un alumno español. Además añade que sólo tendrán 30 minutos para prepararla, pero el simulacro sólo podrá llevar 3 minutos como máximo para hacer y desarrollar una de las preguntas de interés anteriormente encontradas.^[12]

La profesora deja que los grupos de pares debatan como se va a organizar el diálogo y circula por los diferentes grupos para sugerir o ayudarlos en la tarea, guiarlos en el uso de materiales auténticos facilitados por el profesor y evaluar la interacción entre ellos y el desarrollo de la actividad. Además, les va a llevar a reflexionar sobre algunos aspectos pragmáticos que podrán surgir en el intercambio comunicativo entre los cuales: las formas de saludar, formas de despedirse, de tomar la palabra, o qué lenguaje gestual usar o evitar.

Aquí vamos a tratar uno de los aspectos del aprendizaje de la lengua en el que los alumnos tienen más dificultades. Por eso, en esta sesión le damos un contexto de comunicación auténtico, con herramientas motivadoras para incentivarlo a comunicar, el cual es dado en un momento de pre-oralidad. De hecho, los alumnos deben tener “el estímulo o la necesidad para el acto de hablar. Fuera del aula nos comunicamos con los demás porque suele haber una necesidad. Por ejemplo, porque nos apetece entablar una conversación para conocer mejor a una persona, o porque necesitamos algo de alguien como puede ser el caso en una tienda o en una situación profesional. En otras palabras, siempre hay una motivación intrínseca o extrínseca para hablar” (Kremers, 2000). Además, buscamos ir al encuentro del mundo de interés del estudiante, usando nuevas

12 Podrían ser, por ejemplo: ¿Qué tengo que hacer para entrar en la enseñanza española como alumno extranjero? ¿Cuál es el año y cuáles son las asignaturas que frecuentas? ¿Cómo se organiza tu horario? ¿A qué te dedicas en las pausas? ¿Cómo se estructura vuestro sistema escolar en términos de enseñanza obligatoria? ¿Qué necesitamos para entrar en la universidad en España? ¿Cómo se estructuran los cursos de bachillerato? ¿Cómo son las instalaciones de tu escuela? ¿Podrías describir un día normal en tu vida de estudiante? ¿Cuáles son tus métodos de estudio?

tecnologías como mediadores del cambio comunicativo y proporcionándole la oportunidad de comunicar realmente con un alumno de la lengua meta: “otro aspecto importante es que el contexto incluya al mundo de interés del alumno para alcanzar un mayor grado de involucración. Un ejercicio más abierto estimula a los alumnos a introducir más conocimientos propios y también a ser creativos aparte de salvar la conversación en el momento que se tienda a estancar por problemas” (*ibídem*).

Terminado el tiempo definido para la realización de la tarea, la profesora explica que en ese momento van a hacer el *juego de rol* ante la clase. Aquí se va a contemplar la fase de la oralidad en la que los alumnos deben producir oralmente el diálogo que han concebido. En esta etapa, para evitar la distracción de los alumnos que están asistiendo al simulacro, la profesora opta por otra estrategia de gestión del grupo que trata de entregar una parrilla de observación en la que los alumnos tendrán que escribir informaciones sobre el sistema de enseñanza de España y sobre Portugal, lo que los obliga a observar y mantenerse centrados en la actividad. Aquí la profesora sólo va a registrar posibles interferencias de la lengua materna en la lengua extranjera para después presentarlas y llevar el alumno a reflexionar sobre las mismas en un momento de pos-oralidad. Finalmente para aumentar la autoestima del alumno, el profesor va a buscar presentar siempre un refuerzo positivo centrándose más en su esfuerzo comunicativo que en los posibles errores cometidos.

Al final, para sistematizar el aprendizaje intercultural, hacen un juego de conocimientos para saber lo que han aprendido, apoyándose en los datos recogidos mientras observaban la actividad anterior. Además se pide al alumno para que, en casa, empiece chateando con el alumno español que ha escogido para que después se integre en la evaluación formativa del alumno.

Sesión3.....(45 min)

Una vez más, en la introducción de esta actividad se busca mantener el “hilo conductor” (Melero, 2000) que orienta la unidad didáctica. Por eso va a evocar la actividad de intercambio comunicativo realizada y empieza el aula interactiva donde el profesor pregunta aleatoriamente si los alumnos creen que el hecho de comunicar (oralmente a través de Skype o por escrito a través de chat) con alumnos españoles les va a posibilitar mejorar su actuación en la asignatura de español. Pide para que se haga una tormenta de ideas sobre otras estrategias que les permite desarrollar su aprendizaje en lengua. La tormenta de ideas es “una técnica de grupo para generar ideas en un ambiente relajado,

que aprovecha la capacidad creativa de los participantes”^[13] y que funciona como un actividad interactiva, dinamizadora y realmente motivadora para la participación oral del alumno.

La profesora proyecta diferentes tipos de texto y los alumnos deben identificar cuál es un diario y porqué (uso de la primera persona del singular donde describe sus sentimientos, actitudes contexto incluya al mundo de interés del alumno para alcanzar un mayor grado de involucración. Un ejercicio más abierto estimula a los alumnos a introducir más conocimientos propios y también a ser creativos aparte de salvar la conversación en el momento que se tienda a estancar por problemas” (Melero, 2000).

Terminado el tiempo definido para la realización de la tarea, la profesora explica que ahora van a hacer el juego de rol ante la clase. Aquí se va a contemplar la fase de la oralidad en la que los alumnos deben producir oralmente el diálogo que han concebido. En esta etapa, para evitar la distracción de los alumnos que están asistiendo al simulacro, la profesora opta por otra estrategia de gestión del aula que trata de entregar una parrilla de observación en la que los alumnos tendrán que escribir informaciones sobre el sistema de enseñanza de España y sobre Portugal, lo que los obliga a observar y mantenerse centrados en la actividad. Aquí la profesora sólo va a registrar posibles interferencias de la lengua materna en la lengua extranjera para después presentarlas y llevar el alumno a reflexionar sobre las mismas en un momento de pos-oralidad. Finalmente y con la finalidad de aumentar la autoestima del alumno, el profesor va a buscar presentar siempre un refuerzo positivo centrándose más en su esfuerzo comunicativo que en los posibles errores cometidos.

Al final, para sistematizar el aprendizaje intercultural, hacen un juego de conocimientos para saber lo que han aprendido, apoyándose en los datos recogidos mientras observaban la actividad anterior. Además se pide al alumno que, en casa, empiece chateando con el alumno español que ha escogido para que después se integre en la evaluación formativa del alumno.

Sesión4.....(45 min)

Una vez más, en la introducción de esta actividad se busca mantener el “hilo conductor” (Melero, 2000) que gobierna la unidad didáctica. Por eso la profesora empieza la clase evocando la actividad de intercambio comunicativo hecha en la sesión anterior. En seguida, empieza la clase interactiva donde el profesor pregunta aleatoriamente si los alumnos creen que el hecho de

13 *In* Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lluviaideas.htm

comunicar (oralmente a través de *Skype* o por escrito a través de chat) con alumnos españoles va a posibilitar mejorar su actuación en la asignatura de español. Pide que hagan una tormenta de ideas sobre otras estrategias que les permiten desarrollar su aprendizaje en la lengua. La tormenta de ideas es una técnica de grupo para generar ideas en un ambiente relajado, que aprovecha la capacidad creativa de los participantes^[14] y que funciona como un actividad interactiva, dinamizadora y realmente motivadora para la participación oral del alumno.

La profesora proyecta diferentes tipos de texto y los alumnos deben identificar cuál es un diario y porqué (uso de la primera persona del singular donde describe sus sentimientos, actitudes en el aprendizaje de la lengua). En seguida los alumnos hacen una lectura globalizada de una página del diario y contestan a las preguntas de comprensión. En el medio de los ejercicios de comprensión están los ejercicios de gramática enfocados en la forma.

Todas estas etapas anteriormente descritas hacen parte de las estrategias de comprensión lectora que podemos fragmentar en pre-lectura; lectura y pos-lectura. En la fase de la pre-lectura buscamos activar el conocimiento previo del alumno sobre el tema del texto (*métodos de estudio, estrategias de aprendizaje*) qué va a leer y sobre su género literario y respectiva estructura (el diario), como también le damos un motivo para leerlo. Esta fase es muy importante para garantizar la comprensión del texto pues según Blanco (2004): “Es fundamental que las tareas de pre-lectura activen o estimulen conocimientos previos, creen caminos que relacionen la teoría o conocimiento del mundo del alumno con el texto que va a leer y además, estén orientadas a dar sentido a la lectura, a hacerla significativa, es decir a crear la necesidad o el deseo de leer el texto”. A continuación, los alumnos leen el texto para buscar informaciones específicas para contestar a preguntas de interpretación. Es en el medio de esas preguntas donde contextualizamos la gramática. Para su elaboración privilegiamos la atención a la forma. De acuerdo con Long y Robinson (1998): “La atención a la forma consiste (...) fundamentalmente, en que los aprendices concedan cierto tipo de atención a la forma lingüística para resolver una necesidad de contenido comunicativo; es decir, contando siempre con un contenido y uso evidente o asequibles, dirigen su atención a un cierto rasgo lingüístico necesario para lograr que el sentido avance o pueda establecerse”. De esta forma, pretendemos que el alumno sea capaz de deducir las propias reglas gramaticales a partir del *input* facilitado en las actividades anteriores. Finalmente la profesora da algún *feedback* sobre la actividad y pide

14 In Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lluviaideas.htm

al alumno que piense y escriba diez frases sobre lo que ha aprendido a lo largo de esta unidad, permitiéndole por un lado practicar una nueva estructura gramatical y, por otro, reflexionar sobre lo que ha aprendido.

Sesión 5.....(90min)

Esta sesión se va a producir en un laboratorio, o sea, en un aula que tenga ordenadores para el uso de los alumnos.

Para introducirla, la profesora pregunta lo que se hizo en la clase anterior. Se lleva a los alumnos retomar el diario de aprendizaje y la profesora pide que hagan una lectura focalizada de forma a recordar su contenido. Los alumnos deben reflexionar sobre las dificultades expresadas en ese diario y si se identifican con ese alumno. La profesora explica que aquí el alumno está explicando dónde tiene más dificultades y pregunta a los alumnos si, tal como él, saben identificar sus dificultades de aprendizaje.

Esta actividad puede asumirse como, por un lado, una actividad de pos-lectura que va a llevar al alumno a escribir un texto tras haberse familiarizado con él o, por otro lado, una actividad de pre-escritura que pretende, como las demás etapas previas, activar el conocimiento del alumno sobre el tipo de texto que va a escribir.

A continuación la profesora presenta una actividad individual en la que los alumnos van a tener que completar una prueba para identificar en qué competencia tiene más dificultades. De acuerdo con lo que el alumno ha contestado, van a obtener determinado resultado que va a clasificar si su punto débil está en la comprensión escrita (lectura) o auditiva (audición); o en la producción oral (hablar) o escrita (escribir). Esta prueba tiene como objetivo dar una orientación al alumno sobre: primero, cuál es su punto débil en el aprendizaje de la lengua y, segundo, darle una primera orientación sobre el contenido que deberá trabajar y reflexionar en el diario. Tras haber descubierto su resultado, los alumnos deberán debatir entre parejas los resultados y encontrar posibles sugerencias de estrategias que los ayudarán en la superación de esas dificultades. La profesora pasará por los diferentes grupos para oír algunas de las sugerencias.

Terminada la actividad, la profesora pregunta a los alumnos si creen que el diario de aprendizaje es una buena forma para mejorar su aprendizaje de la lengua y en qué medida los podría ayudar a mejorar. Ante las diferentes contestaciones posibles, el profesor pide a los alumnos que rellenen un cuestionario individualmente que va a ser otra orientación del contenido del diario.

Tras haber contestado al cuestionario, la profesora explica a los alumnos cuál es la tarea final. Explica que a partir de ahora los alumnos van a tener un diario de aprendizaje que deberán mantener como mínimo hasta el final del curso. Les explica que al final de cada unidad didáctica todos tendrán que hacer una entrada en la que describen lo que han aprendido, sus dificultades y lo que hicieron para perfeccionar su nivel. Añade que el diario va a tener formato digital, que se va a publicar en el blog de la escuela donde va a crearse un apartado dedicado a la segunda lengua extranjera. Tras haber explicado en que consiste la tarea final, los alumnos seleccionan un ordenador (un ordenador para cada pareja si es necesario) y escriben su primera entrada en el diario. La profesora escribe en el diario algunas pautas orientativas para la primera página del diario que deberá incluir el nombre, la clase, una descripción de la escuela y una descripción personal de los sentimientos evocados por el aprendizaje del español. Sugiere también que incluyan reflexiones sobre los cambios comunicativos realizados con el interlocutor español, intercambio proporcionado en la sesión 2.

Con la finalidad de ayudarlos, la profesora les recuerda que el cuestionario puede ayudarlos sobre qué contenido incluir y les da una parrilla de auto-evaluación que tendrán que rellenar para entregar a la profesora, lo que será una forma de orientación para que ellos puedan reflexionar sobre qué han aprendido o no a lo largo de esta unidad didáctica.

Conclusión

En la concepción de esta unidad didáctica hemos trabajado para ofrecer actividades variadas, motivadoras y realmente potenciadoras del aprendizaje de la lengua. Para eso, además de usar las informaciones adquiridas a lo largo del semestre en las clases de Metodología, tomamos la libertad de hacer nuestra propia investigación paralela, para enriquecer nuestros conocimientos y, por lo tanto, nuestra programación.

Tuvimos el cuidado de organizar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje en función del alumno, colocándole en el centro de todo el proceso educativo. De hecho, el estudio de su perfil cognitivo y de sus características específicas, en cuanto aprendiente, nos ha ayudado a tomar determinadas decisiones a la hora de escoger la metodología y las tareas para el aprendizaje de la lengua. Recurrimos a los documentos oficiales y teorías metodológicas para garantizar que estábamos proponiendo un aprendizaje significativo a través de todas nuestras actividades. Buscamos también encontrar actividades y materiales que estimularan la motivación del alumno en función de su edad y de su dominio de

interés. Además, intentamos siempre alternar las actividades y los materiales, proporcionándoles contextos de enseñanza y aprendizaje diferenciados y, por lo tanto, no monótonos. De la misma forma, buscamos siempre proponer clases interactivas en las que el cambio comunicativo se realiza no solo con el profesor sino también con sus compañeros.

Creemos que es evidente nuestra preocupación para llevar al alumno hacia una reflexión acerca de todos los pasos dados en esta unidad didáctica. Esta preocupación resulta de la convicción que, en nuestros días, es necesario dotar a los alumnos de un espíritu reflexivo, analítico y crítico capaz de poner en causa lo que ha hecho de modo a perfeccionarse continuamente.

De una manera general podemos concluir que, desde nuestra perspectiva, además de proporcionar el aprendizaje de la lengua meta, nuestra unidad no se reduce a su enseñanza sino que busca siempre contemplar el ser humano en su pluridimensionalidad a través del desarrollo progresivo de su saber ser, saber estar, saber aprender y saber hacer.

BIBLIOGRAFÍA

- BAILEY KATHLEEN, OCHSNER Robert (1983): "A methodological review of the diary studies: windmill tilting or social science?" in Bailey, Long y Peck (eds.): *Second Language Acquisition Studies*, Rowley, Massachusetts, Newbury House, pp. 188-198.
- BLANCO IGLESIAS, E. (2004): "La comprensión lectora: una propuesta didáctica de lectura de un texto literario". *RedEle* nº3 Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824
- BYRAM, Michael y FLEMING, Mike (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid, Cambridge University Press.
- BYRAM, Michael y MORGAN Carol (1994): *Teaching-and-learning language-and-culture*, Philadelphia, Multilingual Matters.
- CASSANY, Daniel (1990): "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", *Comunicación, lenguaje y educación*, 6: 63-68, Madrid.
- CHAMOT UHL, Anna y O'MALLEY, Michael (1990): *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge, University of Cambridge.
- COLORADO LÓPEZ, L. E. y ÁNGEL EUSSE, D. R. (2011): "Efectividad de los materiales auténticos y no auténticos en el aula de clase para la enseñanza del inglés como lengua Extranjera". Disponible: <http://www.funlam.edu.co/modules/facultadeduccion/item.php?itemid=64>

- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MECD y Anaya.
- DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, P. (2008): “Destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera”. In *marcoELE*, 6. Disponible en : http://www.marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez_destrezas.pdf
- FERNÁNDEZ, S. (2001): *Programa de espanhol nível iniciação 10º ano*. Programas do Ensino Secundário - Direção-Geral da Educação: [www.dgicd.min-edu.pt/data/.../Programas/ espanhol_inic_10.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/data/.../Programas/espanhol_inic_10.pdf)
- GAINERS, Ruth y REDMAN, Stuart (1986): *Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HARMER, Jeremy (2005): *The practice of English language teaching*, Longman, London.
- HOYOS ANDRADE, Rafael (1993): “Elementos de una gramática para la enseñanza del español en el Brasil” in *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, Brasília, Consejería de Educación de la Embajada de España, V. 3, p. 11-15.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes Biblioteca Nueva.
- JIMÉNEZ RAYA, M., (1994): “El papel del diario en el aprendizaje de lenguas extranjeras”. In *Revista española de lingüística aplicada*, 10, pp. 121-135. Disponible en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1958130.pdf
- KRAMSCH, Claire (1991): *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- KREMERS, M. F. (2000): “El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral”. In *Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm
- LONG, Michael y ROBINSON, Peter (1998): “Focus on form: Theory, research, and practice” in C. Doughty & J Williams (Eds.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. pp. 15-41.
- MELERO ABADÍA, Pilar (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- ORTEGA, José (1998): “Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE”, *Revista de Filología Hispánica*, 4: 325-347.
- ORTEGA, José (2001): “Gramática y Atención a la Forma en el aula de E/LE”, *Revista del Instituto Cervantes de Nápoles*, 1:73,87.
- PARICIO, Maria Silvina (2004): “Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado”, in *Revista Iberoamericana de Educación*, 34.
- PASCALÉ, E. et al. (2009): “El estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo: elaboración de materiales para B1/B2 del plan curricular del Instituto Cervantes”. In *V Encuentro Brasileño de Profesores de Español (ENBRAPE)*.

Disponible en: http://marcoele.com/descargas/enbrape/pascale-ramos-vallejo_estudiante-agente-social.pdf

- PÉREZ, M. J. (2007): *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje de idioma de inglés*. Universitat de Girona. Tesis doctoral disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/8004>
- RODRÍGUEZ ABELLA, R. (2002): “La comprensión auditiva en la enseñanza del español mediante lenguajes específicos”. In Domenico Antonio Cusato, Loretta Frattale (coords.): *Atti del XX Convegno [Associazione Ispanisti Italiani]*, Vol. 2, págs. 233-244. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/16/16_231.pdf
- RODRÍGUEZ PANIAGUA, L. R. (2011): “Mapas conceptuales para la enseñanza de léxico en el aula ELE: software de uso y directrices generales”. *Actas del III Taller «La enseñanza de ELE en Argelia: Historia, Metodología y Sociolingüística»*. Instituto Cervantes de Orán. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2011/12_rodriguez.pdf
- SANCHEZ PÉREZ, Aquilino (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL.
- SILVA, Luz Maria Pires da (2005): “Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico” in João Sedycias: *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*, São Paulo, Parábola.
- UR, Penny (1996): *A course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge, Cambridge University Press.

LOS HOMBRES DOMÉSTICOS DE JUAN TOMÁS ÁVILA LAUREL: UNA HERRAMIENTA PARA LA PROXIMIDAD CULTURAL ENTRE GABÓN Y GUINEA ECUATORIAL EN CLASE DE ELE

Marcelle Ibinga

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE / CRAAL^[1]
LIBREVILLE, GABÓN

Resumen

Gabón es un país colonizado por Francia y tiene como lengua oficial, el francés. En cuanto a las lenguas extranjeras estudiadas en los colegios e institutos, el español ocupa el segundo sitio después del inglés. Por la proximidad que tiene Gabón con Guinea Ecuatorial y por el hecho que el último tiene como lengua oficial el español, el estado gabonés por el intermedio del Instituto Pedagógico Nacional (IPN) ha tomado en cuenta esta proximidad incluyendo en los programas, el estudio de textos de la literatura ecuatoguineana.

El español por ser la lengua extranjera dos, los futuros docentes formados en la Escuela Normal Superior (ENS) tiene entre otras asignaturas, el “taller de teatro”. En éste, se aprende cómo dar clases de español a través del teatro.

El objetivo de este trabajo es presentar el taller de teatro en la ENS a partir de un extracto de texto teatral sacado de la obra del ecuatoguineano Juan Tomás Ávila, titulada *Los hombres domésticos* (2000).

El beneficio de esta reflexión es mostrar la necesidad del estudio de textos ecuatoguineanos por el teatro.

Palabras claves: Enseñanza de ELE en Gabón, Teatro ecuatoguineano, Cultura ecuatoguineana, cultura gabonesa

1 Centro de Investigación Aplicada a las Artes y a las Letras.

1. Introducción

Gabón como Guinea Ecuatorial, forman parte de los países del Golfo de Guinea y tienen rasgos culturales comunes tanto a nivel de los idiomas autóctonos, como de los ritos tradicionales. Estas similitudes se notan sobre todo a nivel de prácticas como, la purificación, la iniciación, la celebración de las fiestas tradicionales, la transmisión generacional de poderes, la brujería, etc. El primer país, es decir Gabón, fue colonizado por Francia y el segundo, Guinea Ecuatorial, fue por España. Este último es el único país africano de expresión española.

Así, “*Los hombres domésticos*” (2000) cuyo autor es Juan Tomás Ávila Laurel, es una de las obras más famosas obras de la literatura ecuatoguineana, aunque ésta es desconocida y poca difundida en los círculos de crítica literaria española. La literatura es amplia y abarca una variedad de textos que merecen ser abordados dentro del ámbito de la didáctica. Ya que:

Debemos pasar de un concepto de literatura como adición de conocimientos estáticos a idea de literatura como experiencia, es decir, como un espacio de experimentación dinámica. Para que cambiemos nuestra mentalidad pedagógica y, volvamos al principio; (tenemos que) pensar la literatura desde el punto de vista de los que reciben la enseñanza: los aprendientes (Aguirre, in Leibbrandt I., 2007: 42).

Con esta afirmación, Aguirre condena la enseñanza de la literatura en forma de transmisión de un conocimiento enciclopédico de nombres, fechas y títulos. Reclama por lo contrario: «un cambio de mentalidad para una innovación educativa y propone partir de la cuestión “qué” se debe enseñar, para alcanzar el objetivo del “cómo” enseñar y “para qué” enseñar» (Aguirre, 2007: 49).

En cuanto a Antonio Mendoza Fillola, en su introducción a la edición más reciente de la *Didáctica de la lengua y la literatura* (2003),

Manifiesta también la razón de la didáctica como apoyo afirmativo para alcanzar un dominio y poder interactuar con adecuación, coherencia y precisión, destacando la importancia del área de lengua y literatura, el que posiblemente tenga mayor repercusión en el contexto del sistema educativos (...) ya que la lengua es el recurso vehicular básico para la enseñanza y la transmisión de todo tipo de ideas y de contenidos (Leibbrandt, 2007: 51).

En esta perspectiva, el texto teatral de Juan Tomás Ávila Laurel tal vez sea un pretexto para motivar a los alumnos en su situación de aprendizaje del español

en Gabón. Con este texto, los discentes serían más preocupados por lo contado en el documento porque se sienten próximos de la cultura ecuatoguineana por medio de varias etnias. Pues, antes de presentar nuestra metodología de investigación y las discusiones, haremos primero un recorrido histórico, político, literario y cultural de Guinea Ecuatorial.

2. Contextos

2.1. El pasado negro ecuatoguineano

Mientras que en el resto de África el nacionalismo anticolonial apareció en el periodo de entreguerras, en la Guinea Española, éste no se daría hasta finales de los años 40. En 1968, Guinea Ecuatorial accedió a la soberanía internacional exactamente el 12 de octubre. Aquel mismo año se organizaron las primeras elecciones presidenciales, en las cuales fue elegido Francisco Macías Nguema. Este hombre carismático implantó un régimen dictatorial, concentrando los poderes legislativo, ejecutivo, judicial y fue el general en jefe de las Fuerzas Armadas. Asentó de esta forma lo que Max Liniger-Goumaz (1983) habrá llamado el “*afro-fascismo*” o el “*Nguemismo*”. El 3 de agosto de 1979, la dictadura de Macías fue derrocada por el llamado “golpe de libertad” dirigido por su sobrino, el teniente coronel Teodoro Obiang Nguema Mbasogo, todavía presidente de Guinea de Ecuatorial en la actualidad. Este periodo oscuro tiene como consecuencia el despertamiento tardío de la literatura de esa parte de África negra. Lo que justifica la emergencia tímida de escritores ecuatoguineanos.

2.2. Contexto literario

Es de notar que Guinea Ecuatorial no ha tenido suerte en lo que concierne su desarrollo literario. Cuando España le otorgó la independencia en 1968, su literatura todavía andaba en pañales, ya que la dictadura de Macías terminó de aplastar lo todo ejecutando a muchos intelectuales y otros tuvieron que emigrar.

La trayectoria literaria de Guinea Ecuatorial completamente es diferente de los demás países africanos colonizados, así que no conoció una literatura de combate, ni colonial como fue el caso en las antiguas colonias de Francia, Inglaterra y Portugal.

Entonces, desde la colonización española hasta hoy, hay tres periodos que han marcado la evolución literaria: el periodo colonial, el periodo de “los

años del silencio”^[2] y la época después de la primera dictadura^[3] de Francisco Macías Nguema; el periodo al que nos referimos es el último, es decir él del primer presidente de Guinea Ecuatorial. Tras el “golpe de libertad” que puso fin a la dictadura de Macías Nguema, la creación cultural conoció un renacimiento bastante espectacular. Así, aparecen a los autores como Donato Ndongó Bidyogo. Este autor es el que va a influenciar las nuevas generaciones de escritores como Juan Tomás Ávila Laurel.

2.2.1. Trayectoria atípica del autor y su obra

Juan Tomás Ávila Laurel (1966 en Malabo), autor ecuatoguineano, tiene una trayectoria literaria extraña.

En efecto, su primera carrera, es técnico sanitario, antes de convertirse en hombre de letras. (Novelista, Poeta, Ensayista y Dramaturgo). Realizó una importante labor como redactor en jefe de la hoy desaparecida revista *El patio*, publicada por el Centro Cultural Hispano Guineano en Malabo. Este dramaturgo participó en una serie de concursos literarios que organizaba este Centro Cultural. Así ganó en estos concursos varios premios que marcaron el comienzo de su vida literaria. En 1993, recibió el primer premio de teatro con su obra *Los hombres domésticos* (1994).^[4] En este texto teatral, el dramaturgo plantea entre otros temas el de la cultura a través del personaje femenino de *Fanta* que quiere imponer su visión tradicionalista admitiendo prácticas hechiceras en una sociedad moderna. Se nota en esta pieza una oposición entre dos grupos: uno que se mantiene en su tradición y otro que propone la entrada en la modernidad, simbolizada por el personaje de *Frantz*. Al leer *Los hombres domésticos*, notamos en lo que se cuenta en esta obra, similitudes con los hábitos gaboneses. Por eso, al trabajar con nuestros estudiantes, se destacaba cierto ánimo en cuanto al comportamiento de los personajes. Así que el tema que hemos estudiado con nuestros estudiantes a través del texto dramático es la “cultura ecuatoguineana” con el objetivo de una identificación de los jóvenes gaboneses con la cultura ecuatoguineana. Es lo que vamos a desarrollar ahora.

2 «Los años del silencio» simbolizan el periodo durante el cual los escritores de 50 y 60, con la independencia estuvieron obligados a dejar de escribir e incluso muchos murieron como consecuencia de la represión que padeció el país después de marzo de 1979 (Otabel Mewolo D., 2003).

3 La segunda dictadura es la de Teodoro Obiang Nguema Mbasogo, actual Presidente de Guinea Ecuatorial.

4 Juan Tomás Ávila Laurel escribió también *El desmayo de judas* (2001), *Nadie tiene buena fama en este país* (2002) y *cuentos crudos* (2007).

2.2.2. Similitudes culturales

Tylor emplea por primera vez la noción de cultura en su obra *Primitive cultura* (1871) como sinónimo de civilización y la define con estas palabras:

La cultura o la civilización entendida en su sentido etnográfico amplio, es este conjunto complejo que comprende los conocimientos, las creencias, el arte, el derecho, la moral, las costumbres y todas las demás aptitudes y hábitos que adquiere el hombre en cuanto miembro de una sociedad (Tylor, in Guy Rocher, 1992: 105).

En esta lógica, Gabón como Guinea Ecuatorial por ser pueblos bantúes tienen las mismas raíces, por consiguiente, casi las mismas culturas. Ya que unos pueblos del norte y de una parte del noroeste de Gabón se encuentran en Guinea Ecuatorial (los *Fang* en la provincia del *Woleu Ntem* y los *Benga* en la provincia del Estuario en que se ubica Libreville, capital política de Gabón).

Para justificar esta proximidad de Guinea Ecuatorial con Gabón, la clase de ELE con los alumnos gaboneses va averiguar esta hipótesis.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Esta parte presenta los instrumentos usados para la realización de este trabajo y los resultados obtenidos.

3.1. Población de estudio

La población al estudio es un grupo de estudiantes de la Escuela Normal Superior (ENS) con quienes tuvimos clase durante el año académico 2009-2010. Eran estudiantes de nivel del Certificado de Aptitudes al Profesorado de la Enseñanza en la Secundaria (C. A. P. E. S). El cuadro recapitulativo de abajo nos presenta la composición del grupo-clase objeto de investigación:

Cuadro nº1: Población entrevistada

Grupo-clase por etnia	Sexo femenino	Sexo masculino	Total
<i>Fang</i>	2	5	7
<i>Punu</i>	2	2	4
<i>Omyene</i>	1	0	1
<i>Nzebi</i>	1	2	3
Total	6	9	15

Es importante señalar que los *Fang* son los más numerosos en Gabón, seguidos de los *Punu* y los *Nzebi*. Por eso las cifras que vienen en el cuadro pueden justificarse.

En lo que atañe al estudio, se hizo en adecuación con el horario previsto para la clase de teatro. Esta clase consistía en trabajar con los estudiantes las diferentes estrategias para estudiar el español como lengua extranjera. En el caso éste, hemos investigado sobre las similitudes culturales entre Gabón y Guinea Ecuatorial poniendo de relieve unas costumbres culturales de ambos países.

3.3.1. Recopilación de datos y variables

Por medio de un formulario, hemos recopilado algunas informaciones con respecto a la provincia de origen y a la etnia a la que pertenecen los estudiantes. A partir de estas informaciones, queríamos saber si estos estudiantes reconocen las costumbres descritas en la pieza del dramaturgo ecuatoguineano. Así, después de haber discutido con ellos sobre los temas identificados, hemos distribuido el formulario de encuestas sobre lo descrito en la pieza. Entonces, dos fases esenciales han caracterizado nuestra clase con el teatro: primero en el desarrollo de la clase, los estudiantes tuvieron que debatir sobre temas como *la brujería* y *las creencias africanas* que forman las diferentes variables; luego la segunda etapa ha consistido en analizar las dos preguntas claves de las entrevistas que son: “¿Os parece familiar lo contado en la obra de Juan Tomás Ávila Laurel? ¿Os reconocéis en esta cultura?” A partir de estas dos preguntas, hemos recogido las opiniones de los alumnos que hemos intentado analizar en la fase que sigue.

4. RESULTADOS

En este apartado, vamos a analizar los datos obtenidos de las entrevistas y grupos de discusiones sobre los temas seleccionados.

4.1. Características de los entrevistados

Dentro del grupo había dos tipos de público: un grupo que llamamos “externos” que salen de la universidad después del máster 1 y otro de los internos es decir antiguos profesores que ya tenían un diploma (Certificado de Aptitudes al Profesorado en el Colegio C.A.P.C). Este último grupo volvió a la ENS para su perfeccionamiento y ser en seguida, docente del segundo ciclo. Entre el grupo-

clase, siete (7) estudiantes eran *Fang*, cuatro (4) eran *Punu*, tres (3) eran *Nzebi* y uno (1) era *Omyené*. Así presentado a los entrevistados, vamos a continuación analizar y validar los datos.

4.2. Análisis y validación de los datos

Hemos utilizado en esta investigación, una estimación mixta (cuantitativa y cualitativa) de tipo fenomenológico. Explotamos informaciones obtenidas directamente de los entrevistados. Para asegurar la calidad científica del estudio, hemos procedido a la triangulación de datos por medio de entrevistas y grupos de discusión.

4.3. Análisis de los resultados

Recordamos que el objeto de este estudio es mostrar que los dos países, Gabón y Guinea Ecuatorial poseen efectivamente las mismas culturas o si existen diferencias.

La clase que tuvimos con los estudiantes era práctica a partir de temas de discusión y preguntas. Al abordar el tema de la *brujería* con los estudiantes, queríamos averiguar si las prácticas hechiceras que encontramos en la pieza teatral de Juan Tomás Ávila Laurel se hacen en Gabón. En cuanto al segundo tema sobre las *creencias africanas*, queríamos saber si los dos pueblos tienen similitudes o son opuestos.

Para un intento de análisis de estos datos, procuramos discutir con los quince estudiantes que constituyen este nivel del CAPES. Con las entrevistas queríamos que los estudiantes explicaran las similitudes y las diferencias entre los dos pueblos.

4.3. Discusión

La discusión se hará alrededor de los variables identificados que son los diferentes temas y las preguntas.

4.3.1. Análisis de los temas: “La brujería y las creencias africanas”

La brujería se define como el conjunto de las prácticas mágicas y supersticiosas que desarrollan las brujas o brujos. Por ejemplo en África, “una abuela cree que se siente mal porque una vecina le hizo una brujería” o la mayoría promete “el

regreso de un ser amado a cambio de dinero”, o bien “un brujo cura todos los males”.

En lo que concierne las discusiones que tuvimos con los estudiantes, notamos que el tema de la brujería y las creencias africanas ha llamado la atención de casi todos. Según ellos, lo contado en la pieza, no les es extraño, como lo dicen: «*mi madre era enferma y teníamos que ir a ver a un brujo para curarla; mi abuela era una curandera que se encargaba de las enfermedades de los niños, etc.*»^[5], Así que a la pregunta *¿Habéis solicitado los servicios de un(a) brujo(a) para algún servicio para algún servicio?* Esta pregunta nos da los resultados siguientes:

Cuadro N° 2: los estudiantes que han solicitado algún servicio de brujo (a) según su etnia

Grupos étnicos	Grupo-clase	Los que fueron en la casa de un brujo	Porcentajes
<i>Fang</i>	7	7	46,66%
<i>Punu</i>	4	3	20%
<i>Nzebi</i>	3	2	13,33%
<i>Omyene</i>	1	0	0%
Total	15	12	80%

Este cuadro nos da los resultados siguientes: Sobre los quince estudiantes, todos los *Fang* han ido a ver a un brujo o sea 46,66%; los *Punu*, tres (3) sobre los cuatro (4), dos (2) fueron con un porcentaje de 20%; sobre los tres *Nzebi*, dos (2) fueron a ver a un brujo es decir 13,33%; mientras el único *Omyene* que forma parte de este grupo-clase, nunca ha ido a la casa de un brujo. Sin embargo, para nosotros, este porcentaje débil sobre los *Omyene*, no puede ser una versión exacta porque se dice en Gabón que las mujeres de esta etnia solicitan mucho a los brujos cuando quieren casarse. Estos porcentajes muestran una frecuentación regular de los *Fang* en la parte norte de Gabón^[6]. La justificación que dan a su actitud es que tenían problemas personales o que, un miembro de su familia estaba enfermo. En cuanto a los que tienen un porcentaje débil, podemos justificarlo por el hecho de la desaparición de muchas costumbres: las nuevas generaciones que sean *Punu*, *Nzebi* o *Omyene*, ya no hablan sus lenguas maternas sistemáticamente, mientras un joven *Fang* cualquiera que sea

5 Propósitos de los alumnos entrevistados.

6 Los *Fang* en Gabón se encuentran en en Norte del país (*Woleu-Ntem*), al Centro (*Moyen-Ogooué*), al Este (*Ogooué Ivindo*) y al Oeste (Estuario).

el medio donde crece habla su lengua (hablando su lengua aprende su cultura); ya que la lengua es el vehículo de la cultura. Y vuelven con frecuencia al pueblo, lo que está desapareciendo entre los demás grupos étnicos. Ahora vamos a analizar las preguntas dirigidas a los alumnos.

4.3.3. Análisis de la preguntas

Seleccionamos dos preguntas que estarán analizadas.

Pregunta 1:

¿Os parece familiar, lo contado en la obra de Juan Tomás Ávila Laurel?

Sobre los quince (15) estudiantes, catorce (14) o sea 93,33% notan similitudes con Gabón a nivel de los hábitos y de las creencias. Con estos resultados concluimos que la frecuentación de los brujos en Guinea Ecuatorial como en Gabón es un hecho social que tiene su origen desde tiempos remotos al escuchar las intervenciones de los dos personajes femeninos de la obra:

MELISA – Yo conocí a un médico cubano que siempre decía a los que llevaban a sus enfermos a las curanderías: “Guárdate de las pócimas y brebajes de los curanderos. Son de doble filo”.

FANTA – ¿Y qué quería decir?

MELISA – No lo sé justamente. Es que la memoria a veces me falla. Pero parece ser que se refería a las mezclas asquerosas que los curanderos dan a sus pacientes.

FANTA – ¿Mezclas asquerosas? ¿Dónde crees que sacan sus medicamentos los médicos blancos? ¿No sabes que los sacan de las plantas?

MELISA – Yo lo sé, pero prefiero un buen supositorio que tomar medio litro de... (*Hace muecas de repugnancia*), (Ávila Laurel, 2000: 3).

El dramaturgo, al introducir este diálogo entre *Frantz*, *Melisa* y *Fanta*, quiere mostrar el arraigado del pueblo ecuatoguineano en la tradición y, a pesar de la llegada del modernismo, este pueblo sigue creyendo en la potencia de de la medicina tradicional hasta pensar que *Prócuro* está bien ahora porque se fue a ver a un médico tradicional según lo que indica este intercambio entre *Melisa* y *Fanta*:

MELISA – ¿Qué tal está el enfermo?

FANTA – Yo creo que está mejor que ayer. Ayer vomitó tanto que yo temí por su estómago (*Ibid.*: 3).

Claro que crear en las prácticas hechiceras es una realidad africana. En la misma lógica, los estudiantes evocaron también entre otras prácticas hechiceras, la creencia en un mundo espiritual. Piensan que no son los brujos que curan a los enfermos por sí solos, se sirven de los espíritus de los ancianos. En efecto, el hecho de llamar a los espíritus es otra realidad africana que el dramaturgo ha llevado a la literatura ecuatoguineana. La creencia en un mundo espiritual es para Monseñor Milingo^[7] muy esencial. Reconoce que es un mundo que incluye los espíritus de los antepasados y otros que son protectores y llama este mundo, “mundo entre los dos”. Este mundo es un elemento central de la experiencia espiritual africana. Es el único dominio de la vida en el cual los africanos quedaron ellos mismos y han conservado su identidad.

Es de notar que esta concepción es totalmente diferente de las creencias y de las actitudes de las iglesias independientes que rechazan el mundo de los espíritus como totalmente malo. Este mundo parece real para los africanos pero fantástico para otros.

Sin embargo, hemos relevado que durante nuestras discusiones un estudiante no quiso participar a las discusiones; es de la etnia *Omyene* de la provincia del *Estuaire*^[8]. Es de precisar que los *Omyene* se encuentran en la costa gabonesa y son el primer pueblo que tuvo contacto con los blancos durante el periodo del descubrimiento de las costas africanas. Entonces, su actitud no es extraña para nosotros, sobre todo hablando de las nuevas generaciones muy desarraigadas y asimiladas comparándolos a los demás pueblos del interior del país, como los *Fang*, o los *Nzebi* que son muy tradicionalistas. Es esta idea que Juan Tomás Ávila Laurel quiere resaltar en su obra, a fin de poner de relieve la literatura africana fantástica. Es una literatura plena de vitalidad y una referencia imprescindible para entender el África actual. En esta parte del mundo,” la literatura no es sólo un medio de expresión, tiene además una responsabilidad añadida: la de dar a conocer una realidad y, por tanto, los intelectuales africanos sienten esa necesidad casi como una obligación moral” (Silebo Boturo Recaredo, in Escudé González). O sea la de restituir la realidad cotidiana africana. A través de sus textos, expone el dramaturgo la situación de

7 Monseñor Milingo se considera como un abogado que defiende los derechos de sus compatriotas africanos, que no se debe arrancar al modo de vida que es el suyo. El mundo de los espíritus como la capacidad de los hombres a comunicar con este mundo, se encuentra al centro de su manera de vivir. Para Monseñor Milingo, África debe ser reconocido como un continente que tiene su propia identidad espiritual. Cree también que los africanos pueden realmente comunicar con el mundo de los espíritus, situado fuera del mundo visible. Esta idea la tiene de su experiencia que tuvo en Zambia durante su periodo de investigación.

8 Los *Omyene*, excepto en el Estuario, se encuentran también en la provincia del *Moyen-Ogooué* y del *Ogooué Maritime* al Oeste de Gabón.

su país, que es Guinea Ecuatorial. Con el teatro involucra al espectador para hacerle tomar conciencia de la responsabilidad que también tiene, porque lo importante es lo que hace cada africano por su país.

A continuación, hemos observado que a pesar del gran porcentaje a favor de los estudiantes que han solicitado servicios de brujos, no parecen tan convencidos de estas creencias porque según los grupos *Punu* y *Nzebi* que forman parte de los que participaron al debate, matizan la veracidad de las prácticas hechiceras ya que no es algo que se puede averiguar. Es verdad que se reconocen en esta cultura ecuatoguineana, pero se niegan a aceptarla con exactitud. Pensamos que este razonamiento es la consecuencia de la llegada del modernismo simbolizado por el personaje de Frantz en la pieza:

FRANTZ – ¿Lo habéis dado algo?

FANTA – Solamente el medicamento que le dio el curandero.

FRANTZ – Ah, ¿le habéis llevado al curandero?

FANTA – Sí. El curandero dijo que llevemos... (*Le interrumpe Melisa*).

MELISA – Un gallo blanco, un litro de J&B, una palangana y diez mil francos. Y eso era sólo para convocar al espíritu (Juan Tomás Ávila Laurel, 2000: 4).

El cuestionamiento de *Frantz* y la sorpresa que manifiesta, nos muestra el choque de las dos culturas: la tradicional y la moderna; un choque que se vive también en Gabón con el número elevado de los muertos cuyas familias les llevan a los brujos con la convicción de encontrar la curación. Ese comportamiento es cultural y casi general a todos los pueblos de África.

Pregunta: 2

¿Os reconocéis en la cultura ecuatoguineana?

Antes de dirigir la pregunta al grupo-clase, buscamos una definición de la cultura. La que nos parece más adecuada es la de Guy Rocher que piensa que:

La cultura o civilización, en el sentido etnográfico (...) es este conjunto complejo que comprende los conocimientos, las creencias, el arte, el derecho, la moral, las costumbres y todas las aptitudes y hábitos que adquiere el hombre como miembro de una sociedad (Guy Rocher, 1992:1).

Dicho de otra manera, es «un conjunto de maneras de pensar, de sentir y actuar más o menos formalizadas, aprendidas y compartidas por una pluralidad de personas...» (Guy Rocher, *ob. cit.*:4).

A partir de esta definición de Guy Rocher, los estudiantes reaccionaron diferentemente. El cuadro que sigue hace una recapitulación de dichas reacciones de los estudiantes:

Cuadro nº3: Los que se reconocen o no en la cultura ecuatoguineana

Grupos étnicos	Respuestas	
	Sí	No
Fang	7	0
Punu	2	2
Nzebi	3	0
Omyene	0	1
Total	12	3
Porcentajes	80%	20%

Lo que se observa en este cuadro es que sobre los cuatro grupos étnicos identificados en este grupo-clase, 80% se reconocen en la cultura ecuatoguineana y sólo 20% no se reconoce. La cifra elevada de los que se identifican en esta cultura se justifica por una razón simple. «La realidad es que cada uno quiere ver en el otro el reflejo de su propio comportamiento y costumbres de su país» (Raponda Walker, 1983: 259).

Los *Fang* son un pueblo muy arraigado en la tradición. Desde la niñez aprenden el valor de la naturaleza, unos ritos y costumbres que les caracterizan. En Gabón, las plantas de la selva gabonesa por ejemplo, constituyen un elemento indispensable a la vida del hombre; estas plantas son también accesorios importantes en la práctica de unos ritos. Es lo que nos presenta el dramaturgo por el medio de *Próculo* que parece tener una enfermedad que no puede ser curado con medicina moderna sino tradicional al notar los propósitos de este personaje femenino:

FANTA:- No creo que sea enfermedad de hospital. Sería mejor que le llevamos a un curandero (Tomás Ávila Laurel, *ob. cit.*: 3).

Fanta, profundamente convencida de que haya algo extraño que suceda en la vida de *Próculo*. Este personaje representa el África típicamente arraigada en la tradición. Antes de la llegada de los colonos en África, no había hospitales. En efecto, uno de los elementos básicos que permiten identificar la cultura africana y negra de manera general es el manejo de las plantas medicinales.

Cualquier que sea la sociedad negra, el apego a esta medicina queda una realidad que no se puede negar. El personaje de *Fanta* al oponerse a la idea de llevar a su amigo al hospital es una reacción africana y persigue diciendo:

FANTA- Sí ¿Crees que es normal que antes del trabajo está bien pero después de leer las noticias se sienta tan mal? Serán sus compañeros de trabajo. Hoy en día cada uno quiere ser jefe y para conseguirlo utiliza a los demás, ¡Dios mío! (*llora*), (*Idem.*).

Presentando este hecho fantástico significa que hay una duda. El dramaturgo, formando parte de la nueva generación de escritores, quiere revolucionar los comportamientos, y no quieren que continúen estas prácticas que han matado a mucha gente por ignorancia. El autor quiere que el pueblo acepte la evolución científica.

Las creencias en algo sobrenatural sigue vigente en todas sociedades que sean africanas u occidentales. Ni las evoluciones ni el modernismo han llegado a ocultar el poder de conservación de algunas prácticas. ¿En qué consisten estas prácticas? A menudo, éstas consisten en percibir la enfermedad, cualquiera que sea, bajo el paradigma de lo sobrenatural. No existe en África, ni una afección ni una muerte trágica que no tiene un origen misterioso. En estas condiciones, las poblaciones, no tienen otro remedio, sino tener confianza en los curanderos en vez de los enfermeros. En muchos casos, este obscurantismo contribuye a agravar el mal, más que curar al paciente, ya que alargarse del hospital puede acentuar la gravedad de la enfermedad.

Después de regresar del curandero, *Fanta* está convencida de que el principio de buena salud que tiene *Prócuro* viene de la visita que ha hecho al médico tradicional:

MELISA- ¿Qué tal está el enfermo?

FANTA- Yo creo que está mejor que ayer. Ayer vomitó tanto que yo temí por su estómago (*Ibid.:* 3).

Esta actitud nunca cambiará en las sociedades africanas si no hacen un esfuerzo para vivir con la evolución del momento. Aceptar lo que viene del Occidente no significa rechazar completamente su cultura sino contribuye a adquirir mejor lo nuevo. Porque el africano de hoy es la síntesis de las dos culturas (africana y occidente).

5. Conclusión

En resumidas cuentas, lo que podemos retener de este estudio es que la obra teatral de Juan Tomás Ávila, *Los hombres domésticos*, ha sido un verdadero pretexto para relevar las similitudes culturales que existen entre Guinea Ecuatorial y Gabón. Por ser los dos países de origen bantú, forzosamente, las huellas de los antepasados son las mismas tanto a nivel de las prácticas como de las costumbres.

En cuanto a la proximidad cultural entre Guinea Ecuatorial y Gabón, el pueblo *Fang* en este estudio es el que sirve de lazo entre los dos países, aunque las demás etnias identificadas en el grupo-clase reconocen tener las mismas creencias. Y para estos estudiantes, la cultura permite al hombre humanizarse y volver un verdadero hombre.

Referencias bibliográficas

- ÁVILA LAUREL, Juan Tomás (1994): *Los hombres domésticos*, in *África 2000*, Malabo, año IX, época II, nº 21.
- LEIBRANDT, I. (2007): “La didáctica de la literatura en la era de la mundialización”, Madrid, in *Revista de estudios literarios*, Universidad Complutense, in [<http://www.ucm.es/info/especulo/numero36/didalite.html>], consultado el 17 de agosto de 2013.
- MENDOZA, Fillola, Antonio y VILLANUEVA, Ezequiel, Briz. (2003): *Didáctica de la lengua y de la literatura*, Pearson Educación.
- NDONGO BIDYOGO, D. (1984): *Antología de la literatura Guineana*, Madrid, Nacional.
- OTABEL MEWOLO, DONATO (2003): “Literatura de Guinea Ecuatorial. Sujeto cultural y dictadura: el personaje del abogado en *Los poderes de tempestad* de Donato Ndong Bidyogo” in [<http://citedugreral.e-monsite.com/medias/files/literatura-de-guinea-ecuatorial-sujeto-cultural-y-dictadura-el-pe>], consultado el 17 de agosto de 2013.
- ROCHER, Guy (1992): “Culture, civilisation et idéologie” in *Introduction à la sociologie générale*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH Itée.
- RAPONDA WALKER, André et SILLANS, Roger (1983): *Rites et croyances des peuples du Gabon*, Paris, Présence Africaine, Agence de Coopération Culturelle et Technique.
- RAPONDA WALKER, André et SILLANS, Roger (1959): *Les plantes utiles du Gabon*, Paris, Editions P. Lechevalier, 1959.

Fuentes electrónicas

- TZVETAN, Todorov “Teoría de lo fantástico» in [http://www.tumbaabierta.com/literatura/001_2todorov.php], consultado el 26/01/11.

ESCUDE GONZÁLEZ, Joan “Teoría de la literatura fantástica”, in [<http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/hist/escude2.htm>] , consultado el 26/01/11.

NDIONE, Abasse, “Historias de África: un continente literario a descubrir”, in [<http://foroabiertothenovelanegra.wordpress.com/2010/01/19/historias-de-africa-un-continente-literario-a>], consultado el 28/01/11.

PROBAS DE DOMINIO MEDIANTE TAREFAS. SISTEMA DE CERTIFICACIÓN DE LINGUA GALEGA (CELGA)

Margarita Chamorro

SECRETARÍA XERAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA. XUNTA DE GALICIA

Resumo

O sistema de certificación de lingua galega, coñecido como Celga, vixente dende 2007 e aliñado ao *Marco Europeo Común de Referencia para as Linguas* representa unha innovación na avaliación de certificación, xa que é un modelo de proba de dominio baseado na avaliación de linguas mediante tarefas, polo tanto, nos exames as destrezas (comprensión e expresión orais e escritas) están integradas e as tarefas que teñen que realizar os candidatos implican comunicación real, isto é, ademais de empregar a lingua para realizar tarefas significativas, a lingua tamén é significativa.

O máis relevante dos exames que conforman as probas Celga é o seu deseño, xa que os candidatos deben resolver tarefas que presentan as destrezas integradas e a gramática convértese nun parámetro máis de avaliación e non existe unha proba específica para demostrar o coñecemento do código.

Farase unha reflexión sobre a relevancia da avaliación mediante tarefas nunha comunidade na que o perfil dos candidatos é heteroxéneo con respecto a variables sociolóxicas coma idade, sexo, nivel de estudos, lugar de nacemento e lugar de residencia.

Palabras clave: Avaliación, Tareas, Certificación.

A innovación no sistema de certificación de lingua galega (en adiante Celga) céntrase no tipo de exame que se deseñou para os distintos niveis do Celga, xa que é un modelo de proba de dominio^[1] baseado no ensino de linguas

1 Proba de dominio (*proficiency test*): as ditas probas non están baseadas nun programa particular, están pensadas para avaliar a habilidade lingüística de candidatos con distintas bagaxes educativas. Algunhas probas de dominio están deseñadas para mostrar se os candidatos teñen unhas habilidades necesarias para utilizar unha lingua nunha área específica, como pode ser a medicina, o turismo ou os negocios.

mediante tarefas (Gysen, 2006; Van den Braden, 2006), polo tanto, nos exames as destrezas (comprensión e expresión orais e escritas) están integradas e as tarefas que teñen que realizar os candidatos implican comunicación real e son semellantes a calquera actividade que poidan facer na súa vida cotiá na lingua da que son usuarios. Ademais de empregar a lingua para realizar tarefas significativas, a lingua tamén é significativa. De tal xeito que cumpre e alíñase co Marco Europeo de Referencia Común para as Linguas, en adiante MERC, no fundamento sobre o “*can do*” que un usuario dunha lingua debe posuír para demostrar a súa competencia comunicativa.

1. Definición de tarefa

Observamos xa dende hai tres décadas unha evolución do enfoque comunicativo que deu como resultado unha proposta de contidos aos que se lles engadiron os procesos de comunicación, orixinando así a creación de diferentes materiais de ensino de linguas, que dende os anos oitenta deron en chamarse tarefas. Para explicar que é unha tarefa, cómpre facer unha revisión sobre o dito termo partindo de Long (1985), que o acuñou por primeira vez e definiu tarefa como:

calquera actividade realizada por un mesmo ou para os demais, libremente ou con algún interese. (...) Cubrir un impreso, comprar uns zapatos, facer unha reserva de avión (...) Noutras palabras, por tarefa entendemos todo aquilo que facemos acotío na nosa vida, no traballo, para divertirnos e entre unha e outra cousa.

E segundo Olga Juan (1999), nesta definición introdúcese o concepto de acción, que tamén postula o MERC, mediante o cal os estudantes teñen que “facer algo”, o obxectivo que teñen que alcanzar na súa aprendizaxe é o de cumprir cunha acción, co cal se converten en suxeitos activos no proceso de comunicación.

Seguindo coas investigación sobre tarefas, Nunan (1989) proporciona unha definición centrada na realidade da aula e tendo en conta a lingua como ferramenta necesaria para a realización das tarefas. Así, considéraa como:

unha unidade de traballo na aula que implique os aprendices na comprensión, manipulación, produción ou interacción na L2 mentres que a súa atención está centrada prioritariamente no significado máis ca na forma.

Posteriormente, Candlin (1990) introduce o concepto de coñecemento xa existente nos estudantes tanto no plano lingüístico coma no extralingüístico, e o

de actividade xeradora de problemas que os estudantes teñen que ir resolvendo, polo tanto, para Candlin unha tarefa é “unha actividade interdependente, social e xeradora de problemas que implica a aplicación do coñecemento existente para a consecución duns obxectivos”.

Estaire e Zanón (1990) recompilan as definicións dos anteriores autores e fan unha síntese na que sinalan as características que debe presentar unha tarefa, xa que para eles cómpre que sexa:

- a) representativa de procesos de comunicación da vida real,
- b) identificable como unidade de actividade na aula,
- c) dirixida intencionalmente á aprendizaxe de linguas,
- d) deseñada cun obxectivo, unha estrutura e unha secuencia de traballo,
- e) orientada á consecución dun obxectivo de manipulación de información.

Para O. Juan (1999), os autores desta definición teñen unha proposta na que é indisoluble a aprendizaxe de linguas dunha reflexión sobre como se produce a adquisición do coñecemento lingüístico, o que dá lugar a un alumno máis activo e autónomo, xa que é o responsable da súa aprendizaxe; tamén mudará o papel do profesor, descentralízase o seu poder na aula e convértese nun asesor que actúa e intervéñ segundo as necesidades do estudantado.

Segundo Martín Peris (2001, 2004) na súa reflexión sobre as implicacións do uso de tarefas na aula, para que unha actividade poida ser considerada como unha tarefa, debe realizarse en cooperación, promover a comunicación entre o alumnado e finalizar coa obtención dun resultado determinado. Máis concretamente, debe cumprir os seguintes requisitos:

1. A tarefa é un plan de traballo, nela márcase un obxectivo final e uns pasos xerais que se poden seguir para acadalo, pero non se especifica que estruturas lingüísticas deben usar os aprendices, senón que son eles os que escollen en cada momento a lingua que van empregar segundo a precisen, é dicir, as tarefas crean un marco de acción no que o alumnado escolle libremente.

2. Está centrada fundamentalmente no significado (ou sexa, a súa intención é que os aprendices se comuniquen para conseguir algo, non que utilicen simplemente algunha estrutura lingüística coma o subxuntivo). A lingua é unha ferramenta para conseguir un obxectivo, non é o obxectivo en si mesmo.

3. Implica procesos reais de uso da lingua. As actividades poden ser semellantes ás que realizamos no mundo real (cubrir un formulario) ou non (atopar cinco diferenzas entre dúas imaxes), pero os procesos comunicativos que empregamos nelas deben ser os que empregamos no mundo real: por exemplo, nunha conversa auténtica temos que tentar explicarnos de xeito que os demais poidan comprendernos ou poder contar anécdotas da nosa vida, pero non adoitamos repetir listaxes de verbos ou recitar diálogos aprendidos de memoria. Se unha actividade ten un destes dous exemplos como obxectivos, non podemos dicir que implique procesos reais de uso da lingua.

4. Pode requirir o uso de calquera das destrezas lingüísticas, así como de varias ao tempo, o cal supón a activación da comprensión auditiva ou de lectura, da produción oral ou escrita, ou de ambas á vez.

5. Pon en marcha procesos cognitivos xa que, se os aprendices teñen que levar a cabo un obxectivo común, terán que poñerse de acordo en como o van facer, seleccionar a información que consideren relevante ou razoar sobre determinadas opinións e eleccións de lingua. Estes procesos cognitivos son moito máis complexos ca os que se activan nunha actividade na que só hai que repetir un patrón de lingua determinado.

6. Remata cun produto claramente comunicativo, que é o obxectivo mesmo da tarefa (unha tarxeta cos datos de alguén, unha listaxe de consellos para levar unha vida sa, unha carta de reclamación etc.).

2. O modelo de exame

O máis significativo dos exames que conforman as probas Celga é o seu deseño, xa que os candidatos deben resolver tarefas significativas para que se poida certificar a súa competencia comunicativa^[2] en galego nos distintos niveis do Celga. Nestas probas non existe unha proba específica de gramática para demostrar o coñecemento do código, senón que as tarefas presentan as destrezas^[3] integradas e a gramática convértese nun parámetro máis de avaliación xunto con outros.

2 Competencia comunicativa (*communicative competence*): capacidade para utilizar adecuadamente unha lingua en diversas situacións. Bachman (1990: 16, 68).

3 Destreza (*skill*): capacidade para facer algo. Nas probas de lingua distínguense catro destrezas: comprensión escrita, expresión escrita, comprensión oral e expresión oral. Cando se fala das destrezas integradas, significa que nunha mesma proba poden darse dúas ou máis destrezas xuntas

No caso do galego hai que ter en conta a propia idiosincrasia do país, xa que moitos dos candidatos ao Celga son galegos, algúns galego falantes que non foron escolarizados en galego e que pretenden conseguir unha certificación cunha finalidade laboral, o cal modifica o perfil estándar do candidato ás probas de lingua estranxeira, polo tanto o exame pensado para os posibles candidatos do Celga non ten por que seguir o mesmo modelo empregado noutras linguas europeas, de tal xeito que do estudo deste perfil de poboación xorde a necesidade dun deseño diferente de probas que se precisa para o galego.

Grazas ás reunións establecidas en ALTE que son fonte de encontros entre representantes de distintas linguas europeas, nas que se debaten e analizan cuestións comúns á avaliación de linguas e nas que participa o galego como membro afiliado dende finais dos noventa e como membro de pleno dereito dende 2005, xurdiu o posibilidade de adoptar un modelo de probas mediante tarefas existente en Bélxica, xa que por tratarse dunha comunidade con linguas en contacto e nalgúns aspectos con similitudes co galego na adquisición e uso da lingua propia, estudiouse a posibilidade de trasladar o deseño de probas mediante tarefas do neerlandés, para o cal analizáronse as probas empregadas neste sistema de certificación e realizáronse unha serie de pilotaxes que deron como resultado unha aproximación máis real á competencia comunicativa que os candidatos posuían sobre o galego, polo tanto considerouse que o modelo de certificación do galego estaría sustentado no deseño de probas mediante tarefas.

Os exames Celga engloban dúas probas no seu formato, unha escrita e outra oral. Cada unha delas inclúe diferentes tarefas que o candidato deberá resolver; a primeira delas, a proba escrita de xeito individual, e a segunda, a proba oral en colaboración co examinador que dirixirá a entrevista. Para obter a cualificación de 'apto', requírese superar as dúas probas na mesma convocatoria de exame. A proba escrita realizarana todos os candidatos ao mesmo tempo, na data e no horario fixados. A proba oral será individual e terá lugar, como norma xeral, o mesmo día da proba escrita; tamén se poderá realizar nos días seguintes se o número de candidatos o fixese necesario.

que deben ser empregadas para a resolución da tarefa. Por exemplo, a proba A1 do Celga implica a comprensión oral e a expresión escrita.

O modelo de exame está dividido en dúas partes:

Proba escrita: que consta, pola súa vez, de dúas probas:

- Proba A1. As destrezas implicadas son a comprensión oral e a expresión escrita.
- Proba A2. Desenvólvese unha tarefa de comprensión escrita e expresión escrita.

O candidato realizará a proba escrita de maneira conxunta co resto dos candidatos nas aulas habilitadas para tal fin. Nesta parte da proba, solicítaselle ao candidato unha tarefa na que as destrezas están integradas e se avalían tamén de maneira conxunta, xa que, para a realización da produción escrita en ambas as partes (A1 e A2), o candidato ten que comprender o texto oral na proba A1 e o texto escrito na proba A2 que lle serven como *input* para a súa produción escrita. A duración das dúas probas escritas será de entre dúas e tres horas, en función do nivel de Celga; os cinco primeiros minutos estarán dedicados á lectura das instrucións para resolver a tarefa, logo escoitarán dúas veces seguidas un audio e o tempo restante, ata completar as dúas/tres horas, servirá para realizar as dúas probas escritas (A1 e A2), que o candidato organizará como considere oportuno.

Proba oral: consta dunha única proba na que como *input* pode activarse calquera destreza comprensiva (comprensión oral ou comprensión escrita) e a produción ten que implicar a expresión oral. Nesta proba establécese unha aula de audio onde os candidatos, en grupos de non máis de 15 persoas, poderán escoitar un audio ou ler un texto (se na proba oral o *input* que se propón é un audio, este escoitarase dúas veces seguidas e o candidato poderá tomar as notas que considere oportunas para logo consultalas durante a entrevista co examinador). Despois, os candidatos desprazaranse ás aulas onde os recibirán o avaliador e o entrevistador, que dirixirá a entrevista; o examinador proporalle, a partir do texto oral ou escrito que acaba de escoitar ou ler, a resolución dunha tarefa, ao tempo que un avaliador estará valorando a súa produción oral.

3. Perfil sociodemográfico dos candidatos ao Celga en relación coa obtención da aptitude

3.1. Cualificación na proba escrita segundo o nivel do Celga

Podemos comprobar que o sistema de certificación de lingua galega presenta unha porcentaxe de candidatos aptos na proba escrita proporcional ao nivel de lingua segundo os datos tomados das análises psicométricas dos anos 2009 e 2010. Nos niveis máis baixos, Celga 1 e Celga 2, o índice de aprobados é superior (75% e 66,1%, respectivamente) ao dos niveis superiores (55,1% no Celga 3 e 49,4% no Celga 4).

Aínda así, cómpre salientar que no nivel Celga 4 o perfil sociolóxico dos candidatos é maioritariamente de galegos (ao analizar o lugar de nacemento dos participantes obsérvase que algo máis da metade dos candidatos naceron en Galicia (55,3%)), o 29,6% pertence ao resto de rexións do Estado español e hai unha porcentaxe de persoas que naceron no continente americano (8,3%) e no resto de Europa (6,5%). Isto condiciona que a proximidade das linguas dos candidatos, español e galego, permita unha porcentaxe tan elevada nos niveis de Celga 3 e Celga 4, malia seren os máis altos e complexos á hora de obter a aptitude.

3.2. Cualificación na proba oral segundo o nivel do Celga

Os niveis de Celga 1 e Celga 2 son os que acadan o maior número de candidatos aptos na proba oral (82,4% no Celga 1 e 72,1% no Celga 2), mentres no Celga 3 e no Celga 4 esta porcentaxe descende (67,1% e 62,8%, respectivamente). O habitual neste tipo de probas é que sexa directamente proporcional a dificultade no nivel de lingua coa diminución do número de candidatos aptos, xa que a medida que o nivel de lingua aumenta a dificultade para acadar a competencia comunicativa necesaria é maior.

3.3. Resultados da proba oral segundo as variables sociodemográficas

O perfil dos candidatos ao Celga atende as seguintes variables demográficas: nivel de estudos, lugar de residencia, idade e sexo.

3.3.1. Cualificación na proba oral segundo o nivel de estudos

A relación dos candidatos aptos no Celga é directamente proporcional ao nivel de estudos que posúan. Os que teñen estudos universitarios presentan unha porcentaxe maior de aptitude no Celga (63,9%).

3.3.2. Cualificación na proba oral segundo o lugar de residencia

Non é significativa, xa que os candidatos que habitan nas cidades presentan unha porcentaxe menor de aptos (67,8%), seguidos dos habitantes das aldeas que presentan unha porcentaxe de aptos maior (70,2%). Finalmente, os candidatos residentes nas vilas presentan un 73,8%.

3.3.3. Cualificación na proba oral segundo o sexo

Trátase dunha variable significativa. Son os homes os que presentan unha porcentaxe maior de aptos (73,2% fronte ao 68,6% das mulleres). Ao contrario do que acontecía na proba escrita, tendo en conta, ademais, que a poboación xeral participante nas convocatorias de probas está distribuída case por igual entre homes e mulleres, as tres cuartas partes dos participantes nas probas Celga son mulleres (70,6%).

3.3.4. Cualificacións na proba oral segundo a idade

Aínda que non é unha variable significativa, observamos diferenzas entre o parámetro de interacción, que non ten capacidade de discriminación, e o criterio de pronuncia, que ten unha forte variación segundo a idade do candidato.

Os maiores de 60 anos obteñen puntuacións significativamente máis baixas ca o resto en adecuación, cohesión e léxico. Este colectivo, como veremos nas discusións, require dunha especial atención por tratarse de galego falantes sen formación regrada en galego, cun baixo nivel de estudos e con necesidades de adquisición dun certificado oficial que acredite a súa competencia comunicativa en galego.

Bibliografía

- ALDERSON, C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. (1998): *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CANDLIN, C. (1990): *Hacia la enseñanza del lenguaje basada en tareas. Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8.
- Council of Europe (2001): *Common european framework for languages: learning, teaching, assessment*.
- ESTAIRE E ZANÓN (1990): *El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo*. Instituto Cervantes.
- GYSEN, S. (2006): "Developing an introducing task-based language test". En *Task-based language education: from theory to practice*. Cambridge Applied Linguistics Series.
- HOZ, C.: *Experiencias en el aula mediante tareas*. Segundo encuentro práctico de profesores de español en Alemania. International House Barcelona-Editorial Difusión. <http://www.encuentro-practico.com>.
- JUAN LÁZARO, O. (1999): "La enseñanza mediante tareas". *Actas do XXXIII Congreso Internacional da Asociación Europea de Profesores de Español*. Soria.
- LONG, M. (1990). *Studies in second language acquisition*. Cambridge Univ Press.
- MARÍN PERIS, M. (2001): "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?". En *Llengua i Ús*, 21. Barcelona: Direcció General de Política Lingüística, Generalitat de Catalunya.
- MELERO ABADÍA, P. (2004): "De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa". En *Vademécum para la formación de profesores* (2004) (689-714). Madrid: SGEL.
- NUNAN, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. e Rodgers, T. S. (1998, 2.ª ed. 2001): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2004): "Metodología: conceptos y fundamentos". En *Vademécum para la formación de profesores* (2004) (665-688). Madrid: SGEL.
- VAN DEN BRANDEN, K. (ed.) (2006): *Task-based language education: from theory to practice*. Cambridge Applied Linguistics Series.
- XUNTA DE GALICIA. Presidencia. Secretaría Xeral de Política Lingüística (2005): *Marco europeo común de referencia para as linguas: aprendizaxe, ensino, avaliación*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- XUNTA DE GALICIA. Presidencia. Secretaría Xeral de Política Lingüística (2006): *Niveis de competencia en lingua galega*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- ZANÓN, J. (1990): "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras". *Cable*, 5.
- ZANÓN, J. (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas* (53-57). Madrid, Edinumm.

EL PODER DE LOS CUENTOS: CONSTRUYENDO UN MUNDO MÁS JUSTO A TRAVÉS LA INTERCULTURALIDAD, LA SOLIDARIDAD, LAS LENGUAS Y LA LITERATURA

María Alcantud Díaz

DEPTO. DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA I LA LITERATURA, ELCIS
FACULTAT DE MAGISTERI
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

*“Un libro abierto es un cerebro que habla;
cerrado un amigo que espera; olvidado, un alma
que perdona; destruido, un corazón que llora”*

(Proverbio hindú)

Resumen

Este artículo ha sido concebido con un doble objetivo: en primer lugar presentar una propuesta de materiales didácticos (cuentos bilingües, unidades didácticas on-line y audio libros tanto en inglés como en castellano) basados primeramente en competencias lingüísticas, interculturales (Ballester e Ibarra 2009), y de solidaridad y literarias (Reyes Torres 2014), cimentadas en el modelo de Sipe (2000:252-256), es decir, en el reconocimiento de textos literarios como una forma de construcción social puesto que están enfocados para la Educación para el desarrollo. En segundo lugar, mi pretensión es presentar el programa educativo “Ahora Toca...”, en el marco del cual están diseñadas las herramientas anteriormente mencionadas. Este programa, puesto en marcha por la Fundación Ayuda en Acción, persigue sensibilizar al alumnado de primaria y secundaria en la lucha contra la pobreza. El objetivo de este proyecto, llamado *The Power of Tales Building a Fairer World/El poder de los cuentos: construyendo un mundo más justo*, es fomentar el pensamiento crítico así como la convivencia, la tolerancia y el concepto de interculturalidad entre el alumnado. Del mismo modo, se pretende integrar la enseñanza de la lengua inglesa a través del modelo de CLIL transversal. Como se verá, esta combinación de enfoques y metodologías contribuyen a mejorar tanto las competencias lingüísticas del alumnado descritas en el Marco

Europeo Común de Referencia para la enseñanza de idiomas como la competencia literaria, promoviendo además el aprendizaje de una segunda lengua y activando la creatividad y la imaginación de los niños y las niñas.

Palabras clave: competencias literarias, lingüísticas, interculturales y de solidaridad, enseñanza de inglés, CLIL, Educación para el Desarrollo.

Introducción

Los cuentos no son simplemente una pieza narrativa que hay que leer, con los cuentos se puede soñar, los cuentos se pueden compartir y se pueden tocar, te hacen reír y jugar, pero también te pueden hacer pensar. El poder de los cuentos te puede hacer construir un mundo más justo.

Este artículo^[1] ha sido concebido con un doble objetivo: en primer lugar presentar el programa educativo “Ahora Toca...” puesto en marcha por la Fundación Ayuda en Acción y, dentro de él, el fruto de la colaboración entre esta fundación y la Universitat de València, el proyecto *The Power of Tales Building a Fairer World/El poder de los cuentos: construyendo un mundo más justo*. Con este proyecto, en la línea de Ayuda en Acción que persigue sensibilizar al alumnado de primaria y secundaria en la lucha contra la pobreza, pretendemos mostrar las infinitas posibilidades de los cuentos como herramienta metodológica no sólo para la Educación para el Desarrollo, sino también para trabajar otras competencias como la literaria, la comunicativa, las relacionadas con el pensamiento crítico y otras que veremos a lo largo del artículo. En segundo lugar, constituye una propuesta de materiales didácticos (cuentos bilingües, unidades didácticas y audio libros literarios tanto en inglés como en castellano) basados primeramente en competencias lingüísticas, interculturales (Ballester e Ibarra, 2009), y de solidaridad y literarias (Reyes Torres, 2014), cimentadas en el modelo de Sipe (2000: 252-256), es decir, en el reconocimiento de textos literarios como una forma de construcción social.

El objetivo de estas herramientas es fomentar el pensamiento crítico así como la convivencia, la tolerancia y el concepto de interculturalidad entre el alumnado. Del mismo modo, se pretende integrar la enseñanza de la lengua inglesa a través del modelo de CLIL transversal. Como se verá, esta combinación de enfoques y metodologías contribuyen a mejorar tanto las competencias lingüísticas del alumnado descritas en el Marco Europeo Común de Referencia para la enseñanza de idiomas como la competencia literaria promoviendo

1 Enmarcado en el proyecto “Diversidad y (des)igualdad en la literatura infantil y juvenil contemporánea (1990-2012)” (UV-INV-PRECOMP13-115502) financiado por la Universitat de València.

además el aprendizaje de una segunda lengua y activando la creatividad y la imaginación de los niños y las niñas. En el ámbito de la enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL), las herramientas que aquí presentamos pretenden “ser una ventana abierta hacia la cultura del Otro y, para alcanzar dicho objetivo se incorpora en el proceso de enseñanza – aprendizaje las nuevas tecnologías” (Álvarez González, 2011: 38), es decir, los audio libros, el blog como soporte base del material didáctico de apoyo a los cuentos, etc.

La colaboración entre la Fundación Ayuda en Acción y la Dra. Alcantud Díaz comenzó con la estancia de ésta última como investigadora de la Universitat de València en el programa de estancias de profesorado universitario en empresas valencianas. Este programa tiene como objeto promover el conocimiento mutuo y transferir el conocimiento entre la Universitat de València y la empresa de la mano del profesorado universitario, y consiste en el desarrollo de un programa de trabajo consensuado de interés último para la empresa^[2].

1. Revisión de la literatura

1.1. Los cuentos como herramienta de aprendizaje

La presencia de los cuentos en las aulas como herramienta didáctica y no meramente lúdica está creciendo de manera exponencial debido principalmente a su versatilidad y transversalidad, puesto que pueden usarse en cualquier disciplina, incluso en varias a la vez y abordando aspectos muy distintos. Cada vez son más las competencias que se trabajan y las destrezas que se pueden alcanzar a través del trabajo en el aula con los cuentos, a saber, la competencia artística, cultural e intercultural, cívica, literaria, las relacionadas con el pensamiento crítico y la lingüística, entre muchas otras.

En cuanto a la competencia artística, podemos decir que “la belleza literaria de los textos y el ritmo y la musicalidad que produce su lectura” (Luciano y Grimaldi Silié, 1998: 27) estimulan en el alumnado las capacidades artísticas. Es más, aspectos como la creatividad y la motivación también están incluidos en esta competencia porque a partir de un cuento, se pueden gestar innumerables actividades relacionadas no sólo con aspectos lingüísticos y literarios, sino con la faceta artística como son: dibujar, recortar, colorear, cantar, etc.

Los cuentos tienen además un gran componente cultural e intercultural puesto que pueden reflejar no sólo la cultura de los pueblos y sus costumbres,

2 <http://www.adeituv.es>

sino que pueden ser una ventana abierta al paisaje de ese pueblo, a sus calles y plazas, a su gente...te pueden hacer soñar que eres el protagonista de una historia que tiene lugar en una selva africana, en una gran ciudad como Nueva York o en una tribu o etnia de las infinitas que hay a lo largo y ancho de nuestro planeta. En resumen, la literatura ostenta “el esquema de valores y de visión del mundo que presentan las diferentes comunidades humanas, como también las determinadas pautas de conducta y sabiduría popular gestadas a lo largo de generaciones” (Ballester e Ibarra, 2009: 28-29).

Por otro lado, Sipe (2000: 252-256) nos ilustra en torno a la competencia cívica trabajada con los cuentos ya que reconoce los textos literarios como una forma de construcción social. En otras palabras, la literatura infantil puede ser también un espejo en el que se vean reflejados los valores, es decir, formas de comportamiento, sociales y de convivencia (como la tolerancia, la igualdad, etc.), hábitos de higiene, alimentación y preservación del medio ambiente, entre otros. También Ballester e Ibarra (2009: 28) aluden a ésta función de la literatura como transmisora de “valores, normas y sistemas de una comunidad a sus miembros”. Esta función es una de las principales, junto con el aprendizaje de la lengua inglesa que el proyecto didáctico aquí descrito posee.

La competencia literaria, definida por Reyes Torres (2014:43) como “literacy education that enables a person to control the cognitive, linguistic and sociocultural dimensions of written or spoken language in an effective and dialogical manner”^[3], se trabaja con los cuentos puesto que éstos facilitan la captación del mundo que nos rodea y de sus aspectos específicos (Luciano y Grimaldi Silié, 1998: 31). Además, sirve para desarrollar la capacidad de abstracción por medio de “las imágenes literarias logradas a través de un adecuado manejo de la palabra” (Luciano y Grimaldi Silié, 1998: 35). La competencia literaria está muy ligada a aquellas competencias relacionadas con el pensamiento crítico ya que los cuentos pueden ser la base perfecta para trabajar las habilidades valorativas del alumnado. Esto se puede observar sobre todo en aquellos cuentos, como por ejemplo los procedentes de tradición oral coleccionados por los hermanos Grimm (1857), en los que es frecuente observar escenas en las que priman los estereotipos más tradicionales como son las desigualdades de género y sociales y los casos de racismo y homofobia (Alcantud Díaz, 2014: 189) o estereotipos en cuanto a las nuevas estructuras de las unidades familiares. En otras palabras, la competencia literaria como hilo conductor hacia actividades del pensamiento crítico, puede fomentar la actitud de “no voy a cambiar el mundo, pero voy a hacer mi parte” en el alumnado

3 La educación que capacita a una persona a controlar las dimensiones cognitivas, lingüísticas y socioculturales del lenguaje hablado y escrito de una manera lógica y efectiva.

de cualquier edad, como expresa Martínez Usarralde (2011: 32), usando sus propios términos, la literatura puede hacer niños y niñas *sentipensantes*.

He dejado la competencia lingüística para el final. La literatura infantil y juvenil, género al que pertenecen los cuentos, promueve el desarrollo del lenguaje ya que les hace “leer y oír leer, narrar y oír narrar, apreciar, sentir, comentar, pensar y dramatizar o ver la dramatización de una obra literaria” (Luciano y Grimaldi Silié, 1998: 58). Y no sólo el aprendizaje de la primera lengua se ve beneficiado por el uso de cuentos en el aula, los cuentos son también una herramienta muy eficaz para la adquisición de la segunda lengua, puesto que nos pueden proporcionar un contexto cercano, motivador y agradable en el que basar la comunicación en una segunda lengua. Como Álvarez González (2011: 39) nos explica,

para conseguir una auténtica competencia comunicativa, los estudiantes tienen que aprender a reconocer la realidad sociocultural que subyace a todo acto de habla, por lo que los intercambios lingüísticos deben estar insertos en un contexto que permita identificar todos los componentes de una situación de comunicación como son: la relación social y afectiva entre los interlocutores, los fines de la comunicación, la formalidad o informalidad en el tratamiento de los temas, la adecuación del registro empleado, etc.

Cada competencia trabajada es un motivo adicional por el cual queremos fomentar el uso de cuentos en clase, y por ello elegimos el cuento como base para desarrollar el programa de actividades *The Power of Tales: Building a Fairer World/ el poder de los cuentos: Construyendo un mundo más justo* dentro del programa Ahora Toca... de Ayuda en Acción. Si partimos de la idea de que “la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad... dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio” (Ramos y Vadillo, 2007: 10; Delors, J., 1996: 106), entonces, creemos que el cuento es un gran vehículo para inculcar la Educación para el Desarrollo en las aulas.

1.2. La Educación para el Desarrollo

Dos conceptos claves para el desarrollo humano como son *Educación y Desarrollo* se unieron para llevar el modelo tradicional de cooperación internacional del sistema colonialista basado en la caridad (*charity*) a una fase más avanzada de colaboración mutua, de intercambio. Ya no se trataba de ayudar a los que más

lo necesitaban, sino que les enseñaban a valerse por sí mismos, por ejemplo, inculcándoles conceptos como: *empoderamiento, igualdad, conocimiento, etc.* Para Alcaraz (2007: 134) la Educación para el Desarrollo es “un proceso educativo que pretende, además, propiciar la reflexión y el pensamiento crítico sobre la realidad global, promover valores y actitudes relacionadas con la solidaridad y la justicia, y facilitar un proceso de cambio social”. Por su parte, Celorio y López de Munain (2007: 124) puntualizan que la Educación para el Desarrollo “hace referencia a un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad”.

El ámbito de actuación de la Educación para el Desarrollo (ED) no debe quedarse dentro de las paredes de la escuela, debe sobrepasar ese límite para llegar a toda la sociedad, trabajando en connivencia con diferentes agentes sociales. La ED es una de las principales herramientas de la cooperación internacional, por lo que las organizaciones no gubernamentales de desarrollo son sus principales promotoras, aunque otros ámbitos de actuación son las escuelas de adultos, centros culturales y otros (Alcaraz, 2007: 136).

La Fundación Ayuda en Acción^[4] ha sido desde siempre consciente de la importancia de la educación en los procesos de transformación social y de su capacidad para formar personas más justas y solidarias. Con esta perspectiva en su programa, tienen como objetivo acercar las realidades del Sur a los centros educativos y lograr un mejor conocimiento y comprensión de las causas estructurales de la pobreza. Su meta es establecer una red de centros educativos de toda España y unir esfuerzos con un objetivo común: la lucha contra la pobreza. Una de las iniciativas para este fin es la creación del programa educativo llamado Ahora Toca..., un programa dirigido a centros educativos de toda España (escuelas infantiles, colegios e institutos), que pretende implicar a toda la comunidad educativa (alumnado, docentes, familias y personal no docente) en la construcción de un mundo más justo.

Con Ahora Toca... se están trabajando varios temas en torno a la celebración de algunos días internacionales, como el día mundial de la alimentación, los derechos de las mujeres y la igualdad y la semana de acción mundial por la educación, por medio de distintas actividades. Con esta iniciativa están consiguiendo que el alumnado: (i) conozca sus derechos y la situación de los mismos en otras zonas del mundo, (ii) participe en la construcción de un mundo más justo a través de actividades de movilización y (iii) desarrolle la competencia social y ciudadana, entre otros.

4 <http://www.ayudaenaccion.org/>

Dentro del contexto de este programa, como ya he mencionado antes, se ha diseñado un proyecto que incluye las pautas marcadas por la Fundación Ayuda en Acción y que, al mismo tiempo, cubre las necesidades tanto del profesorado que está trabajando la lengua inglesa como segunda lengua, como de aquellos centros bilingües o con inmersión total en inglés. Este proyecto se ha llamado *The Power of Tales: Building a Fairer World/ El Poder de los cuentos: construyendo un mundo más justo*.

2. Metodología: El poder de los cuentos: construyendo un mundo más justo

La exigencia de un sistema de aprendizaje basado en la competencia comunicativa alejándonos de la competencia gramatical como epicentro de la enseñanza de segundas lenguas nos ha llevado a una “nueva relación entre los conceptos de “lengua” y “cultura”, puesto que la “competencia cultural” constituye una parte fundamental de la “competencia comunicativa” (Barros García 2006: 14), por ello, cuando enseñamos una lengua, no sólo hacemos que nuestro alumnado aprenda dicha lengua, sino la cultura y los valores que la rodean. Ésta ha sido la base metodológica del proyecto que aquí se presenta: la enseñanza de la lengua inglesa o española basada en un acercamiento comunicativo, en el que el cuento actúa como contexto e inculca valores.

The Power of Tales: Building a Fairer World/ El Poder de los cuentos: construyendo un mundo más justo reúne una colección de cuentos, ideas y actividades cuidadosamente estructuradas con unos objetivos educativos y de enseñanza de la lengua articulados de una manera muy sencilla. Es decir, el propósito de estas actividades está fundamentalmente basado en la enseñanza integrada de contenido y lengua extranjera (AICLE). Concretamente, nuestra intención ha sido la incorporación de la metodología basada en el modelo AICLE transversal (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010), es decir, el estudio de diferentes aspectos de la Educación para el Desarrollo y para la paz al mismo tiempo que la práctica de la lengua inglesa, todo ello dentro del marco de enseñanza comunicativa (Communicative Language Teaching CLT) nacido de las teorías de Chomsky (1974), que afirma que la gente aprenderá una lengua extranjera si tiene la oportunidad de usarla, si se comunican en ese idioma y no simplemente aprenden las estructuras gramaticales que lo rigen (Harmer, 2012: 85).

Todo el material creado va dirigido al profesorado de inglés principalmente (aunque el material se puede usar en cualquier clase en castellano) que quiera contribuir a conseguir ciudadanos y ciudadanas más sensibles e involucrados socialmente trabajando las competencias solidarias y cívicas relacionadas con

la igualdad, la solidaridad y los derechos de la infancia dentro del marco del proyecto 'Ahora Toca...'. El proyecto *The Power of Tales: Building a Fairer World/ El Poder de los cuentos: construyendo un mundo más justo* está compuesto por las siguientes herramientas:

- Libro de 15 cuentos bilingües
- 15 audio cuentos en español
- 15 audio cuentos en inglés
- Actividades de dramatización
- Actividades con pictogramas

Explicaremos a continuación la metodología seguida para la creación de cada herramienta:

2.1. Los cuentos bilingües

En primer lugar, los cuentos del libro surgieron de un proyecto de innovación docente implementado en una clase de estilística del inglés de la Universitat de València en el que se hicieron confluír varios factores: en primer lugar el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en el aula utilizando como soporte el aula virtual, plataforma virtual de aprendizaje y gestión de la docencia de la Universitat de València y en segundo lugar, la aplicación de las mencionadas TICs a la metodología de trabajo en proyectos (Project work), por la que lo estudiantes aprenden mientras llevan a cabo el trabajo.

La metodología, explicada de una manera brevísima fue la siguiente: se estudió en clase la estilística del género 'cuento', concretamente el título de la unidad era *The Language of Tales. The Brothers Grimm: Linguistic Intervention and Nonviolent Communication. Tales against Violence*. (El lenguaje de los cuentos, los hermanos Grimm: intervención lingüística y comunicación no violenta. Cuentos contra la violencia). Por medio de power points, vídeos, actividades on-line; diferentes lecturas de diferentes autores, sugiriendo lecturas posteriores y realizando actividades relacionadas con el cuento en clase nos acercamos a este tema. Después, se propuso al alumnado que realizara sus propios cuentos en inglés, poniendo en práctica algunas de las convenciones del género y siguiendo las instrucciones que se les habían indicado previamente, es decir, escribir un cuento para infantes, recordando el concepto de intervención lingüística en contra de la violencia generalizada, en un máximo de dos páginas con las siguientes características, basadas en el manual de Nodelman y Reimer

(2003: 198-203): (i) las descripciones que aparecen han de ser mínimas; (ii) la información debe ser concreta y no abstracta: debe incluir detalles sobre la forma, sonido y color para que los niños y niñas puedan imaginar mundos específicos: ej. “sus codos temblaban y su mandíbula estaba tan apretada que los dientes delanteros estaban clavándose en el labio inferior”; (iii) el cuento debe tener lugar en entornos que los niños suelen ocupar: hogares y escuelas, playas, campings... pero también en entornos de fantasía; (iv) los personajes principales son la mayoría de las veces niños, niñas y criaturas fantásticas; (v) se ha de tener en cuenta que la inexperiencia de la infancia tiende a ser una ignorancia peligrosa en algunos textos y una inocencia encantadora que en otros como *Harry Potter* o *Winnie the Pooh* (vi) a veces, los cuentos se centran en los animales y su naturaleza, por ejemplo, los relacionados con la alimentación, como *Caperucita Roja*; (vii) la reducción del tamaño o proveer de vida a objetos en miniatura y otros seres inanimados como la comida es otra técnica utilizada por los escritores de cuentos.

Para incorporar competencias relacionadas con la solidaridad y la educación cívica, la segunda parte de este proyecto, esta vez voluntaria, consistió en traducir los cuentos al castellano y montar en clase un taller de edición como trabajo colaborativo (incorporando así al currículo las competencias profesionales), cuyo fin sería recoger los cuentos, editarlos y crear un libro que ofreceríamos a una organización no gubernamental de desarrollo (ONGD) para que, con él, pudiéramos ayudar a financiar un proyecto de colaboración internacional. Este libro (Alcantud Díaz, 2011) se publicó sin tener éxito en lo tocante a su fin solidario en un primer momento, pero cayó en manos de Ayuda en Acción un año más tarde y decidieron hacer una selección de cuentos e incorporarlos, tras una ardua labor de edición, a su proyecto *Ahora Toca...* para cubrir las necesidades del profesorado de inglés interesado en trabajar el contenido del proyecto en sus clases.

El libro: *The Power of Tales: Building a Fairer World/ El poder de los cuentos: construyendo un mundo más justo* (Alcantud Díaz, 2013), ha sido el resultado de este proceso. Se ha publicado tanto en papel como en formato on-line como se puede ver en el blog de Ayuda en Acción^[5]. Y desde la Universidad, el nuevo libro ha viajado a las aulas de primaria y secundaria, donde se ha integrado en el programa “*Ahora Toca...*” como herramienta de Educación para el Desarrollo.

5 <http://programaeducativo.ayudaenaccion.org/cuentos-por-un-mundo-mas-justo/>

2.2. Los audio cuentos

No sólo se pueden leer estos cuentos, también se pueden escuchar los 15 audio cuentos en castellano y 15 en inglés^[6]. El motivo por el que hemos incluido cuentos narrados en el programa ha sido doble: por una parte, hemos querido así facilitar el acceso a estos cuentos a aquellas personas que de manera permanente o temporal tienen deficiencias visuales, psíquicas o motoras que les impiden leer en condiciones aceptables. De esta manera la atención a la discapacidad y a la diversidad se incluyen entre los objetivos del proyecto.

El segundo motivo ha sido el que uno de los retos más complicados de la enseñanza del inglés que el alumnado inmerso en contextos españoles tiene que afrontar es el aprendizaje y perfeccionamiento de la pronunciación inglesa debido a un cúmulo de factores que se escapan al ámbito del presente artículo. Por esta razón y de acuerdo con la experiencia de la Dra. Alcantud Díaz como docente durante más de 20 años; encontramos los audio libros una de las herramientas más efectivas para ayudarles en este reto. Además, puesto que los audio cuentos están disponibles para ser descargados de manera gratuita, el alumnado puede llevarlos almacenados en sus teléfonos móviles u otros dispositivos como *tablets*, portátiles o *i-pads*, ofreciéndoles la posibilidad de usarlos en cualquier momento y cualquier lugar, añadiendo el efecto motivador que el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ejerce sobre infantes y adolescentes.

Los 15 audio cuentos en inglés fueron grabados por dos estudiantes británicos voluntarios que se encontraban en España dentro del programa Erasmus y que amablemente cedieron sus voces para este proyecto, involucrando de este modo a toda la comunidad universitaria. Los audio cuentos en español fueron grabados por algunos de los propios autores y autoras de los cuentos y por una actriz voluntaria, Rosa Clara, a la cual agradecemos enormemente su colaboración.

2.3. Actividades de dramatización

Las actividades de dramatización han estado tradicionalmente ligadas a actuaciones de final de curso a las que asistían las madres y los padres, pero este tipo de actividades van mucho más allá gracias al enfoque comunicativo (Richards & Rodgers, 2001; Savignon, 2000; Mitchell 1994) que la enseñanza de la segunda lengua ha adoptado, las actividades de dramatización implican que el alumnado esté involucrado activamente en un texto con su cuerpo, su voz, sus

6 <http://programaeducativo.ayudaenaccion.org/cuentos-por-un-mundo-mas-justo/>

ideas, transformando el aprendizaje de la segunda lengua en una experiencia más enriquecedora y con más sentido (De Vita, 2013a: 4), una experiencia que los hace hablar y escuchar, es decir, comunicarse, independientemente del nivel del alumnado, ni de si padece algún tipo de minusvalía o discapacidad, puesto que la comunicación verbal, en las actividades de dramatización, como en la vida misma, se complementan con el lenguaje no verbal. Por otro lado, según Holden (1981: 1), para aquel alumnado que no tiene facilidad para la exposición a la lengua inglesa fuera del aula, se puede hacer que el lenguaje sea más real por medio de una serie de actividades que pueden ser convenientemente agrupadas bajo el epígrafe de ‘actividades de dramatización’, exponiéndolos, a si mismos o a otra persona, a una situación imaginaria.

Asimismo, no es sólo el cuerpo la única herramienta que hemos usado para llevar a cabo estas actividades de dramatización, el trabajo con marionetas también nos ha parecido importante y coincidimos con de Vita (2013b: 4-5) en que el uso de marionetas en clase hace que el alumnado reaccione ante ellas como si fueran seres reales y esto les hace esforzarse más en su comunicación, además, ya que los niños y niñas aprenden imitando, un buen ejemplo a seguir es una marioneta que les está motivando. Por último, el hecho de que el alumnado cree sus propias marionetas los motiva más a comunicarse en la lengua en la que supuestamente su marioneta habla. Por último, en cuanto a las actividades de dramatización, según Luciano y Grimaldi Silié (1998: 153), “es necesario usar el drama en las escuelas para fomentar las diversas manifestaciones de la literatura infantil e incrementar la expresión artística, ampliar su vocabulario, recrear y ayudar al alumnado al desarrollo de su personalidad”.

En el caso de las actividades creadas en este apartado, han sido planteadas para que trabajen las competencias básicas relacionadas con la comprensión auditiva y la producción oral. Además, se trabajan las competencias específicas relacionadas con la presentación de personajes, las descripciones, el trabajo colaborativo y aquellas relacionadas con seguir instrucciones. También cubren competencias transversales como las relacionadas con las artes y manualidades y, como ya hemos mencionado las competencias cívicas y solidarias. Por último, ayudan a estimular la creatividad puesto que están basadas principalmente en actividades de dramatización con la ayuda de marionetas. Por otra parte, el pensamiento crítico es una pieza fundamental en esas actividades, puesto que uno de los objetivos fundamentales es hacer que los niños y las niñas piensen en el mensaje sobre valores que los cuentos de este proyecto quieren transmitir.

2.4. Actividades con pictogramas


Las actividades con pictogramas tienen por objeto fomentar la práctica oral (comunicativa), la escrita y la gramatical usando como base los cuentos del libro *The Power of Tales: Building a Fairer World*. En esta ocasión se crearon una serie de pictogramas para ayudar a implementar las actividades de cuentacuentos propuestas. Para crear las listas de pictogramas se extrajeron los sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios más frecuentemente usados de los textos de los quince cuentos en inglés incluidos en el libro por medio de una herramienta de análisis de corpus computacional, *WordSmith Tools* (Scott, 2008). Esta herramienta posibilita la obtención de listados de frecuencia de uso de palabras en textos (en formato txt) así como el análisis textual de concordancias.

La mayoría de los pictogramas creados están basados únicamente en imágenes, pero se han incluido algunas tarjetas con categorías gramaticales para cubrir la posibilidad de implementar la práctica del cuentacuentos y la gramática de manera integrada para niveles más altos. No se han distribuido las hojas de pictogramas según los cuentos con un triple propósito: en primer lugar, porque las diferencias individuales y de grupo con respecto a las competencias lingüísticas se establecen en primero y segundo de primaria, por este motivo es posible que estudiantes diferentes y clases diferentes del mismo nivel de edad sepan y aprendan cosas distintas y, por lo tanto, sea el profesorado quien tenga la posibilidad de adaptar las hojas de pictogramas al nivel de su alumnado. En segundo lugar, hemos querido dejar libertad al profesorado para que se centre en un determinado vocabulario que quiera trabajar, independientemente del nivel de la clase. Finalmente, haciendo una única hoja de pictogramas se evitan repeticiones de imágenes, lo cual favorece la economía del espacio. Por lo tanto se elaboró una hoja con más de 400 pictogramas, una hoja de tarjetas de categorías gramaticales y una plantilla de pictogramas vacía para que el profesorado pueda crear su propia hoja de imágenes adaptada a las necesidades de sus objetivos.

La mayor parte de los pictogramas fueron extraídos de un programa on-line llamado Arasaac^[7], una herramienta gratuita que proporciona recursos gráficos que pueda favorecer la comunicación entre aquellos que puedan padecer alguna dificultad en este campo. Las competencias básicas que se trabajan con las actividades basadas en pictogramas aquí diseñadas están relacionadas con la comprensión oral y escrita y con la comprensión y producción oral.

7 http://www.catedu.es/arasaac/pictogramas_byn.php?Submit=Buscar&busqueda=basico&tipo_palabra=99&TXTlocate=1&letra=tarde&filtrado=1&orden=desc&id=7667&id_palabra=1330

Asimismo, se trabajan aquellas competencias específicas relacionadas con la secuenciación de acontecimientos, la distinción de categorías gramaticales, el trabajo tanto individual como colaborativo y el seguimiento de instrucciones. En cuanto a las competencias transversales, se trabajan aquellas relacionadas con las artes y manualidades (ya que los pictogramas se han de preparar) y con las competencias cívicas y de solidaridad (valores incluidos en los cuentos de este volumen). Adicionalmente, se estimulan las habilidades de presentaciones en público ya que tendrán que hablar delante del resto del alumnado y tomar decisiones (como que pictograma usar en su historia que me permita continuar contándola). El objetivo principal de este lote de actividades es aprender a contar historias en inglés con la ayuda de pictogramas. Un ejemplo puede verse en las ilustraciones 1 y 2.



A Tale, a Smile...
Eva María Vera García

Once upon a time there was a country called Rainbow. There lived very beautiful and colourful creatures. They were pink, yellow, green, purple and blue as well. Each one of them had a different job in that wonderful valley, adorned by really green trees, crystal clear waterfalls and thousands of colourful and perfumed blossoms.

	there was a country	called rainbow	there lived beautiful	and colourful	creatures	pink	yellow
Once upon a time...							
	green	purple	blue	they had a different	job	in that wonderful	valley
	trees	waterfalls	and thousands	of colourful	and perfumed	blossoms	
		1,000					

Ilustración 1. Cuenta cuentos con pictogramas 1

A Tale, a Smile...
Eva María Vera García

Once upon a time there was a country called Rainbow. There lived very beautiful and colourful creatures; they were pink, yellow, green, purple and blue as well. Each one of them had a different job in that wonderful valley, adorned by redly green trees, crystal clear waterfalls and thousands of colourful and perfumed blossoms.














	there was	a country called rainbow.	There lived	beautiful and colourful	creatures	pink	yellow
Once upon a time...	+VERB		+VERB				+ADJ
green	purple	blue	they had a different	different jobs	in that wonderful	valley	adorned by green
		+ADJ		+ADJ +NOUN			
trees	waterfalls	and thousands	of colourful	and perfumed	Blossoms.		
+NOUN		1,000	+ADJ				

Ilustración 2. Cuenta cuentos con pictogramas 2

En el caso de ambos tipos de actividades basta con una clase de preparación: la guía del profesorado detalla cómo desarrollar una hora lectiva para cada ciclo que ayude al alumnado a contextualizar cada acción.

La evaluación de las actividades propuestas es difícil, puesto que se trabaja con alumnado de primaria e infantil principalmente. Sin embargo algo de *feedback* puede ser muy positivo para aclarar algunos conceptos básicos. La evaluación de estas actividades se puede diseñar como una entrevista al alumnado sobre lo que acaban de aprender y si lo van a poner en práctica en el colegio, el parque o en casa.

Resultados

El trabajo de la Dra. Alcantud-Díaz no se ha limitado a la creación del material didáctico anteriormente mencionado, el resultado de este proyecto ha traído otros beneficios para la enseñanza integrada de contenido en valores y lengua inglesa como son el apoyo a la formación de los equipos docentes de los colegios donde se desarrollaba anteriormente el programa Ahora Toca..., para mejorar la praxis lectiva. Además, se han realizado algunos contactos de manera conjunta con colegios de la ciudad de Valencia y de profesorado que ha atendido alguno de las jornadas o conferencias en las que la investigadora ha hecho eco de este programa. Asimismo, se ha llevado a cabo una colaboración

para la creación de actividades de comprensión lectora en la web de Ranopla^[8], un proyecto educativo con forma de página web, dedicado a incentivar la lectura en Educación Primaria.

Este proyecto ha tenido beneficios directos e indirectos, a corto y a medio plazo para todos los actores implicados. La Fundación Ayuda en Acción ha mejorado la calidad de los materiales educativos, con mejor adaptación al diseño curricular de los centros de Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunitat Valenciana. Además se les ha dotado de materiales específicos para trabajar en asignaturas de o en inglés, se ha iniciado la optimización (aunque se seguirá trabajando en ello) del uso de las TIC en la comunicación intercultural y la Educación para el Desarrollo y, por último, se ha beneficiado en cuanto a la formación del equipo humano de Ayuda en Acción.

En cuanto al aprendizaje para la investigadora y el conjunto del personal docente e investigador de la Facultad de Magisterio, ha tenido conocimiento de primera mano y en profundidad sobre la praxis de la Educación para el Desarrollo en las aulas de la Comunitat Valenciana. Al mismo tiempo, ha identificado las fortalezas y debilidades en la preparación del profesorado para la educación en valores y la Educación para el Desarrollo. También ha identificado las áreas de mejora en los contenidos curriculares de la Facultad de Magisterio para la formación de futuros docentes, así como aquellas áreas de conocimiento no suficientemente abordadas en Educación para el Desarrollo, que pueden convertirse en líneas de investigación de la Facultad de Magisterio, a través de Grupos de Investigación o de Trabajos de Fin de Grado o de Fin de Máster. Por último, la investigadora ha participado en sesiones de formación de docentes, talleres y otros encuentros que ha organizado Ayuda en Acción como la jornada “Voluntariado Corporativo como herramienta de generación de valor en la gestión de personas” que tuvo lugar en el Colegio de Economistas de Valencia el 22 de mayo de 2013. Y otros cursos relacionados con la Educación para el Desarrollo como “Cultura i Educació per al Desenvolupament” organizado por la Cátedra UNESCO de la Universitat de València que han capacitado a la profesora Alcantud Díaz para una mejor formación en cuanto a la implantación de la Educación para el Desarrollo en las aulas.

El alumnado ha podido participar en este programa por tres vías: (i) trabajo curricular en las aulas de la Universidad colaborando en la creación del material didáctico, ya que los cuentos que conforman el libro creado salieron de una actividad de innovación docente en el aula, como se ha mencionado previamente. Sus cuentos, al ser publicados, constituyen una mejora en su CV

8 <http://www.ranopla.es/index.php?id=ayudaenaccion>

de cara a la empleabilidad. (ii) Al alumnado universitario que está en contacto con la profesora Alcantud Díaz, así como con otros profesores y profesoras que han tenido noticia del programa, se le ha ofrecido, y se está gestionando, el poder hacer prácticas en centros educativos usando este material y (iii) a ese mismo alumnado se le ha ofrecido la posibilidad de trabajar como voluntarios en Ayuda en Acción.

Este contacto les aportado un mejor conocimiento de primera mano y en profundidad sobre la praxis de la Educación para el Desarrollo; la adquisición de capacidades y experiencia directa en la ejecución de un proyecto integral de innovación educativa; la adquisición de experiencia profesional en la edición de materiales educativos: redacción, edición, diseño, maquetación, narración, etc. de guías para profesorado, fichas para alumnado, libros, audiolibros, etc. y la adquisición de experiencia profesional en la comunicación y la educación 2.0: gestión de blogs educativos, redes sociales, etc.

El conjunto de los frutos que ha brindado esta estancia se resumen en un resultado concreto: la mejora de la calidad educativa, gracias a la ampliación de la oferta de materiales educativos, la adecuación de materiales al currículo, la mejora de la educación por competencias, el refuerzo formativo de los docentes y la producción intelectual que pueda generarse en el seno de la Universidad.

Por otro lado, la divulgación de los resultados de esta estancia en foros de investigadores nacionales e internacionales (jornadas, congresos, etc.), en donde, además de ofrecer una perspectiva de la literatura como vehículo para la enseñanza de idiomas, se ha presentado a los audio libros como herramienta poco explotada pero muy útil, no sólo para mejorar la pronunciación y el aprendizaje de vocabulario y expresiones en otro idioma, sino para acortar distancias entre personas con necesidades especiales y la literatura. La acogida del proyecto en estos foros ha sido fantástica, ya que muchos y muchas asistentes solicitaron más información sobre el proyecto, lo que ha permitido llevar este programa a más centros escolares.

Conclusiones

Uno de los principales retos de las entidades sociales que diseñan programas educativos es generar metodologías y materiales educativos (guías para profesorado, materiales para el aula) de alta calidad y que puedan adaptarse al diseño curricular de la educación formal de forma transversal. A través de este trabajo en colaboración con la fundación Ayuda en Acción, la Universidad se ha consolidado como un actor dentro del sistema de cooperación al desarrollo, así como una institución clave para la formación de una ciudadanía

más solidaria. Así, las universidades y las ONGDs compartimos objetivos clave; y, sin embargo, son muy pocas las iniciativas conjuntas en las que las instituciones de educación superior y las ONGs hagamos una puesta en común de conocimientos, trabajemos colaborativamente en proyectos o creemos espacios para la transmisión de conocimientos.

La combinación de enfoques y metodologías aquí propuestas contribuyen a mejorar tanto las competencias lingüísticas del alumnado descritas en el Marco Europeo Común de Referencia para la enseñanza de idiomas como la competencia literaria promoviendo además el aprendizaje de una segunda lengua y activando la creatividad y la imaginación de los niños y las niñas.

Referencias

- ALCANTUD DÍAZ, María (2014): "And her Step-Mother organized the Wedding: How Violence and Inequalities in the Grimms' Collection Can Foster Social Integrative Behaviours in Children". In Reyes_Torres, Agustín, Villacañas, Luis y Soler-Pardo Betlem *Thinking through Children's Literature in the Classroom*. Cambridge Scholars Publishing.
- ALCANTUD DÍAZ, María (coord). (2013): *The Power of Tales: Building a Fairer World/ El poder de los cuentos: construyendo un mundo más justo* (ahora toca...). Valencia: editorial Ayuda en Acción.
- ALCANTUD DÍAZ, María (Ed) (2011): *Stylistics of English. Linguistic Intervention for a Social Change. Tales against Violence*. Financiado con fondos del plan de convergencia con el EEEs de la Facultat de Filología y cargados en la cuenta correspondiente al PIE. Valencia: Reproexpress Ediciones- Universitat de València.
- ALCARAZ LAMANA, Ana (2007): "Espacios de Desarrollo: La Educación para el desarrollo. Reflexiones sobre un espejismo conceptual". *Espacios de Formación. Educación y formas de vida social*. Valencia: Ed. Germania S.L. Pps 132-148.
- ÁLVAREZ GONZALEZ, S. (2011): "La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9(5), pp. 40-56.
- BALLESTER, Josep y Ibarra, Noelia (2009): "La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico", en *Revista OCNOS* nº 5 pp. 25-36.
- BARROS GARCÍA, Pedro (2006): "La competencia intercultural en la enseñanza de lenguas". En Barros García, Pedro y Van Esch, Kees (2006) *Diseños didácticos interculturales: la competencia intercultural de la enseñanza del español*. Granada: Universidad de Granada.
- CELORIO, Gema y López de Munain, Alicia (Coords.) (2007): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.
- CHOMSKY, Noam (1974): *Current Issues in Linguistic Theory*. The Netherlands: Mouton.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Unesco-Santillana.

- DE VITA, Sabrina (2013a): "Let Drama Enter your Classroom (I)". *The Teacher's Magazine* 44, pp. 4-5.
- DE VITA, Sabrina (2013b): "Let Drama Enter your Classroom (II)". *The Teacher's Magazine* 45, pp. 4-5.
- HARMER, Jeremy (2012): *Teacher Knowledge. Core Concepts in English Language Teaching*. England: Pearson.
- HOLDEN, Susan (1981): *Drama in Language Teaching*. London: Longman.
- LASAGABASTER, David & Yolanda Ruiz de Zarobe (2010): *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. Consultado el 17 de septiembre de 2013 en: <http://www.atrilinguorum.org/pdivulgacion/files/CLIL%20in%20Spain.pdf>
- LUCIANO, Margarita y Grimaldi Silié, Eleanor (1998): *Literatura infantil y desarrollo creativo*. Santiago de Compostela: Grial libros S.L.
- MARTÍNEZ USARRALDE, María J. (Coord.) (2011a): *Sentipensar el Sur: cooperación al desarrollo y educación*. Valencia: Patronat Sud-Nord. Solidaritat i Cultura. Universitat de València.
- MARTÍNEZ USARRALDE, María J. (2011b): "¿Qué es cooperar, me preguntas? Argumentario personal de una profesora de 'Cooperación al Desarrollo en Educación'". En Martínez Usarralde, María J. (Coord.) (2011a) *Sentipensar el Sur: cooperación al desarrollo y educación*. Valencia: Patronat Sud-Nord. Solidaritat i Cultura. Universitat de València, Pp.19-32.
- MITCHELL, Rosamond (1994): "The Communicative Approach to Language Teaching". In Swarbrick, Ann. *Teaching Modern Languages*. New York: Routledge, pp. 33-42.
- NODELMAN, Perry y Reimar, Mavis (2003): *The Pleasures of Children's Literature* Boston: Pearson Education. Inc.
- RAMOS, Fátima y Vadillo, José (2007): *Cuentos que enseñan a vivir: Fantasía y emociones a través de la palabra*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- REYES TORRES, Agustín (2014): "Literacy Education: The First Step towards Literary Competence". To be published in Reyes_Torres, Agustín, Villacañas, Luís y Soler-Pardo Betlem *Thinking through Children's Literature in the Classroom*. Cambridge Scholars Publishing.
- RICHARDS, Jack C.; Rodgers, Theodore S. (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- SAVIGNON, Sandra J. (2000): "Communicative Language Teaching". In Byram, Michael. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge. pp. 125-129.
- SCOTT, Michael (2008): *WordSmith Tools* version 5, Liverpool: Lexical Analysis Software.
- SPE, Lawrence, R. (2000): "The Construction of Literary Understanding by First and Second Graders in Oral Response to Picture Storybook Read-Alouds". *Reading Research Quarterly* Volume 35, Issue 2, pages 252-275.

EL PENSAMIENTO ES EL CORCEL; EL RELATO DIGITAL EL JINETE: LA LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL, LA LENGUA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO POR UN CAMBIO SOCIAL

María Alcantud Díaz

FACULTAT DE MAGISTERI – UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Resumen

Las palabras, y no los textos escritos en papel, eran las que se imbricaban en las raíces primeras de la literatura por lo que los nuevos soportes educativos, como el Relato Digital, pueden ser no sólo una herramienta complementaria a los libros, sino un instrumento que, entre otras muchas funciones, sea capaz de devolver esa voz a las historias. El Relato Digital es un género emergente multimodal versátil y flexible que puede localizarse en la intersección de los campos educativo y social cumpliendo así labores tan dispares y complementarias a la vez como la satisfacción de las necesidades culturales e interculturales de nuestro alumnado, la interacción y proactividad entre personas en pro de un cambio social, el aprendizaje de lenguas y el conocimiento de obras literarias y su interpretación.

Esta propuesta^[1] se presenta pues con un triple propósito, en primer lugar, ofrecer una descripción de la potencialidad creativa del Relato Digital puesto que permite conectar textos con imágenes y voces. En segundo lugar proporcionar una explicación de la capacidad de desarrollo de habilidades lingüísticas tanto en L1 como en L2 que brinda el Relato Digital. Asimismo, aportamos una descripción de las posibilidades que propone la literatura infantil de tradición oral en internet para el desarrollo de competencias no sólo lingüísticas, literarias e interculturales, sino también de aquellas relacionadas con el pensamiento crítico y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a través del Relato Digital. Todos estos propósitos se ilustrarán con ejemplos prácticos de actividades llevadas a cabo en las aulas tanto del grado de magisterio como de colegios de primaria y secundaria.

1 Este artículo se emmarca en el proyecto “Diversidad y (des)igualdad en la literatura infantil y juvenil contemporánea (1990-2012)” (UV-INV-PRECOMP13-115502) financiado por la Universitat de València.

Palabras clave: Didáctica de la lengua y la literatura, interculturalidad, Relato Digital, NTICs, literatura de tradición oral

1. Introducción

El título del presente artículo, “El pensamiento es el corcel; el relato digital el jinete: la literatura de tradición oral, la lengua y el pensamiento crítico por un cambio social” hace referencia a una frase del poeta cubano José Martí que decía que “el lenguaje no es el caballo del pensamiento, sino su jinete”, y es en completa sinergia con el lenguaje, ese jinete, como nosotros, docentes, madres y padres intentamos educar y enseñar a pensar con criterio a nuestros niños y niñas. Esta metodología de enseñanza-aprendizaje por medio de la ayuda de un adulto, está basado primeramente en el modelo de Vygotsky (1962, 1978) fundado en la teoría del aprendizaje de los niños y niñas dentro de un contexto social, es decir, un aprendizaje apoyado en adultos y, en segundo lugar, al modelo de Bruner (1990) y su teoría del andamiaje. Padres, madres y docentes, como decía, sugerimos al alumnado lo que deben o no deben hacer según las experiencias de nuestra infancia, experiencias que se transforman en instrucciones disfrazadas de reminiscencia (Luckens, 2007: 138), pero, en mi opinión, a veces no somos conscientes de que esas enseñanzas pueden ser también extraídas de un libro de texto, una novela, una canción, una película, o incluso... un cuento.

Este artículo, pues describe cómo las palabras, y no los textos escritos en papel, eran las que se imbricaban en las raíces primeras de la literatura por lo que los nuevos soportes educativos, como el Relato Digital, pueden ser no sólo una herramienta complementaria a los libros, sino un instrumento que, entre otras muchas funciones, sea capaz de devolver esa voz a las historias. El Relato Digital es un género emergente multimodal versátil y flexible que puede localizarse en la intersección de los campos educativo y social cumpliendo así labores tan dispares y complementarias a la vez como la satisfacción de las necesidades culturales e interculturales de nuestro alumnado, la interacción y proactividad entre personas en pro de un cambio social, el aprendizaje de lenguas y el conocimiento de obras literarias y su interpretación.

Esta propuesta se presenta pues con un triple propósito, en primer lugar, ofrecer una descripción de la potencialidad creativa del Relato Digital puesto que permite conectar textos con imágenes y voces. En segundo lugar, proporcionar una explicación de la capacidad de desarrollo de habilidades lingüísticas tanto en L1 como en L2 que brinda el Relato Digital. Asimismo, aportamos una descripción de las posibilidades que propone la literatura

infantil de tradición oral para el desarrollo de competencias no sólo lingüísticas, literarias e interculturales, sino también de aquellas relacionadas con el pensamiento crítico y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a través del Relato Digital. En este trabajo se explora además una selección de metodologías atractivas y a su vez alternativas a las técnicas tradicionales de comprensión lectora, mediante la implementación de algunos de los elementos característicos del Relato Digital, por ejemplo la práctica del discurso oral, la interacción por medio de entrevistas y la plasmación de pensamientos en dibujos.

Todos estos propósitos se ilustrarán con ejemplos prácticos de actividades llevadas a cabo en las aulas tanto del grado de magisterio como de colegios de primaria y secundaria. Algunos de los ejemplos que aquí muestro son principalmente la creación de versiones alternativas multimodales de un cuento perteneciente a la colección de cuentos de los hermanos Grimm, concretamente: *Blancanieves*, *Capucita Roja* y *Rapunzel* (Grimm, 1857).

2. Revisión de la literatura

2.1. Literatura infantil de tradición oral

Con la llegada del siglo XVIII, los libros dirigidos a los niños, que hasta entonces habían sido casi inexistentes, se orientaron más hacia este segmento de la población en cuanto a su tono, su lenguaje y los temas que trataban (Alcantud 2012:43). Si bien la muerte y temas similares estaban todavía presentes, empezaron ya a incluirse temas más comunes relacionados, por ejemplo, con la vida familiar.

Fue ya en el siglo XIX cuando se observó el inmenso potencial que los niños y niñas tenían como consumidores de literatura, como clientes. Esto se debió principalmente a una creciente demanda del mercado relacionada con la literatura infantil, demanda prácticamente inexistente hasta ese momento. Asimismo, el desarrollo tecnológico y la oferta comercial, entre otros cambios, hicieron que los libros fueran más accesibles para todo el mundo (Zipes, 2001: 46).

Es en este contexto en el que muchos de los cuentos provenientes de la tradición oral, como los recopilados por los hermanos Grimm, inicialmente destinados a la población adulta, fueron escritos en papel adoptando así no sólo un estilo más literario, sino también etiquetados como cuentos para niños (Medlicott, 1996: 541).

A partir de ese momento, la literatura infantil comenzó a ganar cada vez más importancia. En consecuencia, surgió un sector de público lector formado

en su mayoría por una clase media que fomentaba la educación universal. Estos lectores se apropiaron de los cuentos populares tradicionales según explica Zipes (2002b: 14-15) , difundiendo así la semilla de lo que hoy conocemos como literatura infantil.

Fue al amparo de este paisaje social, como he dicho, en el que los hermanos Grimm comenzaron a publicar su colección de cuentos. Los Grimm reunieron los cuentos que conformaron su *Kinder- und Hausmärchen* (Cuentos para Niños y Hogar 1812-1857) con la intención de convertirlos en la expresión de la perpetuación de la cultura alemana. Sin embargo, en ocasiones, estos cuentos populares fueron reescritos incluyendo contenido más didáctico, más adecuado a un público infantil al que no querían perjudicar por la violencia, la crudeza y fantástica exageración de los originales. Algunos de esos cuentos, al ser reformados y adaptados, se convirtieron en narrativas triviales escritas simplemente para divertir y distraer al público, para muestra, las versiones que la factoría Disney hizo de cuentos como *Blancanieves*.

No quisiera por los comentarios anteriores que pareciera que el valor literario del trabajo de los hermanos Grimm es cuestionado en el presente artículo, nada más lejos de mi intención. Por todos es sabido que la colección de cuentos de los hermanos Grimm no es solamente un clásico de la literatura infantil sino que ha influido en todos los ámbitos de la cultura contemporánea inspirando obras de teatro, ballets y óperas como *La Bella Durmiente*, *Hansel y Grethel* y *La Cenerentola*, que los pusieron de moda, sobre todo a finales del siglo XIX (Ashliman, 2004: 169), pero también, como Tatar (2004: xv) revela, formando parte de la trama de películas como *Pretty Woman* (1990) or *Working Girl* (Armas de mujer, 1988) y de anuncios de publicidad de marcas tan conocidas como McDonalds o Chanel.

Los cuentos que provenían de la tradición oral, como los recopilados por los Grimm, se han denominado de muchas maneras diferentes: la “historia espiritual” de la humanidad o “el cemento de la sociedad” que amalgaman a muchas y variadas culturas (Luckens 2007: 23). Su “didactismo”, que se puede también encontrar en los libros de texto, ha pasado de generación en generación sobreviviendo a diferentes épocas, episodios políticos diversos y la modernización de nuestra sociedad. Como Luckens (2007: 139) explica, un poco de literatura proporciona una gran cantidad de información sin dejar que esto esconda tramas emocionantes e intrigantes ni bien desarrollados personajes. Algunos cuentos mostrarán diferentes períodos de la historia de la humanidad, diferentes países, diferentes personas, diferentes comportamientos, pero también describirán las desigualdades sociales (ya sea en relación con el género, las discapacidades físicas o la riqueza) y éste es uno de los rasgos que

más me ha llamado la atención de la colección de cuentos de los hermanos Grimm (considerados uno de los referentes de la literatura mundial). Miles de ejemplos de estas desigualdades se pueden ver en las escenas violentas en ellos incluidos: la forma en que Rapunzel fue secuestrada por la malvada bruja y encerrada en una alta torre, cómo Cenicienta era maltratada, cómo Blancanieves tuvo que escapar de una muerte terrible hasta tres veces, o cómo los pobres Hansel y Gretel fueron abandonados por sus padres y casi devorados por una bruja caníbal. Este aspecto de los cuentos populares, el ser un interesante andamiaje (scaffolding) para las actividades de pensamiento crítico es lo que se ha implementado con éxito con alumnado infantil y descrito en el presente artículo, ya que, según Luckens (2007: 139), la literatura “no enseña, nos ayuda a entender”.

2.2. Pensamiento Crítico

El aumento de la presencia de actividades relacionadas con el pensamiento crítico en el aula es la prueba que muestra hasta qué punto los educadores son conscientes del hecho de que los niños que están instruyendo hoy son el futuro de nuestras sociedades (Vallone 2004: 78), ya que las bases del pensamiento crítico son, según a Shaban (2009: 64), “los valores intelectuales universales que trascienden a las divisiones temáticas por materias: claridad, exactitud, precisión, consistencia, relevancia, [...], profundidad, amplitud y equidad”.

Por otra parte, el pensamiento crítico implica “reflexionar sobre lo que se sabe y lo que el conocimiento justifica” (Kuhn, 1999: 23) y por lo tanto, los niños se darán cuenta de lo que piensan y podrán explicar el porqué.

En mi opinión, el pensamiento crítico y la literatura, trabajadas de forma simultánea, pueden conformar una herramienta metodológica muy interesante por el hecho de que la literatura puede ser un instrumento muy flexible para los profesores de segunda lengua, ya que “puede involucrar a la clase en aspectos del pensamiento crítico que los libros de texto rara vez hacen y abrir la mente a la mundo”(O’Connell, 2009). De hecho, este es uno de los principales objetivos del presente artículo, proponer el uso de textos literarios, a saber, los cuentos de tradición oral recogidos por los hermanos Grimm, como una herramienta interesante y motivadora para implementar en el aula actividades de pensamiento crítico que fomenten los valores y las actitudes correctas en relación, por ejemplo, a la igualdad de género o el papel de algunos de los personajes como las madrastras.

2.3. Relato Digital

El Relato Digital es el tercer elemento de este proyecto (junto con la literatura infantil y el pensamiento crítico). Según Farmer (2004: 155-156), contar historias es una forma personal y directa de compartir la literatura y la sabiduría popular y ayuda a los niños a desarrollar habilidades de comprensión lectora y auditiva.

Sin embargo, en esta era de nativos digitales, una era que parece relegar a los libros de papel a un segundo plano, la tecnología puede desempeñar un papel significativo en el fomento del amor por la literatura entre los niños. Actualmente tienen la oportunidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) no sólo para sumergirse en los cuentos tradicionales, como *Blancanieves*, *Cenicienta* o *Rapunzel*, sino para crear y compartir sus propias narrativas mediante el uso del Relato Digital. Desde mi punto de vista, el trabajo con la literatura en combinación con El Relato Digital en el aula puede ofrecer a los estudiantes la oportunidad de adquirir nuevo vocabulario contextualizado, promover la creatividad y utilizar su imaginación además de afrontar los nuevos desafíos relativos a la comprensión del texto.

Por otra parte, un Relato Digital es un ejemplo de texto multimodal que involucra los sentidos de los estudiantes de muchas y variadas formas: “el texto escrito y las imágenes afectan a [su] sentido de la vista, el lenguaje hablado, la música y el sonido afectan al sentido auditivo, la imágenes y la música por separado y en combinación afectan a [sus] sentimientos” (Jamissen y Skou, 2010: 4). Cuando se utiliza el Relato Digital en clase, no es sólo el alumnado el que participa en el proceso creativo, el que está motivado y dispuesto a aprender el idioma con el fin de ser capaz de producir una historia digital, sino también el público que los va a escuchar.

Algunos estudios han demostrado los beneficios de la utilización del Relato Digital para fomentar un enfoque socio-educativo fundamental no sólo en la educación primaria sino también en la secundaria (Gregori en prensa) y los resultados indican que los estudiantes desarrollan cierta conciencia sobre el tema elegido para su historia (por ejemplo, la violencia, el racismo, la guerra) ya que el producto final transmite una perspectiva crítica sobre el tema en sí.

El Relato Digital es un género que ha abierto una innovadora ventana al arte de contar cuentos, ya que proporciona un vínculo particularmente satisfactorio y motivador de la voz, el sonido, las imágenes, las herramientas multimedia y el arte de la narrativa tradicional (Lambert, 1997, 2010). Una definición concisa de Relato Digital construida en base a la opinión de varios autores (Lambert, 2010; Robins, 2005, 2008; Barrett 2004, 2006) es que se trata de un relato corto

(entre 2 y 5 minutos) que combina formas tradicionales de transmisión de una historia (hablada y escrita) con una amplia gama de herramientas multimedia como audio o video.

Hay una característica que hace que el Relato Digital sea particularmente interesante para la enseñanza de la literatura, el punto de vista personal. El punto de vista personal tiene, según Lukens (2007: 169) un significado particular para la literatura, ya que “cuando leemos una historia, podemos ser conscientes de que estamos viendo los acontecimientos a través de los ojos y la mente de uno de los personajes. O es posible que tengamos la sensación de que somos testigos imparciales viendo los acontecimientos que tienen lugar justo delante de nuestros ojos”. En otras palabras, tal y como aclara Lukens (2007: 170), “en el punto de vista personal, el lector/narrador vive, actúa, siente y piensa el conflicto tal y como el protagonista lo experimenta y lo narra”. En un Relato Digital, los niños pueden optar por ser el protagonista y contar la historia en primera persona, o bien alguno de los personajes secundarios, y volver a contar la historia desde su propio punto de vista, actualizado, de acuerdo con los hechos que acontecen en su vida diaria.

El Relato Digital puede también funcionar como una herramienta curricular transversal, ya que su escritura, ya sea una nueva versión de los cuentos populares, como se muestra en el presente artículo o cualquier historia recién creada, puede contener aspectos de otras disciplinas estudiadas en las aulas de primaria y secundaria, además de la literatura.

El último aspecto del Relato Digital que me gustaría resaltar es el de poseer el regalo de una voz. Lukens (2007: 40) explica que “en cualquier combinación de narración verbal y pictórica, el contenido de las imágenes aparece una sola vez, pero la historia verbal se revela poco a poco en la progresión lineal”. Por esta razón, el Relato Digital es una herramienta muy completa ya que está compuesta no sólo por imágenes, sino por la presencia de una voz, la voz del autor.

3. Metodología: cómo cambiamos la historia.

Los niños pueden cambiar la historia. La tradicional, que contiene desigualdades sociales y de género, entre otros temas, se podría convertir en una versión actualizada que tenga en cuenta, por ejemplo, las nuevas estructuras familiares (madrastas y padrastros, dos hombres, dos mujeres, un solo hombre o una sola mujer).

La figura de la madrastra es un buen ejemplo para empezar a utilizar el Relato Digital con el fin de fomentar el pensamiento crítico. Uno de los

mensajes que los cuentos de los hermanos Grimm transmiten a sus lectores con respecto a la estructura de la familia no se adapta a la concepción actual de la familia. Cuando se pide a los niños que describan el papel de una madrastra o se les pregunta ¿Qué es una madrastra para ti?, siempre la describen como una persona malvada y envidiosa, que siempre maltrata a sus hijastros (Alcantud, 2012: 368). Estos son precisamente los rasgos que las madrastras encontradas en la colección de cuentos los Grimm. Ejemplos bien conocidos son la bruja/madrastra que trata de matar a Blancanieves en varias ocasiones, además de abandonarla en el bosque, o la malvada madrastra de Cenicienta que la maltrata de manera inconcebible; Mother Holle que obliga a su hijastra (no a su hija natural a la que permite no hacer nada) a hacer todo el trabajo en la casa y la maltrata muy duramente y la madrastra en *The Juniper Tree* que corta la cabeza de su hijastro, lo descuartiza, cocina un pastel con su carne y se lo da a su padre para cenar (Alcantud, 2012: 345). Cualquiera de los cuentos mencionados se podrían utilizar para hacer que los niños piensen y cambien el concepto que tienen sobre la figura de la madrastra.

Con este fin, he seguido “el procedimiento en cuatro fases de Vallone, a saber: selección, preparación, discusión y seguimiento [...], así como un breve análisis del pensamiento crítico tradicional adaptado a los alumnos de 10 a 12 años de edad” (Vallone, 2004: 78) .

La actividad se llevó a cabo en una clase de inglés en un colegio de educación primaria de la comunidad valenciana. El alumnado, compuesto por 11 niñas y 9 niños pertenecía a un nivel de segundo curso de primaria.

3.1. Selección

El primer paso a dar fue la elección de uno de los cuentos, me decidí por *La Cenicienta*, ya que es una historia fácil de dramatizar. Además, en mi opinión, el comportamiento de los personajes puede ser cambiado sin cambiar toda la trama de la historia.

3.2. Preparación

Una vez seleccionado el cuento, se pudo sacar partido del conocimiento previo que el alumnado tenían de la historia en el sentido de que estaban tan familiarizados con el argumento que en realidad no importaba si el cuento se leía en inglés, en cuanto a su comprensión auditiva y lectora. Por lo tanto, se leyó el cuento una vez mostrando las imágenes de un libro electrónico. Como alternativa, también se puede realizar la actividad con tarjetas de memoria

(flashcards) adecuadas a la edad del alumnado, tarjetas que se pueden crear con algunos programas gratuitos que se pueden encontrar en algunas páginas web muy útiles en internet². Los libros ilustrados son también una herramienta interesante como punto de partida de la actividad, además, son una herramienta pedagógica común en muchas aulas de primaria, es decir, aquellas que se centran en las actividades de pensamiento crítico basado en la literatura, ya que, como transmite Pantaleo (2005) citando a Arizpe y Styles, éstos creen que los niños desarrollaron una “comprensión más profunda[s] a través de sus exploraciones visuales” (2003: 138). Por lo tanto, las ilustraciones hacen pensar más allá de lo simplemente escrito o escuchado, les hacen empezar a pensar por sí mismos.

3.3. Discusión

Después de leer la historia en voz alta, se les formularon algunas preguntas a los estudiantes con el fin de preparar el debate. El objetivo de esta fase era alentar a los niños y niñas a aprovechar sus experiencias, es decir, preguntas tales como: ¿quién es la Cenicienta? Es la madrastra malvada? ¿Quién es este? (señalando el príncipe).

Dependiendo de la competencia del alumnado en el idioma inglés, las preguntas han de ser más fáciles o más difíciles de entender y han de guiar hacia respuestas más o menos profundas. En un primer momento, las preguntas se hicieron en general: descripción de personajes, la ropa, ¿qué tipo de animales hay? y así sucesivamente. Una vez realizadas las preguntas introductorias, el tema de las preguntas cambió de objetivo hacia la búsqueda de situaciones que están bien y mal.

Como describe Vallone (2004: 79), “lo importante no es imponer ninguna orientación o teoría particular a los niños”, sino hacerles posible ver cómo lo que se deriva de su opinión, se podría aplicar a su propia conducta y la vida.

3.4. Seguimiento

Esta etapa fue de toma de decisiones. Lo primero a determinar fue el tipo de Relato Digital que iba a llevarse a cabo en el aula: una actividad de clase, en grupos, una actividad de drama con el fin de crear una nueva versión de la historia, entrevistas a los personajes del cuento seleccionado para que puedan contar la historia desde su punto de vista personal, etc. En mi opinión, este tipo

2 http://www.catedu.es/arasaac/pictogramas_color.php

de actividad es muy útil para trabajar las competencias de colaboración y, por tanto, siempre propongo que se lleva a cabo en grupos y así se hizo.

En esta etapa, los niños ya se habían comenzado a formar una opinión sobre los diferentes problemas morales que se encuentran en la historia elegida, *la Cenicienta*. Por lo tanto, el siguiente paso fue transferir su opinión a un guión, el del que iba a ser su relato digital, en el que los derechos, la igualdad entre hombres y mujeres y los valores iban a estar presentes. Ese guión no necesariamente tenía que ser una nueva versión de *la Cenicienta*. Yo les ofrecí la posibilidad de escribir, por ejemplo, una entrevista, o los invité a cambiar, ampliar o incluir algo en el cuento original por medio de una versión más basada en los derechos y la igualdad.

4. Resultado: una historia digital

Una vez que el alumnado se había puesto en el lugar de la víctima o del villano (Cenicienta, su padre, su madrastra, y/o su hermanastra), nos pusimos manos a la obra.

Aunque no fue éste el caso, teniendo en cuenta que esta actividad puede ser llevada a cabo de manera transversal, las clases de informática incluidas en el plan de estudios del centro podían ser un buen lugar para llevar a cabo tareas tales como la búsqueda del sonido y las imágenes. Del mismo modo, en las clases de educación artística se pueden crear ilustraciones para su relato digital, y en las clases de educación musical se pueden localizar y estudiar sonidos y melodías. La religión o la asignatura alternativa, e incluso la educación para la ciudadanía podría ser el lugar para discutir los conceptos de igualdad, lo que está bien o mal en las relaciones con los padres, padrastros y otros familiares, en su lengua materna. Por otra parte, algunas otras asignaturas pueden contribuir a sus proyectos de relato digital de una manera u otra.

Además, y esta es otra característica que me gusta mucho sobre cómo tratar con relato digital con niños de primaria, podemos diseñar una actividad en la que pueda colaborar la familia creándose de este modo un vínculo con la escuela. En otras palabras, los padres pueden participar mediante la revisión de los guiones junto a sus hijos e hijas, consensuando lo que está bien y mal. Además, los padres pueden ayudarles en sus búsquedas de imágenes, audio; material que pueden traer al colegio en un dispositivo de almacenamiento.

Como digo, en esta ocasión se trabajó sólo en el aula, sin colaboración de otros maestros de otras asignaturas. Para empezar a trabajar con los relatos digitales se le proporcionó al alumnado una serie de instrucciones sencillas, claras y precisas para que se familiaricen con esta herramienta, en otras

palabras, siguiendo la teoría de Bruner (1990) andamiaje. El primer paso fue mostrarles el software que se iba a utilizar en la actividad, Fotos Narradas 3^[3] un programa fácil de usar y de descargar, gratuito y, por tanto, al alcance de todos. Luego, los niños tuvieron que abrir diferentes carpetas en su escritorio o dispositivos de almacenamiento con el fin de organizar sus proyectos.

Imágenes y audio

Una vez escritos los guiones, se les pidió que hicieran sus propios *storyboards* o guiones gráficos para saber exactamente qué imágenes o canciones habían de emparejarse con el trozo de texto a narrar. El objetivo del *storyboard* es doble: en primer lugar, poner al alumnado en la piel de un director de cine real porque después de varios proyectos de relato digital con alumnado de primaria me he dado cuenta de que este tipo de juego de rol les motiva mucho. El segundo objetivo es enseñarles a ser organizados a la hora de crear sus relatos.

Hay muchas páginas web libres de derechos de autor donde se pueden encontrar imágenes, música y el sonido. Tener material libre de derechos de autor es importante si se desea subir los productos finales de las relatos digitales a un blog o página web.

Una vez recopilado todo el material, la creación del relato digital fue fácil. El alumnado simplemente tuvo que seguir los pasos del programa (fotos narradas 3) para, en primer lugar, importar las imágenes en orden, escribir sobre ellas, añadir algunos efectos de transición y del zoom, añadir el audio y, lo que me parece la parte esencial, añadir sus voces (todo esto ayudados por la profesora del aula y por mi).

5 . Conclusión

El uso del Relato Digital en el aula ha demostrado ser muy positivo y constructivo ya que una de las ventajas de esta herramienta es que se trata de una narrativa en primera persona y por lo tanto, puede hacer que los niños sean conscientes de los viejos valores incluidos en los cuentos y cómo adaptarlos a la diversidad, igualdad y/ desigualdad actual.

Por otro lado, el guión que se ha creado es la parte central, la esencia de esta actividad de pensamiento crítico – Relato Digital, no la tecnología que se ha utilizado para crearlo como explica Porter (2004), “una historia debe

3 <http://www.microsoft.com/es-es/download/details.aspx?id=11132>

ser recordada por su alma, no por sus adornos.[...]. La riqueza de una buena historia puede diluirse cuando se sobreutilizan los elementos técnicos”.

Uno de los problemas que surgió durante esta actividad fue que a pesar de que se animó al alumnado a tomar un papel activo en las sesiones de lectura en voz alta, me pareció difícil involucrarlos para dar el primer paso hacia el mundo del pensamiento crítico. Al principio fue difícil conseguir que respondieran a preguntas sobre el cuento original en la primera lectura de la sesión. Sin embargo, una vez que algunos de los niños y niñas más literatos comenzaron a ofrecer su opinión, el resto de la clase no tuvo reparo alguno en seguir sus pasos.

Al mismo tiempo, cuando a los niños y niñas se les permite utilizar un ordenador con el fin de entrar en el mundo de la literatura, los padres ven que los ordenadores pueden ser instructivos para ellos, aunque sin dejar atrás al temor a que se vean envueltos de una manera excesiva en el mundo virtual (Turkle 1984). Esta actividad, construida sobre una fusión entre el Relato Digital, el pensamiento crítico y la literatura, ha demostrado ser una buena razón que ofrecer a los padres de cómo los ordenadores se pueden utilizar para algo más constructivo que simplemente jugar, los ordenadores pueden ayudar a pensar.

Como conclusión podemos afirmar que el Relato Digital puede ayudar a proporcionar una generación de personas que no sólo sabrá apreciar la literatura, sino también tendrán la capacidad de ser críticos y respetuosos con otras opiniones y que habrán desarrollado competencias profesionales, lingüísticas, literarias e interculturales. Además, el uso del Relato Digital puede motivarlos a aprender y mejorar la pronunciación y las técnicas de narración así como a desarrollar las dimensiones educativas, sociales y prácticas incorporadas en algunas de las competencias clave para el aprendizaje para toda la vida sugeridas por la Unión Europea, en particular, las competencias interpersonales, interculturales y sociales , así como la competencia cívica, al mismo tiempo que el aprendizaje de una lengua extranjera.

Referencias

- AGOSTO, Denise E. (1999): “One and inseparable: Interdependent storytelling in picture storybooks. . .” *Children’s Literature in Education*, 30(4): 267-280.
- ALCANTUD-DÍAZ, M. (2012): *Villains by the Book: Violence and its Perpetrators in Grimm’s tales. An Identity Analysis*. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing.
- ARIZPE, E., & Styles, M. (2003): *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. London: Routledge Falmer.

- ASHLIMAN, D. L. (2004): *Folk and Fairy Tales. A Handbook*. Westpor: Greenwood Publishing Group.
- BARRETT, H. (2006): "Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool". H. C. Crawford, *et al.* (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*. Chesapeake: VA: AACE. Available at: <http://electronicportfolios.org/portfolios/SITEStorytelling2006.pdf>]. 647–654.
- BARRETT, H. C. (2004): "Tutorials for Digital Storytelling". <http://electronicportfolios.org/digistory/> . 6 September 2007.
- BRUNER, J. (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GREGORI-SIGNES, C.(2011): "Community Digital Stories: A Corpus Analysis". *III Congreso Internacional de Lingüística de Corpus las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones: Presente Y Futuro en el Análisis de Córpora*. Departamento de Lingüística Aplicada. Universidad Politécnica De Valencia.
- GREGORI-SIGNES, C. (in press): "Digital Literacy and Digital Storytelling and multimodal literacy in secondary education".
- GRIMM, J. and Grimm, W. (2009): *The Complete Fairy Tales, the Brothers Grimm*. Ware, Hertfordshire: Wordsworth Editions Limited.
- GRIMM, J. & Grimm. W. (Margaret Hunt trad.). *Household Tales with the Authors Notes*. Retrieved from <http://www.surlalunefairytales.com/authors/grimms.html>
- JAMISSEN, G. Skou, G. (2010): "Poetic Reflection Through Digital Storytelling – a Methodology to Foster Professional Health Worker Identity in Students". *Seminar.net - International Journal of Media, Technology and Lifelong learning* Vol. 6 – 2.
- KRESS, G. R. (2003): *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge.
- KUHN, D. (2009): "Developmental Model of Critical Thinking". *Educational Researcher*, Vol. 28, No. 2Pps. 16-25+46.
- LAMBERT, J. (2010): *Digital Storytelling Cookbook*. Berkley: Center for Digital Storytelling.
- LESLEY F. (2004): *New Review of Children's Literature and Librarianship*, Vol. 10, No. 2. Taylor & Francis Ltd. Pps.1740-7885.
- LUCKENS R. A (2007): *Critical Handbook of Children's Literature*. Pearson Allyn & Bacon.
- LUCKENS, R. J. (2007): *A Critical Handbook of Children's Literature*. Boston:Pearson.
- LUNDBY, K. (2008): *Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self-representations in New Media*. New York: Peter Lang.
- MCCLEAN, S. (2007): *Digital Storytelling: The Narrative Power of Visual Effects in Film*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology. Elsevier.
- MADEJ, C. (2003): "Towards Digital Narrative for Children: From Education to Entertainment: A Historical Perspective". *ACM Computers in Entertainment*, Vol. 1, No. 1, October 2003, Article 03.
- NIKOLAJEVA, M., & Scott, C. (2000): "The Dynamics of Picturebook Communication". *Children's Literature in Education*, 31(4), 225-239.

- PANTALEO, S.: "Reading Young Children's Visual Texts". *Early Childhood Research & Practice* Vol 7 – 1.
- PENNOCK-SPECK, B. (2009): "European Convergence and the Role of ICT in English Studies at the Universitat de València: Lessons Learned and Prospects for the Future". In Pérez Cañado, M. L. (Ed.) *English Language Teaching in the European Credit Transfer System: Facing the Challenge* (pp.169-186). Bruxelles: Peter Lang Publishing.
- PORTER, B. (2004): The art of telling stories. [Internet document available at <http://www.digitales.us>].
- ROBIN, B. R. (2006): Educational Digital Storytelling [Internet document available at <http://www.coe.uh.edu/digital-storytelling/introductionroduction.htm> [1 April 2007].
- ROBIN, B. R. The Educational Uses of Digital Storytelling. <http://www.coe.uh.edu/digital-storytelling/evaluation.htm>.
- ROBIN, B. (2008): "The Effective Uses of Digital Storytelling as a Teaching and Learning Tool". In J. Flood, S. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts* (2) (pp. 429-440). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- ROBIN, B. R. (2008): "Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom". *Theory Into Practice*, 47: 220-228, The College of Education and Human Ecology, The Ohio State University. Routledge. Retrieved from <http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>.
- SADIK, A. (2008): "Digital Storytelling: a Meaningful Technology-integrated Approach for Engaged Student Learning". *Education technology Research and Development* 56 (4). 481-506.
- SHABAN RAFI, M. (2008): "Promoting Critical Pedagogy in Language Education". *International Research Journal of Arts & Humanities (IRJAH)* Vol. 37. Pp. 63-73.
- TURKLE, S. (1984): *The Second Self*. Simon and Schuster, New York.
- VALLONE, G. (2004): "A Practical Guide to Fostering Critical Thinking in First Grade Through Graduate School Using Children's Literature, in Particular Picture Books". *Analytic Teaching* Vol. 24, n°2. Pps 78-85.
- VYGOTSKY, L. (1962): *Thought and Language*. New York: Wiley.
- VYGOTSKY, L. (1978): *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ZIPES, J. (2001): Sticks and Stones. *The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. New York: Routledge.
- ZIPES, J. (2002a): *The Brothers Grimm: from Enchanted Forests to the Modern World*. New York and NewHampshire: Palgrave McMillan TM.
- ZIPES, J. (2002b): *Breaking the Magic Spell: Radical Theories of Folk and Fairy Tales*. Lexington (Kentucky): The University Press of Kentucky.

APROXIMACIÓN A LA LECTURA: DESCUBRIR LOS UNIVERSALES EN LA LITERATURA FANTÁSTICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

María Almudena Cantero Sandoval

IES VILLA DE ALGUAZAS (MURCIA)

Resumen

En nuestra propuesta se muestra de qué modo podemos en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria desarrollar e incrementar el gusto por la lectura entre los alumnos. En ella, se ha considerado al alumno protagonista absoluto del proceso de aprendizaje y mediante una didáctica creativa que incluye lecturas fantásticas (clásicas y contemporáneas) y talleres se muestra que el interés lector aumenta en los adolescentes cuando se identifican con lo que leen.

Mediante el género fantástico comprobaremos cómo los chicos disfrutan más con las lecturas propuestas, trabajan con gusto y adquieren un hábito de lectura que previsiblemente tendrá continuidad en el futuro.

Palabras clave: Didáctica, educación secundaria obligatoria, género fantástico, lectura y creatividad.

“La mente es una sola. Su creatividad se cultiva en todas las direcciones.”

Gianni Rodari

En nuestra realidad como docentes de Lengua y Literatura castellana nos encontramos continuamente en las aulas con el problema insistente de que nuestros alumnos no leen. Es más, esta carencia de los chicos se refleja en sus sistemáticos errores expresivos tanto a nivel escrito como a nivel oral, y no solo

se observa en nuestra asignatura sino que se extrapola al resto de asignaturas que conforman el currículum.

Probablemente, nuestros alumnos no leen porque creen que requiere demasiado tiempo y porque la lectura les resulta muy aburrida; además leer les exige un nivel de concentración y un tiempo que prefieren ocupar en otras cosas. Y es mucho peor si tienen que hacerlo por obligación, es decir, porque se les exige para una asignatura en el instituto. Entonces afrontan la lectura como algo carente de emoción y están deseando entregar el trabajo o hacer el examen correspondiente sobre la obra propuesta para acabar. Inmersos en esta situación nos encontramos con el éxito mundial de libros pertenecientes al género *fantástico*. Adolescentes de medio mundo se conmueven ante los enamorados vampiros de *Crepúsculo* o una inmensa mayoría de niños querrían aprender magia en un instituto como el mago Harry Potter. De esto es fácil deducir que los niños y adolescentes sí leen lo que no les aburre.

Nos planteamos entonces varias cuestiones en relación a este éxito: ¿qué es lo que les llama la atención a nuestros jóvenes de estas historias? ¿Quizás la falta de límites entre realidad y ficción? ¿Podríamos usar este éxito para conseguir que se acercasen a otros autores y lecturas y los leyesen gustosamente?

Para buscar la respuesta recurrimos a las teorías de la filósofa María Zambrano Alarcón – explicadas por Vicente Cervera Salinas en su artículo *Los universales poéticos en María Zambrano*^[1] – cuando al justificar la similitud entre filosofía y poética, señala que el hombre hace mundo, fabrica mundo constantemente, y hemos visto que mundo o Universo no es sino el esquema o interpretación que arma para asegurarse la vida. El hombre es un fabricante nato de Universo.

Siguiendo a Zambrano, sabíamos que nuestros alumnos, como seres humanos, deseaban inherentemente construir universos que los contasen. ¿Pero por qué mostraban esa preferencia por *lo fantástico*? Creímos que la respuesta podría encontrarse en que los adolescentes y niños creen que alguna vez podrán habitar un universo semejante al fantástico donde ellos sean los protagonistas. El alumno encuentra en este género temas universales, inherentes a todo ser humano, como el amor o la soledad intercalados con tópicos misteriosos que narran la inmortalidad o lo que ocurre tras la muerte; encuentran universos ilimitados en los que por ejemplo, existe la posibilidad de enamorarse de un vampiro. Y es aquí donde situamos la clave para nuestro trabajo: aprovechando estos éxitos literarios y las inquietudes lectoras de nuestros alumnos trabajaremos con ellos la lectura otorgándoles el protagonismo creativo; es

1 CERVERA Salinas, Vicente (1991): “Los universales poéticos a la luz del pensamiento de María Zambrano”, *Philosophica Malacitana*, n. 4, Málaga, pp. 91-98.

decir, les propondremos lecturas de temática fantástica en las que descubrirán universos creados por otros para ellos y mediante su propia imaginación serán fabricantes natos de su Universo.

1. Marco teórico: género fantástico y universales

A) El género fantástico

Siguiendo a autores como Roger Caillois, Tzvetan Todorov o Besiere – que han dedicado su estudio al género fantástico – consideramos que este género tiene una serie de rasgos específicos que permiten diferenciarlo de otros géneros literarios *más realistas*. Podemos comprobar que desde las tesis más racionalistas hasta lo fantástico moderno no se ha dudado sobre estas características (diferentes según cada teórico) que delimitan y separan *lo fantástico* del resto de la literatura de ficción dándole una entidad genérica propia y consistente.

Partimos de la definición de Todorov^[2], uno de los primeros teóricos de la literatura fantástica que afirma que lo fantástico es la vacilación de un ser que se rige por leyes naturales frente a un acontecimiento que no sigue dichas leyes (sobrenatural o irreal). En principio, aparecen dos elementos importantes estudiados por casi todos los teóricos del género y que se integran en el relato fantástico: *lo sobrenatural* y la *vacilación por parte del lector*.

El primero de estos elementos se contrapone a lo que dictan las leyes empíricas porque en *lo fantástico* siempre habrá algo que carecerá de explicación lógica. No hay justificación natural para el resucitado, tampoco la hay para el milagro, ni para la inmortalidad porque en todos estos casos la dimensión mortal del hombre se supera y se extralimita. A este rasgo se añade la vacilación del ser humano ante lo ocurrido y la falta de credibilidad que se genera en el momento en el que no puede comprender lo que está viendo. El lector y el propio personaje, dice Todorov, dudan de lo que están leyendo o viviendo, sin embargo le otorgan veracidad puesto que son conscientes de la existencia de lo inexplicable y en este caso, lo tienen en cuenta.

En la actualidad, Juan Herrero^[3] ha señalado algunos elementos que completan las tesis de Todorov aportando claridad y utilidad a nuestro estudio. Para Herrero lo fantástico como género literario está caracterizado por una serie de normas propias que constituyen su estética y pragmática particular. Estas normas las conocen tanto el escritor como el lector, que han realizado

2 TODOROV, T. (1972): *Introducción a la literatura fantástica*, Argentina, Tiempo Contemporáneo, p. 17.

3 HERRERO Cecilia, Juan (2000): *Estética y pragmática del relato fantástico*, Cuenca, Universidad de Castilla la Mancha: p. 25.

un pacto especial que a su vez regula el funcionamiento del nivel temático, narrativo, retórico y argumentativo del mismo género dándole consistencia. Dicho pacto no suple la vacilación que señalaba Todorov pero conduce a que el lector y el narrador concedores de las reglas del discurso, continúen participando de la narración fantástica hasta su desenlace.

Además en el género fantástico las convenciones sociales o culturales o las creencias religiosas del momento en que el autor crea la historia – o la pragmática del discurso como la llama Juan Herrero – son fundamentales en la definición de lo sobrenatural. Herrero señala que cuando el lector se enfrenta a un texto fantástico crea una *realidad* inconsistente consecuencia y efecto de la lectura del discurso narrativo; es decir, en el texto fantástico hay un esfuerzo mayor que en el de carácter realista, puesto que el autor debe usar ciertas estrategias para crear en el lector la idea de verosimilitud (independientemente de la sorpresa o vacilación que el elemento sobrenatural provoque en él). De este modo el autor usará recursos creativos que sean *verosímiles* en el contexto cultural y social del que es contemporáneo.

Apoyando estas tesis, Antón Risco señala,

Un relato de ciencia ficción anterior a Copérnico en el que figurase la tierra girando alrededor del sol, sería considerado en su época como enteramente fantástico o maravilloso. Lo mismo ocurría con otro anterior a Colón que describiese la explicación y conquista de un continente al Oeste de las costas europeas. En cambio, Colón vio en su travesía a una sirena. Y el propio padre Feijoo, pese a su racionalismo cientificista, le habría parecido realista una narración que hiciese aparecer centauros, sátiros o sirenas como producto de la copulación de los seres humanos con animales. [...] Por lo que hemos de concluir que cada época tiene sus propios géneros fantásticos o maravillosos de acuerdo con sus propias determinaciones culturales^[4]

El mismo Risco señala que la definición de literatura fantástica depende de la manera de leer en un medio concreto y en *determinada época*^[5]. La verosimilitud del texto depende del lector que mediante una *cooperación interpretativa* colabora para dar sentido a los múltiples elementos que componen una creación literaria.

Concretando, en el género fantástico el lector *vacilaría* ante la veracidad del elemento *sobrenatural* y dudaría de su veracidad pero el autor contaría con

4 RISCO, Anton (2000): *Literatura y fantasía*, Madrid, Taurus, p. 15.

5 RISCO, Anton: *op. cit.*, p. 21.

esta vacilación e incluiría conscientemente el elemento dudoso en el desarrollo argumentativo y discursivo considerando las circunstancias contextuales del lector.

B) Los universales^{6]}

Partimos de la idea de que María Zambrano concibe la palabra con un carácter fundacional y la constituye en un elemento capaz de crear universos irreales con plena consistencia porque con esa palabra: “Se quiere fijar lo inexpresable, porque quiere dar forma a lo que no la ha alcanzado: al fantasma, a la sombra, al ensueño, al delirio mismo. Es una palabra irracional que ni tan siquiera ha presentado combate a la clara, definida y definidora palabra de la razón^{7]}.”

Así, Zambrano alude a una serie de inquietudes profundas, pertenecientes al alma humana y que por inexplicables no carecen de verdad ya que dicha verdad la confiere la palabra. La autora cree que los universales poéticos son verdades reales y profundas que se identifican con una realidad vinculada al conocer poético como aquel fondo en el que reside lo enigmático, lo misterioso, lo sagrado. La realidad es algo anterior a las cosas, es una irradiación de la vida que emana de un fondo de misterio; es la realidad oculta y escondida, según señala en su obra “*El hombre y lo divino*”:

Lo significativo para nuestra propuesta es que estos universales poéticos coinciden con las inquietudes *sobrenaturales* que genera *lo fantástico*; en este género aparecen fantasmas, resucitados u hombres lobos como protagonistas de realidades a las que la lógica del lenguaje dota de verdad y que reflejan algunas de las inquietudes más profundas y verdaderas del ser humano. El miedo a la muerte, a lo desconocido o la imposibilidad de explicar empíricamente sentimientos de terror, amor o pena encuentran su expresión en un género que no sólo es lo que expresa lo irreal sino que es lo único que puede expresar.

Estos son los universales poéticos que nos interesan para el trabajo, los *universales* como parte de la razón poética de Zambrano; el ser humano únicamente es capaz de desvelar su conciencia – su mayor intimidad y sus miedos - mediante el pensamiento poético transformado en palabra, concebida ésta como vehículo comunicante de la verdadera intimidad humana. Son precisamente estos universales poéticos los que pretendemos que nuestros alumnos descubran a lo largo del trabajo; a partir de ellos comprenderán que el género fantástico no se compone de elementos que les quedan lejanos y

6 Esta propuesta didáctica se basa en la interpretación de los universales en María Zambrano que realiza el profesor Vicente Cervera Salinas en el artículo citado en la p. 1 de este trabajo.

7 ZAMBRANO, María (1993): *Filosofía y poesía*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, pp. 199-202.

totalmente desconocidos, antes bien asumirán que con este género se relatan inquietudes y sensaciones que aumentan su interés por la lectura puesto que lo que se narra son experiencias vitales que ellos mismos han podido experimentar como parte inherente del alma humana de su alma.

C) Los universales en el género fantástico

En palabras de Herrero el relato fantástico tiene una proyección que va más allá de la dimensión humana individual pretendiendo una proyección universal sobre la misma experiencia existencial del hombre al transformar en ficción literaria los deseos humanos más profundos de plenitud vital así como los miedos más profundos, angustiosos e irracionales que todo individuo posee. Miedo por ejemplo ante los seres del Más Allá, ante los aparecidos, ante los vampiros o ante los seres hechizados^[8].

Si bien admitimos que *lo fantástico* lo protagoniza la figura de un lector implícito inserto culturalmente en unas circunstancias históricas que lo condicionan y que dichas circunstancias explican determinados hechos empíricamente comprobables (hay misterios resueltos por el avance de la ciencia que el hombre asume culturalmente), estos adelantos no resuelven las grandes inquietudes existenciales, constantes a lo largo de la historia humana e imposibles de demostrar empíricamente. Eso es lo que actualiza al género y lo hace interesante para todas las generaciones.

En este sentido Jacqueline Held define perfectamente lo que Zambrano planteaba con su teoría de los universales:

una historia fantástica no nos interesaría para nada si no nos enseñara algo sobre la vida de los pueblos y los seres, aunando así nuestras preocupaciones y nuestros problemas. En este sentido, Raoul Dubois pudo decir que “todo libro es documental, en el más amplio sentido, en tanto y en cuanto nos enseña algo acerca del corazón humano”. Y esto puede ser absolutamente cierto aun en el relato fantástico más disparatado y extravagante^[9]

Resumiendo, es cierto que *lo fantástico* literario depende de las circunstancias culturales, subjetivas e históricas del sujeto receptor pero también lo es que este elemento se alimenta del deseo de franquear los límites de la misma experiencia humana, combinado con la angustia de penetrar en un

8 HERRERO, Juan: *op. cit.*, p. 31.

9 HELD, Jacqueline (1981): *Los niños y la literatura fantástica*, Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós, p. 22.

universo en donde autor y lector implícito a través de los personajes del relato no encuentran obstáculos o reglas (como en el mundo real) para vulnerar los impulsos humanos irracionales e irreprímibles, aquellos que causan una verdadera e inquietante sensación de extrañeza.

2. Objetivos del trabajo

En la Programación didáctica del departamento de Lengua y Literatura atendiendo a lo determinado en la ley se establece que los alumnos de 1º de la ESO deben aprender (entre otros) – atendiendo a la lectura – a:

1. Comprender textos orales de ámbito académico y documentales de los medios de comunicación.
2. Narrar hechos relacionados con la experiencia, insertando descripciones sencillas e incluyendo valoraciones [...]
3. Mantener una actitud de cooperación y respeto en situaciones de aprendizaje compartido.
4. Manifestar interés por la composición escrita como forma de comunicar experiencias, ideas, opiniones y conocimientos, y como forma de regular la conducta.

Nuestro trabajo pretende la consecución de estos objetivos puesto que:

- los alumnos deberán aprender conceptos teóricos referidos a lo fantástico, lo universal, épocas literarias y contextualización de autores
- tendrán que exponer de un modo conciso y correcto hechos fantásticos y universales basados en su experiencia
- tendrán que participar en los debates que surjan en clase al hilo de una lectura fantástica mostrando respeto y cooperación
- y deberán manifestar interés por escribir todas esas experiencias u opiniones haciéndolo correctamente.

Si bien este método de programación objetival queda completado con la determinación de objetivos que Karl Egan propone en su método de aprendizaje generalizado aplicable en todas las áreas y materias de la enseñanza, basado en el poder de la imaginación. Egan, criticando la programación tradicional, afirma que lo fundamental es que no haya una limitación objetival en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque en él:

Las prácticas docentes y los currícula derivados de las investigaciones, desechan en gran medida la imaginación del niño como no pertinente para el aprendizaje, no están pensados para utilizar ni desarrollar sus capacidades imaginativas^[10]

Como solución y respuesta a esta crítica proponemos un híbrido sistemático: usar la tradicional programación de objetivos y competencias adaptándola a la capacidad creativa del alumno permitiendo que sea su imaginación quien le guíe.

Consideramos que el profesor puede educar al alumno en el gusto por la literatura para que el estudiante aprenda que desarrollando su competencia lectora profundiza en su conocimiento del mundo, de la gente que lo rodea y de sí mismo marcando una serie de objetivos programables según curriculum pero también creemos, como Egan, en el poder de la imaginación aplicable a la enseñanza aunque no en la exclusividad de lo imaginativo. Así, usaremos el método que Egan establece para Educación Infantil adaptándolo a la Secundaria y completándolo con la programación de los objetivos legalmente señalados.

Con el acercamiento a lo fantástico, el alumno conseguirá alcanzar los objetivos que ha planificado el profesor previamente según el curriculum y que no contradicen la creatividad -antes bien son completados por ella- porque se pueden considerar objetivos imaginativos.

En nuestra propuesta didáctica emplearemos el sistema *didáctico ekfrástico* puesto que creemos interesante el planteamiento que éste hace de la didáctica de la lectura como un saber interdisciplinar. El modelo ekfrástico permitirá a nuestros alumnos relacionar modalidades artísticas de su entorno (no solo plásticas sino también audiovisuales o sonoras) dotándolos de la capacidad de aprehender mediante la imaginación los universales que ya conocían sin ser conscientes de ello y desarrollar voluntariamente su gusto e interés por la lectura.

Este modelo didáctico está relacionado con lo que García Pérez denomina el *modelo didáctico alternativo* (que se corresponde con el modelo de Investigación en la Escuela^[11]). El esquema de dicho modelo, en la versión comparativa que realiza Pedro Guerrero Ruiz con otros modelos tradicionales, didácticos tecnológicos o espontaneístas es:

10 EGAN, K. (2008): *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*, Madrid, Morata, p. 23.

11 GUERRERO Ruiz, Pedro (2008): *Metodología de investigación en educación literaria (el modelo ekfrástico)*, Murcia, DM.

1. Para qué enseñar:

- Enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumnado hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él.
- Importancia de la opción educativa que se tome.

2. Qué enseñar:

- Conocimiento “escolar”, que integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar).
- La aproximación al conocimiento escolar deseable se realiza a través de una “hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento”.

3. Ideas e intereses del alumnado:

- Se tienen en cuenta los intereses y las ideas del alumnado, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción de ese conocimiento.

4. Cómo enseñar:

- Metodología basada en la idea de “investigación (escolar) del alumnado.
- Trabajo en torno a “problemas”, con secuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas.
- Papel activo del alumnado como constructor (y reconstructor) de su conocimiento.
- Papel activo del profesorado como coordinador de los procesos y como “investigador en el aula”.

5. Evaluación:

- Centrada, a la vez, en el seguimiento de la evolución del conocimiento del alumnado, de la actuación del profesorado y del desarrollo del proyecto.
- Atiende de manera sistemática a los procesos. Reformulación a partir de las conclusiones que se van obteniendo.
- Realizada mediante la diversidad de instrumentos de seguimiento (producciones del alumnado, diario del profesorado, observaciones diversas...)

Siguiendo este método, realizaremos talleres con los alumnos en los que nos plantaremos *para qué enseñar un tema concreto*; estableceremos *qué enseñar* con esa lectura; tendremos en cuenta los *intereses* del alumno (deducimos por su éxito que la literatura fantástica entra dentro de estos intereses); fijaremos las *actividades (algunas de ellas interdisciplinares)* con las que integraremos el modelo ekfrástico y con las que responderemos a los cuatro interrogantes anteriores y finalmente realizaremos una *evaluación* del resultado obtenido con cada taller.

Elegimos los talleres porque son totalmente adaptables a las circunstancias de comprensión y aceptación del alumnado sin limitación temporal exhaustiva y además permiten la variación en las actividades dependiendo del interés mostrado por los chicos. Recordemos además que el taller también fomenta la

creatividad, de fundamental importancia en el desarrollo de nuestros alumnos no solo como estudiantes sino como personas. Nos referimos a lo que Gianni Rodari decía en su *gramática de la fantasía* cuando pedía a los maestros que enseñasen fomentando el uso de la imaginación y la creatividad de los alumnos. De modo que en nuestros talleres, pretendemos que el profesor ya no sea “aquel que transmite un saber brillante y acabado [...] un domador de borriquillos; un amaestrador de focas. Es un adulto que está con los chavales para expresar lo mejor de sí mismo, para desarrollar también en sí mismo los hábitos de la creación, de la imaginación, del compromiso constructivo en una serie de actividades que ya se consideran equivalentes: las de producción pictórica, plástica, dramática, musical, afectiva, moral^[12]”.

El profesor será el que actúe de guía en la dirección de talleres integrados por actividades interdisciplinares que suponen la aplicación del método ekfrástico para la consecución de una serie de objetivos planteados al inicio de esta exposición.

Para concluir, debemos matizar que esta propuesta está planteada para ser realizada durante el transcurso de un curso lectivo en las clases de Lengua y literatura con un grupo de alumnos de 1º de la ESO, dedicando una sesión semanal a su elaboración.

3. Propuesta didáctica: talleres

Todos los talleres tienen una estructura trimembre compuesta de actividades de inicio, de desarrollo y finales que permitirán trabajar con los alumnos los contenidos y objetivos que pretendemos que aprendan, hecho que se constatará con una evaluación continua. Además con estas actividades se trabajarán y mejorarán las competencias oral y escrita de nuestros estudiantes.

A) Desarrollo de la competencia oral

Tal y como recoge M. Pilar Núñez Delgado en su trabajo sobre la didáctica de una competencia discursiva oral, cuando nos planteamos las carencias de expresión oral que tienen nuestros alumnos debemos asumir como docentes la poca atención prestada a dicha expresión en el aula. Las razones, según Martha Craven Nussbaum, se podrían encontrar en la falta de prestigio que tiene la lengua oral frente a la escrita, en la presunción de competencia oral en su idioma de un alumno y en la enseñanza de descripciones lingüísticas más relacionadas

12 RODARI, G. (2010): *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Planeta.

con situaciones ideales de comunicación que con una dimensión práctica^[13]. Concedores de estas carencias, nosotros pretendemos que los alumnos trabajen sus dificultades expresivas orales y sean capaces de crear discursos sobre textos literarios de un modo coherente, cohesionado y correcto. Como punto de referencia en la valoración de esta competencia oral atenderemos a las teorías comunicativas del lenguaje de Eugene Coserieu. Para este lingüista la competencia lingüística del hablante se divide en un triple plano:

1. *El plano del hablar en general* que se refiere al conocimiento de la realidad extralingüística que tiene el hablante relacionado a su vez con la interpretación de gestos, silencios, etc. Es decir, nuestros alumnos tendrán un discurso lógico cuando asuman todos estos elementos y los usen de un modo correcto. Interpretando los silencios o gestos de los compañeros dotarán de coherencia al lenguaje.
2. *El plano de la lengua particular*, referido a las formas gramaticales correctas o incorrectas. Para ello, los alumnos serán corregidos cuando cometan cualquier error gramatical (fonético o léxico en el ámbito oral) en sus intervenciones orales tratando de que no lo vuelvan a cometer en sus siguientes actuaciones.
3. Y el *plano del discurso*, que es la capacidad de transmitir la información correcta según la situación, los interlocutores y el tema del acto comunicativo. En nuestro caso, será la necesidad de que los alumnos hablen sobre literatura fantástica, autores e incluso narren sus propias experiencias sobre lo fantástico a sus compañeros en el contexto del aula^[14].

Ajustándonos a todo lo anterior en nuestro proyecto, valoraremos que los alumnos sean hablantes competentes cuando produzcan textos *orales* coherentes (evitando incongruencias, repeticiones, desórdenes, desarrollo de ideas incompletas...); correctos (gramatical, léxica y fonéticamente) adecuados al contexto del aula y al tema literario correspondiente; serán textos cohesionados (usando conectores y con relaciones semánticas entre unos términos del texto y otros) y además serán exposiciones claras y concretas. En el caso de los debates, los alumnos respetarán las normas de cortesía tanto lingüísticas (respetando turnos de palabras por ejemplo) como paralingüísticas (por ejemplo gestos o actitudes) que harán del intercambio de opiniones sobre la fantasía un diálogo enriquecedor y contribuyente al aprendizaje activo. El

13 NUÑEZ Delgado, M. Pilar (2001): *Comunicación y expresión oral. Hablar, escuchar y leer en Secundaria*, Madrid, Narcea, p. 162.

14 NUÑEZ Delgado, M. Pilar: *op. cit.*, p. 186.

profesor intervendrá dirigiendo las situaciones comunicativas, solventando dudas o corrigiendo errores que puedan surgir en las intervenciones de los chicos. De este modo, aprovechando textos literarios escritos, nuestros alumnos *hablarán* de literatura, se contarán a sí mismos y mejorarán en las destrezas comunicativas que usarán a lo largo de toda su vida.

B) Desarrollo de la competencia escrita

Señala Benigno Delmiro Coto que es función de los docentes fomentar el placer de escribir en los alumnos, el *hacer cosas con palabras*:

Actividades de escritura, lectura e interpretación textual bien integradas entre sí que, sin relegar el protagonismo del autor del texto, cuentan con el decisivo papel del receptor y usuario del mismo. Una concepción práctica de la Lengua y la Literatura que los profesores y profesoras de todos los niveles de la enseñanza reglada deberían acoger cuanto antes, si no lo hacen ya, en su quehacer diario.

Se trata pues de cómo conseguir textos escritos por parte del alumnado en el mismo aula y en grupo, para poder partir de ellos hacia otros textos en una dinámica intertextual y que éstos sirvan como gozne organizador del conjunto de la materia de lengua y literatura; preocupados de cómo lo expresamos (para lo cual hay que abordar en clase las dificultades que atenazan a los escritos de los principiantes en el plano psicológico) y de cómo los recibimos (en lo social o en eso que se da en llamar la construcción social del sentido: la relación con otros discursos, mitos, símbolos y motivos culturales).^[15]

Como este autor, creemos fundamental que junto a la competencia lectora se desarrollen en estos niveles competencias de escritura porque no solo estamos formando futuros lectores sino que también estamos fomentando el gusto por contar historias con el uso correcto de la lengua a nivel oral y a nivel escrito, es decir estamos creando *escritores y hablantes competentes*. Con este trabajo pretendemos que los alumnos cuiden sus modos de expresión y los practiquen correctamente.

Como nuestro trabajo es sobre todo creativo, los alumnos inventarán historias o expondrán su opinión usando la lengua escrita unida a disciplinas plásticas o cinematográficas. Para lograr un buen resultado deben conocer en primer lugar las tipologías textuales y las características de los géneros literarios^[16] y además

15 DELMIRO Coto, B. (2002): *La escritura creativa en las aulas*, Barcelona, GRAÓ, p. 17.

16 Materia explicada en clase según las exigencias y objetivos del Currículum de 1º de ESO.

deben planificar el texto para que tenga coherencia y cohesión ajustándose a las normas ortográficas. Somos conscientes de las carencias que los alumnos de secundaria muestran en este ámbito por eso insistimos en la necesidad de que practiquen su competencia escrita no solo porque es un objetivo de la materia de Lengua y Literatura señalado en el curriculum sino porque consideramos que trabajando esta faceta los chicos serán mucho más hábiles en el ámbito comunicativo social y podrán expresar más fácilmente su creatividad incentivada con la lectura.

TALLER 1º: “MI MONSTRUO”

Actividades de inicio

El profesor explicará a los alumnos el concepto de *lo fantástico* y *los universales* planteados por la filósofa M. Zambrano. Tras comentar en clase lo que han entendido, los alumnos pondrán por escrito las ideas principales en un esquema que copiarán para iniciar el trabajo.

Actividades de desarrollo

Tras entender teóricamente los contenidos planteados, los alumnos realizarán la lectura de una de las leyendas de Gustavo Adolfo Bécquer titulada *El bosque de las ánimas*. En ella deben localizar los elementos fantásticos y los universales con los que se identifican (de este modo comprobaremos si han entendido a nivel práctico todo lo que se ha explicado teóricamente).

Aprovechando la lectura de Bécquer propondremos a los chicos un breve trabajo de investigación sobre el autor y el periodo literario al que pertenece para que comprueben la presencia de los elementos fantásticos y universales en dicho periodo.

Actividades finales

Los alumnos inventarán *su monstruo* manejando todos los conceptos aprendidos. Deberán describirlo física y psicológicamente y situarlo en una atmósfera *romántica*. Para finalizar realizarán una ilustración del personaje que han creado.

Evaluación

Evaluaremos:

- Que los alumnos realizan correctamente el esquema de contenidos explicados.
- Que localizan los elementos fantásticos y universales en la leyenda de Bécquer.
- Que comprenden los conceptos explicados a través de la aplicación creativa de los mismos.

TALLER 2º: “SI YO FUERA...”

Actividades de inicio

Se dialogará en clase sobre el concepto fantástico de *metamorfosis*. Los alumnos podrán consultar diccionarios y cualquier otra fuente para discutir sobre su significado. Citarán dos *metamorfosis famosas* que hayan descubierto en su búsqueda de información.

Actividades de desarrollo

Lectura compartida en clase de fragmentos de “*La metamorfosis*” de Franz Kafka. Tras esta lectura se abrirá el debate que surgirá después de plantear la siguiente pregunta: ¿qué harías tú si despertases convertido en un bicho como Gregorio Samsa?

Actividades finales

Los chicos deben imaginar que se convierten en un ser diferente al que son y elaborar un microrelato que no exceda de las cinco líneas y que empezará con la expresión: *SI YO FUERA....* considerando todo lo discutido en clase sobre la *metamorfosis*.

Evaluación

Evaluaremos:

- Que los alumnos han entendido el concepto de *metamorfosis* y son capaces de expresarlo oralmente.
- Que han reflexionado sobre *La metamorfosis* kafkiana^[17] identificando los elementos fantásticos y los universales que ésta contiene.
- Que aplican correctamente el concepto de *cambio* en sus composiciones creativas.

TALLER 3º: REPRESENTAMOS A DICKENS

Actividades de inicio

El profesor explicará a los alumnos en qué consiste el género dramático, los elementos que lo componen y en qué consiste una representación teatral. Seguidamente los alumnos leerán la adaptación teatral del cuento “*Canción de Navidad*” de Charles Dickens.

Actividades de desarrollo

Tras la lectura individual de la obra e identificar de nuevo el elemento fantástico y los universales, los chicos adoptarán el rol del director de escena

17 Tengamos en cuenta que en estos niveles es difícil hacerles entender a los estudiantes el existencialismo kafkiano, sin embargo, sí pueden reflexionar sobre el comportamiento humano y el universal del *miedo* ante lo incomprensible y lo diferente.

debiendo diseñar un programa de mano para la representación en el que distribuyan los personajes dramáticos entre todos sus compañeros y explicando las razones que han motivado la elección.

Actividades finales

Distribuiremos en grupos a los chicos y realizaremos una lectura dramatizada de la obra.

Para concluir el taller, los alumnos diseñarán un marcapáginas con la escena que más les haya gustado de toda la obra con la única condición de que aparezca en ella un elemento fantástico.

Evaluación

Evaluaremos:

- Que los alumnos aprendan los elementos que componen el género dramático y de qué modo puede contarse lo fantástico y universal en este género.
- Que tomen decisiones razonadas y motivadas en la lectura con la distribución del reparto de la obra.
- Que tomen conciencia de grupo y trabajen colaborativamente de un modo respetuoso.

TALLER N°4: *EL CUERVO* DE ALLAN POE

Actividades de inicio

El profesor explicará a los alumnos el género lírico y los elementos que lo componen: versos, rima, recursos literarios y estilísticos, etc.

Actividades de desarrollo

Se realizará el recitado en clase del poema “*El cuervo*” de Edgar Allan Poe intentando que los alumnos, mediante la guía del profesor, vayan desentrañando el sentido de los versos e identifiquen en ellos *lo fantástico, universales* como el amor y los elementos del género lírico.

Actividades finales

Abriremos un foro en la red social Facebook titulado NEVERMORE. A él tendrán acceso todos los alumnos siendo el administrador el profesor. Los chicos deberán participar en él dejando opiniones, planteando dudas a sus compañeros o disertando de un modo correcto y coherente sobre el significado de la expresión “Nevermore” tan repetida en el poema de Poe.

En dicho foro, el profesor irá introduciendo información sobre la vida de Allan Poe y referencias a otras obras de este autor que los chicos podrán comentar y criticar tras la lectura voluntaria.

Evaluación

Evaluablemos:

- Que los alumnos sean capaces de identificar los componentes del género lírico y que encuentren el elemento fantástico y lo universal también en él.
- Que realicen una lectura correcta de un texto lírico.
- Que los chicos opinen de un modo crítico y que se acerquen voluntariamente a obras del mismo autor porque han despertado su interés.

TALLER N°5: FRANKENSTEIN

Actividades de inicio

Los alumnos leerán el relato de Frankenstein^[18] comprobando de qué modo se narra lo fantástico y lo universal en la obra de Mary Shelley a partir de las siguientes preguntas: ¿qué harías tú si tu monstruo cobra vida? ¿Harías lo mismo que Víctor Frankenstein?

Se articulará un debate oral en clase dirigido por el profesor que culminará con la respuesta individual y escrita a estas preguntas de cada alumno.

Actividades de desarrollo

Dado que los chicos ya conocen el periodo literario romántico que se explicó en relación a Bécquer, ahora deben descubrir las características aprendidas en la obra de Mary Shelley y buscar información sobre las posibles diferencias y semejanzas entre el Romanticismo español y el europeo.

Veremos en el aula el corto cinematográfico de Tim Burton “*Frankenweenie*” que nos permitirá reflexionar sobre la adaptación de las obras literarias a otros lenguajes artísticos. En este caso, reflexionaremos sobre el modo en que se adapta la obra de Mary Shelley al lenguaje cinematográfico.

Actividades finales

Aprovechando dicha reflexión sobre adaptaciones artísticas, los alumnos diseñarán un cómic haciendo su propia adaptación de la historia de Frankenstein en cuatro viñetas que deben contener al menos dos elementos fantásticos y otros dos universales.

18 Como estamos ante un alumnado de 1º de la ESO, los alumnos manejarán una adaptación de la novela de Mary Shelley. En nuestro caso usaremos la que Steven Zweig recoge en su libro “*Relatos de monstruos*”.

Evaluación

Evaluaremos:

- Que los alumnos intercambian ordenada y lógicamente información sobre una lectura.
- Que conocen el período romántico literario.
- Que los chicos son capaces de reflexionar sobre la adaptación artística de una obra literaria y pueden realizar una adaptación personal.

4. Evaluación

Para la evaluación tendremos en cuenta con carácter general los CRITERIOS DE EVALUACIÓN PROPORCIONADOS POR EL MEC que se recogen en el siguiente cuadro^[19]:

	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
¿Qué evaluar?	Los esquemas de conocimiento pertinentes para el nuevo material o situación de aprendizaje.	Los progresos, dificultades, bloqueos, etc., que jalonan el proceso de aprendizaje.	Los tipos y grados de aprendizaje que estipulan los objetivos (terminales, de nivel o didácticos a propósito de los contenidos seleccionados).
¿Cuándo evaluar?	Al comienzo de la nueva fase de aprendizaje.	Durante el proceso de aprendizaje.	Al término de una fase de aprendizaje.
¿Cómo evaluar?	Consulta e interpretación de la historia escolar del alumno. Registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos ante preguntas y situaciones relativas al nuevo material de aprendizaje.	Observación sistemática y pautada del proceso de aprendizaje. Registro de las observaciones en hojas de seguimiento. Interpretación de las observaciones.	Observación, registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos a preguntas y situaciones que exigen la utilización de los contenidos aprendidos.

Establecemos que en todos los talleres habrá una evaluación inicial, formativa y sumativa que se realizará mediante la valoración de las intervenciones orales

19 GUERRERO Ruiz, P. y BELMONTE Serrano J. (2001): *Lengua y literatura y su didáctica*, Murcia, DM.

y composiciones escritas de los alumnos y de la observación por parte del profesor del desarrollo de todas las actividades y su posible modificación en caso de que no den los resultados esperados.

Atendiendo a los objetivos planteados al inicio de esta propuesta, el profesor debe comprobar que los alumnos han aprendido conceptos teóricos referidos a lo fantástico y a lo universal, a épocas literarias y autores; que los chicos son capaces de exponer de un modo conciso y correcto hechos fantásticos y universales basados en su experiencia y que han participado activamente en todas las actividades propuestas.

Con el fin de comprobar que esto se ha conseguido proponemos una última actividad de carácter evaluador: Los chicos deben dar el título de una obra literaria *fantástica* de todas las citadas en los talleres que les gustaría leer y dar los motivos por los que les parece interesante.

Esta actividad permitirá al profesor *evaluar* y constatar que los alumnos *han acrecentado su interés* por la lectura alcanzando todos los objetivos anteriores y a partir de las tareas propuestas en *todos los talleres*.

5. Conclusiones

El reto de esta propuesta ha sido acercar al alumno de 1º de Educación Secundaria Obligatoria desde las novelas actuales a la lectura de otras obras literarias consiguiendo que descubra en ellas ese elemento *universal* de lo *fantástico* (que por otro lado sabemos que le fascina) aprovechando lo ilimitado del género fantástico.

A la luz de todo lo investigado en este trabajo obtenemos una serie de conclusiones que nos pueden ser útiles para diseñar nuevas estrategias o planes didácticos con el fin de fomentar la lectura entre nuestro alumnado. Los alumnos se convirtieron en parte del proceso de lectura porque a partir de su trabajo se identificaban con las obras y las incorporaban a su experiencia y a su vida; de todo esto concluimos que como profesores podemos intervenir en los obstáculos que encontramos para fomentar la lectura convirtiéndolos en elementos útiles para este fin. Así, en este trabajo aplicando una *metodología ekfrástica* se han establecido *lecturas obligatorias* que no han resultado aburridas a los alumnos, se han incorporado las nuevas tecnologías sin desconsiderar las lecturas clásicas y normas de expresión u ortográficas y se ha considerado el ámbito sociocultural del alumno convirtiéndolo en protagonista del proceso de lectura y aprendizaje. Aprovechando el éxito actual de la literatura fantástica (de novelas como *Crepúsculo* o *Harry Potter*) hemos profundizado en la lectura de otras obras literarias clásicas enseñando a los chicos a que se descubran en

dichas historias a través de los universales poéticos. Estos temas universales se mezclan en *lo fantástico* con la falta de límites inherente al género lo que los ha convertido en un instrumento idóneo para despertar la curiosidad de los adolescentes por la lectura. Observamos que los alumnos se interesan por aquello que comprenden y que por tanto les resulta fácil de comprender y practicar habitualmente. Intentarán reconocer los datos aprendidos y no se sentirán perdidos o aburridos cuando afronten una nueva lectura del mismo autor porque ya “lo conocen” y ya saben cómo pueden encontrarse con él en su obra. Como vemos se ha aplicado una metodología activa y dinámica, organizada en actividades distribuidas por talleres, que ha permitido que los alumnos incrementen su creatividad y participen imaginativamente en el proceso de lectura obteniendo una evaluación de la propuesta realmente positiva tanto para el profesor como para los chicos. Los chicos se han implicado en la investigación porque se han sentido protagonistas de ella y así lo han manifestado en su valoración positiva del trabajo.

Concluimos que las gramática de la imaginación- como la llama Rodari- ayuda a descargar de formalismos el proceso de enseñanza de la lectura, a permitir que los alumnos sientan que pueden *crear* ilimitadamente en su proceso de aprendizaje y a que disfruten con su faceta lectora y creemos que por sus características, el género fantástico es idóneo para fomentar esta libertad creativa. Como resultado final el mismo alumno se descubrirá leyendo a los *clásicos* por puro placer y no porque sean una lectura obligatoria de clase. Podrá comprobar que se ha acercado a la lectura de un modo creativo y divertido y se encontrará disfrutando con ella.

6. Bibliografía

- CERVERA SALINAS, Vicente (1991): “Los universales poéticos a la luz del pensamiento de María Zambrano”, *Philosophica Malacitana*, n. 4, Málaga, pp. 91-98.
- TODOROV, T. (1972): *Introducción a la literatura fantástica*, Argentina, Tiempo Contemporáneo, p. 17.
- HERRERO CECILIA, Juan (2000): *Estética y pragmática del relato fantástico*, Cuenca, Universidad de Castilla la Mancha: p. 25.
- RISCO, Anton (2000): *Literatura y fantasía*, Madrid, Taurus, p. 15.
- RISCO, Anton: *op. cit.*, p. 21.
- ZAMBRANO, María (1993): *Filosofía y poesía*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, p. 199-202.
- HELD, Jacqueline (1981): *Los niños y la literatura fantástica*, Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós, p. 22.

- EGAN, K. (2008): *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*, Madrid, Morata, p. 23.
- GUERRERO RUIZ, Pedro (2008): *Metodología de investigación en educación literaria (el modelo ekfrástico)*, Murcia, DM.
- RODARI, G. (2010): *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Planeta.
- NUÑEZ DELGADO, M. Pilar (2001): *Comunicación y expresión oral. Hablar, escuchar y leer en Secundaria*, Madrid, Narcea, p. 162.
- DELMIRO COTO, B. (2002): *La escritura creativa en las aulas*, Barcelona, GRAÓ, p. 17.
- GUERRERO RUIZ, P. y BELMONTE Serrano J. (2001): *Lengua y literatura y su didáctica*, Murcia, DM.

REFLEXIVIDAD E *INTERLENGUA* EN LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA: ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA DE LA ASIMILACIÓN DE LOS VERBOS REFLEXIVOS EN ALUMNOS DE ELE CON EL INGLÉS COMO LENGUA MADRE

María Bobadilla Pérez

Eduardo Barros Grela

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Resumen

En este ensayo se analizan las dificultades mostradas en la asimilación y el empleo de los verbos reflexivos por un grupo de alumnos de nivel elemental de español como lengua extranjera de la Universidad Estatal de Nueva York. En concreto, nos centramos en el proceso de asimilación del verbo *llamarse* y de los verbos que se emplean para expresar la rutina diaria, ya que éstos con frecuencia son algunos de los primeros introducidos a los alumnos en un curso de iniciación a la lengua extranjera. Partiendo de las aplicaciones teóricas de Larry Selinker sobre la *Interlengua* (IL) y la *Transferencia de la Lengua* (Selinker, 1987), como elementos determinantes en la adquisición de una segunda lengua. El estudio de la IL nos permitirá clarificar el proceso según el cual los aprendientes interpretan e internalizan las reglas de la lengua extranjera. En base a ello, definiremos cuatro tipos de errores comunes y propondremos una aproximación didáctica para abordarlos.

Palabras clave: Interlengua, transferencia, verbos pronominales, contacto de lenguas, Didáctica de Lengua Extranjera.

1. Introducción

Este estudio parte de un ejercicio de reflexión sobre el proceso de adquisición de una lengua en un nivel de iniciación. Para ello nos centramos las dificultades

en la asimilación y el empleo de los verbos reflexivos encontrados en las diversas actividades realizadas en el aula, como de repetición, composiciones o ejercicios comunicativos. En concreto, nos interesa el análisis del verbo *llamarse* y de aquellos que se emplean para expresar la rutina diaria, ya que éstos frecuentemente son los primeros introducidos en una clase de español 111, es decir, nivel elemental. Para comenzar, apuntaremos que los errores cometidos con el primero, *llamarse* son de distinta índole que los cometidos con los verbos reflexivos de las acciones cotidianas.

Aunque en inglés exista un pronombre reflexivo y, según la gramática de Sidney Greenbaum y Randolph Quirk (1985), verbos reflexivos, la dificultad en su asimilación estriba en que no existe una equivalencia con los verbos pronominales^[1] con uso reflexivo que empleamos en castellano. De esta manera, planteamos la hipótesis de que si en inglés no se emplea el pronombre reflexivo en estos usos, entonces el aprendiz de la L2 tiende a cometer errores por tener que emplear con estas estructuras un segundo pronombre, además del personal, y al mismo tiempo conjugar el verbo en su forma correcta.

En los errores cometidos por los estudiantes se observa el hecho de que existe un problema de *interlengua* (IL) en el que se produce el fenómeno de *fosilización*, que más adelante definiremos. En algunos de los casos, para analizar si existe un proceso de lo que Selinker denominó *transferencia de la lengua* recurriremos al análisis contrastivo propuesto por Robert Lado. Así encontramos cuatro tipos de errores que abordaremos a lo largo del estudio.

2. Marco teórico y referencial

Desde una perspectiva teórica, los datos extraídos de las pruebas realizadas por este grupo de estudiantes se analizarán desde los postulados teóricos propuestos por Larry Selinker sobre la *interlengua* (IL), puesto que con ellos se podría explicar cómo no existiendo verbos pronominales en inglés, los alumnos en su IL encuentran dificultades para ejecutarlos en la L2, el castellano. Para una mejor comprensión es importante previamente definir este concepto.

La IL es un continuo entre la L1 y la L2 que los estudiantes tienen que atravesar en su proceso de adquisición de una segunda lengua. Según Selinker (1987), la IL es un “sistema lingüístico independiente que se muestra en los hechos observables que se producen cuando el aprendiz utiliza la segunda lengua” (224). Selinker, además de enfatizar su existencia, investigó su procedencia.

1 Como veremos en el marco referencial el término “verbos reflexivos” según la Real Academia Española es poco preciso. Para referirnos a este tipo de verbos hemos de decir “uso reflexivo del verbo pronominal”.

Así, según éste, existe una *estructura psicológica latente* en el cerebro, que se activa al intentar aprender una segunda lengua. De esta manera los adultos que han logrado aprender una segunda lengua alcanzando el nivel de competencia del hablante-nativo han conseguido, de alguna manera, reactivar la estructura latente de la lengua. Uno de los fenómenos principales que tiene que describir el interlenguaje es la *fossilización* (o según otros autores *petrificación*):

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL. (223)

El autor afirma que la IL depende de cinco procesos centrales en el aprendizaje de una L2, que están presentes en la estructura psicológica latente:

1. *Transferencia de lenguaje*: en el que el aprendiz proyecta aspectos de la Lengua madre en la L2.
2. *Sobregeneralización de las lenguas de la L2*: en las que el estudiante pretende emplear las reglas de la L2 en situaciones no permitidas.
3. *Transferencia de la enseñanza*: cuando el sistema de enseñanza produce reglas que no existen en la L2.
4. *Estrategias del aprendizaje de la L2*: por ejemplo, la simplificación.
5. *Estrategias de comunicación*: por ejemplo cuando el alumno omite redundancias gramaticales comunicativas.

La metodología que sigue Selinker está basada en la descripción del habla del aprendiz. Ésta forma parte de la tradición asociada con el trabajo de Pit Corder (1971), quien mantenía que los errores de los aprendices tenían un valor incalculable para el estudio del proceso del aprendizaje lingüístico. Corder distinguía entre *falta* y *error*; la primera es nada más que una equivocación casual que puede ser corregida fácilmente y el error es una desviación sistemática que realizan los aprendices cuando todavía no han conseguido dominar las reglas de la L2. El aprendiz no puede corregir el error por sí mismo porque se trata de un resultado que refleja el estado actual de su evolución en la L2. Para el análisis de estos errores, por lo tanto, en el marco referencial plantearemos las diferencias léxicas, gramaticales y morfológicas de los verbos pronominales en las dos lenguas contrastadas.

Comenzando con la lengua madre, el castellano, es interesante apuntar que el *Diccionario de la Real Academia Española* abandonó el término “verbo

reflexivo” como una descripción formal en su decimonovena edición en 1970. Las ediciones actuales incluyen la siguiente definición, que ofrece la palabra “pronominal” como una descripción formal:

Verbo pronominal, *Gram.* el que se construye en todas sus formas con pronombres reflexivos. Hay verbos exclusivamente pronominales, como *arrepentirse*. Otros adoptan determinados matices significativos o expresivos en las formas reflexivas: *caerse, morirse*.

La noción tradicional de reflexividad todavía se emplea con mucha frecuencia hoy en día.

El término “verbo reflexivo” se define en la misma entrada del “verbo pronominal”. En éstos el que el pronombre realiza la función de complemento directo o indirecto y corresponde a la misma persona que el sujeto: *tú TE PEINAS*.

En este estudio nos centramos en el “uso reflexivo” como una de las funciones del verbo pronominal, siguiendo la clasificación realizada por Moreira-Rodríguez y Butt (1996). Además de ésta, cabe mencionar que existen otras cinco funciones del verbo pronominal: la recíproca (*nos queremos*); la intransitiva (*me irrita*); el *se* pasivo (*se habla español*); el *se* de matización (*se fue, me bebí una botella de Whisky*); y el *se* impersonal (*aquí se vive bien*). Estos dos autores definen los verbos reflexivos en castellano como aquéllos en los que la acción del verbo recae sobre el mismo sujeto. En unos casos el pronombre reflexivo es el objeto directo de la acción:

Me levanto
Te duchaste.
Nos lavamos.

En otros casos el pronombre reflexivo es el objeto indirecto de la acción:

Me cepillé el pelo.
Me afeitó la barba.
Me lavo las manos.

Como decíamos anteriormente, el uso reflexivo de la forma pronominal es tradicionalmente el primero que se introduce en el aula de español elemental. En este caso la primera forma reflexiva que se presentó en el aula de estudio es el verbo “llamarse”. En este punto es interesante apuntar el hecho de que

en casi todos los métodos de español como lengua extranjera, ELE, se tiende a generalizar erróneamente la expresión “forma reflexiva” para referirse a la mayoría de los demás usos de la forma pronominal. Sin embargo no debemos olvidar que el sujeto del uso reflexivo es siempre animado, ya que los sujetos inanimados normalmente no pueden realizar acciones por sí mismos.

Por otra parte, en inglés y según la gramática del Greenbaum y Quirk, el pronombre reflexivo se forma añadiendo a los pronombres posesivos singulares “-self” y a los plurales “-selves”. Éste tiene dos empleos distintos: básico, ej. 1,2, 3, 4 y enfático, ej. 5 y 5ª (en el uso enfático el pronombre está en relación aposicional con su antecedente):

Antecedente	Pronombre refl.	Ejemplo	
Sujeto	Objeto directo	They helped <i>themselves</i> .	[1]
Sujeto	Objeto indirecto	She allowed <i>herself</i> a rest.	[2]
Sujeto	Complemento del sujeto	He is not <i>himself</i> today.	[3]
Sujeto	Complemento preposicional	The café pays for <i>itself</i> .	[4]
sujeto	Frase aposicional	We could not come <i>ourselves</i> . We <i>ourselves</i> could not come.	[5] [5ª]

El pronombre reflexivo es obligatorio en inglés en tres casos:

1. Con los verbos reflexivos, que son los verbos en inglés que siempre requieren un objeto reflexivo (*to pride oneself, to perjure oneself, absent oneself of*).
2. Con los verbos semi-reflexivos, que son aquéllos en los que el pronombre reflexivo puede ser omitido con apenas cambio en el significado [*to behave (oneself), to shave (oneself)*].
3. Con verbos no-reflexivos, que son los verbos que son transitivos pero que no están especialmente asociados con un pronombre reflexivo (*to accuse, to admire, to amuse, to hurt, to persuade...*):
Williams publicly blamed himself for the accident.
Nobody blamed him for the accident.

Así mismo, es obligatorio el uso del pronombre reflexivo después de la preposición.

1. Con objetos preposicionales:
We did not know what to do with ourselves.
He thinks too much of himself.
2. En frases preposicionales tales como:

Every writer's first novel is basically a story about himself.

Existen casos en los que el pronombre reflexivo es opcional:

1. En algunas frases preposicionales espaciales,

They left the apartment leaving the lock shut behind them(selves).

She was holding her bathrobe around her(self).

2. En el uso semi-enfático, en el que el sujeto no es su antecedente:

Anyone but you/yourself would have noticed the change.

Como vemos, existen bastantes diferencias entre el reflexivo en castellano y el reflexivo en inglés. En inglés no existe divergencia entre “pronominal” y “reflexivo”; varias subcategorías pronominales, presentadas arriba en castellano, son denominadas en inglés reflexivas. En castellano el pronombre reflexivo es siempre obligatorio y en inglés existen casos en los que es opcional. En castellano tampoco existe ese uso enfático aposicional del pronombre reflexivo, ni se emplea nunca después de preposiciones. Sí que existen en las dos lenguas verbos de uso reflexivo, pero aquellos en los que se centra este estudio, los que empleamos para describir las acciones cotidianas, en inglés no son obligatoriamente reflexivos. Aunque en inglés se puede añadir a los verbos “to shave” y “to dress” como hemos visto el pronombre reflexivo, éste es totalmente opcional y tan sólo se emplea en función enfática. Además en este caso no precede al verbo, como en castellano, sino que lo sigue.

Tras haber definido en las estructuras específicas de cada lengua los parámetros respectivos de las formas reflexivas se cuestionarán ahora qué aspectos de la IL de los alumnos son los que propician las dificultades en su aplicación al castellano. Para ello, explicaremos en primer lugar la metodología que se ha seguido en la investigación para presentar, a continuación, los casos prácticos.

3. Metodología

El estudio realizado se enmarca en una clase de ELE para principiantes en la Universidad del Estado de Nueva York. Se trata de un grupo homogéneo de aprendices cuya lengua madre es el inglés. Este factor facilitará el proceso de análisis pues nos centramos en una determinada clase de interferencias producidas en base a una única lengua madre.

Por otra parte, se trata de un grupo con un nivel de Español básico, Español 111 como se denomina en la institución donde se desarrollado el estudio. Por lo tanto, tenemos que tener en cuenta que los errores que se producen pueden ser entendidos como consecuencia de esta primera aproximación que tienen

los estudiantes con la lengua, por lo tanto existe la posibilidad de que éstos se corrijan automáticamente a medida que vayan avanzando en el proceso de adquisición de ésta. No obstante, tras nuestra experiencia como docentes de ELE en cursos más avanzados, hemos podido observar que se trata de un error que es difícil de corregir.

Como se comentó anteriormente en la hipótesis, si en inglés no se emplea el pronombre reflexivo en los usos cotidianos que lo empleamos en castellano, el estudiante de la L2 tiende a cometer errores por tener que emplear con estas estructuras un segundo pronombre, además del personal, y al mismo tiempo conjugar el verbo en su forma correcta. Para demostrar esto, se han analizado cuatro tipos de actividades realizadas por los alumnos.

A.- La primera es la que se presentó en el examen parcial, en la que los alumnos debían indicar por escrito qué acciones estaban realizando las personas que aparecían en la ilustración. En esta actividad practicaban tanto el vocabulario como la estructura gramatical. Para realizar esta actividad el alumno debía conocer el léxico y además debía conjugar la estructura verbal. Esta actividad se realizó unos pocos días después de haber presentado la estructura. Al analizarla es necesario ser conscientes de que en el cuarto tema, que es donde se estudian los verbos reflexivos, no se les realiza una prueba específica, sino que el alumno debe estudiar esta estructura con todas las que lleva aprendidas hasta el momento, por lo que el nivel de errores es bastante elevado.

B.- Una semana después del examen parcial realizaron una actividad en la que tenían que completar el espacio en blanco en una oración. En cada una se les daban dos opciones, los aprendices debían escoger la correcta y además conjugarla en el presente. Con esta actividad queríamos comprobar qué tipo de errores se producían al tener que conjugar el verbo dependiendo del sujeto que se presente en la oración.

C.- Unos días más tarde, se planteó una actividad en la que el alumno debía responder oralmente a una serie de preguntas sobre rutina diaria, la suya propia, para practicar la primera persona, o la de otras personas, para emplear la tercera persona. En esta actividad se emplean los verbos reflexivos en contexto, pero tan sólo se le pedía que me contestasen con una sencilla oración. Para realizar esta actividad, y la anterior, no habían repasado lo estudiado. Se analizaron en total 10 actividades de este tipo.

D.- El cuarto tipo de actividad programada para llevar a cabo este estudio fue la de asignarles una composición en la pusieran en contexto estos verbos reflexivos. Con este fin, se les pidió que entregasen una composición en la que describiesen su rutina diaria o la de algún amigo. Con esta actividad nos

dimos cuenta que el tipo de errores cometidos, eran por lo general de distinta naturaleza que los cometidos en el ejercicio oral. En esta actividad no existe la presión del examen, además, el alumno podría haber recurrido la explicación gramatical facilitada en su libro de texto, lo que supondría una ausencia total de errores. Sin embargo no es así, los errores se siguen produciendo. Por lo tanto llegamos a la conclusión de que en el caso de las composiciones, los errores se producen al introducir el reflexivo dentro de una estructura tan elaborada como lo es la redacción de un texto. Aunque en el libro se presentan actividades para emplear las estructuras en contextos sintácticos, éstas se limitan prácticamente a un nivel oracional, para las que en la mayoría de los casos se les presentan ejemplos que deben seguir. En total, solamente se consideraron analizables 16 de estas composiciones, puesto que las restantes fueron realizadas con un traductor, por lo tanto nulas para el estudio.

En definitiva, trabajaremos con un total de 47 actividades, a través de las cuales sacamos nuestras propias conclusiones.

4. Desarrollo del análisis

Después de analizar todos los casos llegamos a una clasificación del tipo de errores cometidos por los alumnos en el empleo del verbo reflexivo. En general, se han encontrado cuatro tipos de errores recurrentes. No queremos decir con ello que éstos sean los únicos que se hubieran producido con el empleo de verbos reflexivos. A modo de ejemplo, “yo despiértome”, pero este error lo únicamente lo cometieron los aprendices cuando se les explicó el presente progresivo. Una vez que entendieron que el pronombre solamente se podía adherir de esta manera con un infinitivo o con un participio presente no volvieron a cometer tal error. Así mismo, encontramos una “tendencia” entre nuestros alumnos, no un error: teniendo dos opciones tienden a usar sólo una de ellas, así dicen siempre “me voy a levantar”; en este caso por supuesto que no existe un error. Simplemente creo que aquí existe lo que Selinker denomina *transferencia de la enseñanza*, porque por costumbre nosotros como instructores apenas empleamos la forma “voy a levantarme”, así que la mayoría de los alumnos tienden a ponerlo delante de la estructura. En conclusión, los errores que con más frecuencia encontramos fueron los que a continuación clasificamos:

Nosotros levantamos nuestro. (Error tipo I)

Este error es consecuencia de un proceso de *transferencia* de la lengua madre, puesto que en inglés el sufijo reflexivo se forma se compone a partir del pronombre posesivo (-ourselves). En este caso concreto, el aprendiz pone el pronombre

posesivo detrás del verbo siguiendo la posición del pronombre reflexivo en su lengua madre: “We get up ourselves”. Pero en otros casos simplemente ponen el adjetivo posesivo delante, en vez del reflexivo, siguiendo la posición del reflexivo en inglés.

Como apunte en este apartado, es interesante notar cómo el último día de clases durante el repaso general, los alumnos indicaron al instructor que entendían la diferencia entre el pronombre reflexivo y el adjetivo posesivo. Nos comentaron que les creó confusión el hecho de que se les explicase el adjetivo posesivo ese mismo día. La razón por la que esto se hizo fue con el fin de explicarles que en inglés había la necesidad de emplear el adjetivo posesivo para hablar de las partes del cuerpo, como en “I wash my hair” o “I wash my hands”, lo cual no se hace en castellano. El hecho de que en inglés se utilice el adjetivo posesivo con las partes del cuerpo sirve, precisamente, como indicador de una acción reflexiva. Por lo tanto, este tipo de error viene determinado por la metodología empleada por el profesor y sirve como muestra de cómo la manera en que se enseñan las estructuras influye enormemente en el proceso de asimilación de la materia por parte de los alumnos; es decir, una vez más quedaría explicado, una vez más, a través de la *transferencia de la enseñanza* definida por Selinker.

Yo voy a duchar. (Error tipo II)

En este caso no creemos que sea cuestión de *transferencia de la lengua*. Simplemente creemos que en esta etapa tan prematura de su *interlengua*, para el aprendiz el hecho de combinar la perífrasis o la forma verbal compuesta del presente progresivo con el pronombre reflexivo conlleva mucha dificultad. Como se pudo comprobar, no será hasta niveles más avanzados cuando el alumnado sea capaz de demostrar la competencia gramatical suficiente en el uso combinado de estos pronombres con las formas perifrásticas.

Yo me despertar (Error tipo III)

Este error es sumamente común y es consecuencia del proceso que Larry Selinker denomina *estrategias del aprendizaje de la L2*. Para los aprendices, teniendo dos pronombres que indiquen la persona, no entienden por qué hay que conjugar el verbo.

Yo me salgo a la calle. (Error tipo IV)

Nos encontramos ante un caso de *sobregeneralización*. En este caso los aprendices transforman otros verbos, como por ejemplo “salir” en reflexivo, al identificarlo con una acción cotidiana. De igual modo lo hemos observado con el verbo “llevar” quizá por identificación con “vestirse” que sí es reflexivo.

En base a estos errores se realizó una cuantificación de los mismos en cada una de las diferentes actividades propuestas en la metodología:

	Actividad A	Actividad B	Actividad C	Actividad D	Total
Error tipo I	0	0	19	11	20
Error tipo II	0	14	0	13	27
Error tipo III	8	13	0	4	25
Error tipo IV	0	0	0	18	18

Tras esta cuantificación, pudimos comprobar que el error que se produjo con más frecuencia bajo la presión del examen es el de tipo III. Los aprendices con las prisas por terminar pusieron en general bien el pronombre, ya que los aprendieron de memoria para el examen; sin embargo lo que le costó más en esta situación era la de conjugar el verbo. El error en el que se emplean el adjetivo posesivo en vez del pronombre reflexivo, solamente se dio en las actividades C y D, donde se les requería que empleasen los verbos en contextos comunicativos, oralmente y por escrito. El error de tipo IV tan sólo se dio en las composiciones, en las que describiendo su rutina diaria por escrito tendían a “reflexivizar” todos los verbos, como consecuencia de no haber comprendido correctamente el concepto de verbo reflexivo.

5. Conclusión

En conclusión, debemos indicar que el verbo reflexivo presenta una serie de dificultades debidas a la ausencia de este concepto en su lengua madre, al menos tal y como se entiende en castellano, donde el uso del pronombre reflexivo siempre es obligatorio. Sin embargo, tal y como pudimos comprobar no es sólo cuestión de la *interlengua*, sino que dependiendo del contexto en el que se producen estas formas, como por ejemplo la presión que pueda sentir un alumno en la realización de un examen o prueba, se tiende a producir un tipo u otro de errores.

Por lo tanto, se presenta la necesidad de replantearse la presentación de esta forma en la clase de español elemental. Como hemos visto, hemos de comprender las dificultades que entraña la asimilación del verbo reflexivo en el alumno principiante de español. Así, debemos facilitar lo máximo posible su presentación y practicarla con frecuencia en el aula. Es necesario que el profesor se asegure de que los alumnos comprenden el concepto de verbo reflexivo desde el principio. A pesar de que en un contexto comunicativo no se deba hacer referencia a la lengua madre del aprendiz, podría ser eficaz explicarles este concepto partiendo de su ausencia

en inglés. De esta manera se les estaría previniendo de errores que instintivamente podrían cometer. Por último hemos de indicar que con el verbo reflexivo no se llega a producir el fenómeno de *fossilización*, según Selinker, como podría suceder con otras estructuras lingüísticas. Esto se debe a que una vez el aprendiz alcanza un nivel avanzado en su competencia comunicativa y en su *interlengua* este tipo de errores o dificultades iniciales en la aplicación del verbo pronominal desaparece.

Bibliografía

- CORDER, PIT (1971): "Idiosyncratic dialects in error analysis" in *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol 9, N° 2, 147-160
- GREENBAUM, Sidney y QUIRK, Randolph (1985): *A Comprehensive grammar of the English language*, New York, Longman.
- HAEGEMAN, Liliane M. V. (1991): *Introduction to government and binding theory*, London, Blackwell.
- LARSEN-FREEMAN, Diane (1991): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.
- MOREIRA RODRIGUEZ, Antonio y BUTT, John (1996): *Se de matización & the Semantics of Spanish Pronominal Verbs*, London, Kings College, London Hispanic Series.
- SELINKER, Larry (1987): "Interlanguage" in *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol. 10 N°3, 219-31.
- VV. AA. (2010): *Nueva gramática de la Real Academia Española*. Madrid: Espasa Libros, S. L.

MULTILINGUAL AND MULTICULTURAL PRACTICES IN HIGHER EDUCATION: THE INTLUNI PROJECT

Maria Alfredo Moreira

Xaquín Nuñez Sabarís

Joanne Paisana

UNIVERSIDADE DO MINHO

Resumo

O projeto europeu Erasmus “International University: The challenges of the multilingual and multicultural learning space” (Os desafios do espaço de aprendizagem multilingue e multicultural) (526646-LLP-1-2012-1-DK-ERASMUS-ENW) tem como finalidades principais: 1) identificar critérios de qualidade que devem caracterizar o ensino e a aprendizagem no espaço europeu de ensino superior (enquanto espaço de aprendizagem multilingue e multicultural); e 2) desenvolver recomendações sobre as formas como as instituições do ensino superior podem implementar e assegurar a sustentabilidade do ensino/aprendizagem de qualidade neste espaço.

Esta comunicação centrar-se-á nos resultados de duas das tarefas do projeto: 1) Identificação de tipologias de cenários nas IES; e 2) Identificação dos desafios linguísticos, culturais e pedagógico-didáticos presentes nas várias tipologias. Estas tarefas foram desenvolvidas através de análise documental, entrevistas em grupo e relatos de situações reais relacionadas com a internacionalização. Participaram 38 instituições de ensino superior de 28 países.

Os resultados na Universidade do Minho serão comparados com os resultados obtidos noutras instituições de ensino superior na Europa, e as implicações para as competências interculturais examinadas.

Palavras-chave: multilinguismo, aprendizagem intercultural, internacionalização

Introduction

Multilingual and multicultural practices in Higher Education Institutions (HEI) are intimately, though not exclusively, linked with its internationalisation, defined as:

[...] the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of higher education at the institutional and national levels. (Knight, 2008)

As Knight contends, the concept means different things to different people. Internationalisation implies movement of people and ideas, cultures, across national borders in an accelerated speed (2008: 13). With regard to the international aspects of the curriculum, it involves incorporating: an intercultural and international dimension into the content, rethinking the teaching and learning processes, deciding on the language(s) of instruction, and providing support services (Knight, 2008; Leask, 2009). An internationalised curriculum will engage students with internationally informed research and cultural and linguistic diversity. It will purposefully develop their international and intercultural perspectives as global professionals and citizens (Leask, 2009).

The preceding affirmations pinpoint key elements of the international classroom, or in the words of Karen Lauridsen, coordinator of the IntlUni project, the ‘multicultural and multilingual learning space’. Many HEIs are currently striving to internationalise, and indeed it has become one of the core issues for many institutions. For example, ‘The Strategic Plan for 2020’ of the University of Minho, Portugal, states its intention to internationalise, defining internationalisation in terms of increased cooperation with international partners in the areas of research, teaching and interaction with society, including the ‘effective capacity of the University to attract teaching staff, researchers, students and technicians from other institutions.’ (2013: 6). Student, teacher and researcher mobility and joint degrees are considered markers of internationalisation, increased numbers of foreign students being ‘relevant.’ (*ibid.* p.11) Encouraging multiculturalism and multilingualism are designated as one of the ‘intelligent strategies’ for ‘the great social, contemporary challenges.’ (*ibid.* p.16). Concerning Growth in Teaching, it is planned that the university will grow by, among other things, ‘reinforcing programmes using English as the instruction medium.’ (*ibid.* p.17)¹

1 Our translations. It must be noted that Portugal is a small country, with a fairly low level of multilingualism (when compared with other countries in the world) and for UMinho

The internationalisation process in European HEIs is complex and diverse. Many HEIs striving for increased internationalisation fall short in one or more areas. Maybe linguistic issues are problematic. Some students may not be sufficiently prepared for operating in a learning space where the medium of instruction is not their own first language, a situation that results in language and communication barriers – or even breakdown. In the international classroom, home lecturers may experience increased difficulties when faced with having to teach in a language other than their first language – they may find that they are not quite so successful and spend more time preparing themselves when – all of a sudden – they have to teach the same disciplines in English or another language. Besides the linguistic and academic difficulties, perceived competence may drop and thus, self-esteem and academic reputation. Cultural and educational issues also arise. Diverse educational backgrounds and different academic and disciplinary cultures are challenging for teachers and learners alike. Modes of delivery and modes of cooperation among students are not identical across Europe. There may be a lack of coordination or even cooperation between academic staff and their HEI's internationalisation policy.

The IntlUni^[2] Academic Network was set up in order to identify quality criteria that should characterise teaching and learning in the Multilingual and Multicultural Learning Space (MMLS), and to develop recommendations for how HEIs may implement and ensure the sustainability of quality teaching and learning in that space.^[3] There are 38 IntlUni partners, mostly, but not all, HEIs. At each partner institution members of a Working Focus Group cooperate on IntlUni tasks^[4] and there are twice yearly meetings to consolidate progress and plan future actions. Other interested parties are kept informed about the progress of IntlUni via the web site, blog and electronic newsletter. They may interact electronically, commenting on draft results, etc.^[5]

'internationalisation' is mainly 'home internationalisation', as it means interaction with non-Portuguese nationals coming from outside the country.

2 IntlUni – The Challenges of the Multilingual and Multicultural Learning Space in the International University.

3 An ERASMUS Academic Network – 1 October 2012-30 September 2015: 526646-LLP-1-2012-1-DK-ERASMUS-ENW. It grew out of a Special Interest Group under the European Language Council (CEL – ELC).

4 1) Identification of HEI scenarios, 2) Identification of linguistic, cultural and pedagogical/didactic challenges, 3) Identification of successful practices and quality criteria, 4) Development of recommendations.

5 See www.intluni.eu; <https://www.facebook.com/IntlUni?fref=ts>

Methodology

The project has completed one year of its three-year duration. This paper deals with one of the first steps – a survey^[6] of partner HEIs conducted in order to map the state of the art concerning internationalisation policy and practice. The sample covered HEIs from Europe and beyond (28 countries and 38 institutions).^[7] The focus group in each HEI conducted interviews of around five different types of people who were connected with the internationalisation of the HEI (home/international lecturers and/or students; international office staff; members of the Students' Union, etc.). Narratives were also collected, in order to illustrate the types of challenges that they face. For the purposes of the survey, internationalisation was considered in terms of Language policy, Volume, Languages of instruction and Support mechanisms.

Results

1.1 Language policy^[8]

55.3% of institutions do not have an official, written language policy but 57% of those are developing or plan to develop one. The focus is on student and language issues across the curriculum, range of languages taught, promotion of language learning, etc. Some practical matters such as the use of CLIL, language assessment in non-language subjects and the certification of staff language skills are also mentioned.

UMinho has been a member of the European Council of Languages (ELC) since 2006. As a subscriber of the *Declaration of Nancy* (2006), it is associated with the “Multilingual Universities for a Multilingual Europe Open to the World” network. In 2009, the BabeliUM language centre was created as an integral part of the Institute of Arts and Humanities, and in 2011 a cooperation protocol was signed with the rectorate concerning language services. Planning and execution of language policies has been possible since then.

6 Based on a questionnaire with 86 questions.

7 Austria, Belgium, Bulgaria, China, Cyprus, Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, France, Germany, Hungary, Ireland, Italy, Latvia, Lithuania, Netherlands, Norway, Poland, Portugal, Romania, Slovenia, Spain, Sweden, Switzerland, Tunisia, Turkey and United Kingdom.

8 The language policy ideally establishes the languages of instruction and of administration and communication as well as the aims and objectives of language programmes, language support measures and the way in which these are put into practice within a particular HEI. The way this is achieved will vary according to the peculiarities of each HEI. Advice for HEI leaders and management teams on how to develop their own language policies can be found in the 2013 working document on Higher Education Language Policy issued by the Working Group under the European Language Council.

1.2 Volume

Notwithstanding the difficulties concerning statistical reliability and different recording criteria, the tendency is for a greater exchange of students at the bachelor, 1st cycle, level.

UMinho^[9], like the majority of respondents, has between 100-499 1st and 2nd cycle exchange students per year, and between 1-99 3rd cycle students. There are exchanges outside the Erasmus programme, mostly, but not exclusively, with Portuguese-speaking countries in Africa, America or Asia.

1.3 Language(s) of instruction

The general trend, apart from the UK and Ireland, is for countries to offer one national language plus English. The majority of the Southern and Eastern European countries mainly offer programmes and courses exclusively in the official language(s) of the country. HEIs in border regions may offer programmes taught in the language of the neighbouring country.

Table 1 shows the breakdown in UMinho regarding the language of instruction/programme cycle. It can be seen that there are very few courses taught in a language or combination of languages other than Portuguese.

Table 1 – Language of instruction/programme cycle, UMinho

Typology	Foreign language ¹	Ad Hoc ²	Bilingual ³	Total
Integrated Masters/Bachelor programmes	1	12	7	20
Master programmes (2 nd Cycle)	7	19	5	31
Doctoral programmes (3 rd Cycle)	6	4	17	27
Total	14	35	29	78

1. The whole programme is taught in a language other than Portuguese (i.e. English).
2. The course is taught in Portuguese but another language is offered (i.e. English) if there are foreign students attending.
3. Part of the course is offered in another language (i.e. English) – from 3% to 60% of the total ECTS credits.

9 Approximately 17,500 students split between 2 campi – Braga and Guimarães.

There is a total of 78 programmes offered either in another language (English mainly) or with a combination of languages. Master programmes take the lead, but they mostly resort to an approach that only uses a foreign language if there are international students enrolled. In fact, this seems to be the preferred choice: an international language is only used if there are students that do not speak Portuguese. “Bilingual” programmes are found mostly at the 3rd cycle, with some course units offered in an international language, regardless of the students’ profile.

Table 2 shows the breakdown of language of instruction/scientific area. It can be seen that Engineering has by far the most courses in a language other than Portuguese. This area also has the highest number of programmes at the UMinho. Again, the international language is English in this scientific area. The Social Sciences area only presents 1 programme given within a “bilingual” approach, in Psychology.

Table 2 – Language of instruction/scientific area

Area of Study	Foreign language	Ad Hoc	Bilingual	Total
Social Sciences	--	--	1	1
Arts & Humanities	1	--	9	10
Physical and Natural Sciences	1	4	--	5
Health Sciences	3	--	1	4
Socio-economic Sciences ¹	5	--	3	8
Computer Sciences	--	9	3	12
Engineering	4	23	11	38
Total	14	35	29	78

¹ Law, Economy, International Relations, Finance

1.4. Support mechanisms

65% of respondents state there are special measures for students unfamiliar with the HEIs’ teaching and learning culture, and assessment means (orientation periods, handbooks, etc.). These are largely optional. Integration measures for students of different linguistic and cultural backgrounds are in place for 87% of respondents (mentoring systems, tandem programmes, etc.). In contrast, similar measures for teaching staff in the same situation are not

frequently found. 75% say no such measures have been implemented. When they exist they are optional and poorly frequented. Informal networks exist for 80% of respondents, while 57% have in-service training courses, for example in English or for teaching in multicultural and multilingual classrooms.

In UMinho, there are optional Portuguese language courses for international students. Individual Erasmus coordinators, members of the Students' Union and members of ESN (European Student Network) give advice, albeit generally on arrival only. There is more long-term support from the International Office. The international students are integrated on courses together with home students. There is no formal support for the small number of international teaching staff regarding possible different teaching/learning cultures.

2. Challenges

Challenges associated with integration and interculturality are an important part of the IntlUni project; for agents of teaching/learning in a multilingual and multicultural context are necessarily implicated. A draft catalogue of challenges distinguishing between (i) linguistic and (ii) cultural/didactic is being drawn up and constitutes the next phase of the project. The challenges identified are numerous and include proficiency in the language of instruction/learning for both students and staff, encountering different academic practices and cultures (teaching methodologies, assignment types, teacher-student role expectations, etc.) and integration of students in the host university/country.

Constructing a solid (inter)cultural competence is important because ignoring this would mean accepting an equally monolingual and monocultural model – English dominance – albeit with a wider geolinguistic variance. This does not correspond to the objectives outlined by the Council of Europe, inspired by plurilinguistic European policies, as seen in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL), which state, for example, that:

the rich heritage of diverse languages and cultures in Europe is a valuable common resource to be protected and developed, and that a major educational effort is needed to convert that diversity from a barrier to communication into a source of mutual enrichment and understanding; (Council of Europe, 2001: 2)

Plurilingualism and interculturality have a common conceptual origin that cannot be broken, and ignoring this would be ineffective to say the least:

Nor is the new competence kept entirely separate from the old. The learner does not simply acquire two distinct, unrelated ways of acting and communicating. The language learner becomes *plurilingual* and develops *interculturality*. The linguistic and cultural competences in respect of each language are modified by knowledge of the other and contribute to intercultural awareness, skills and know-how. They enable the individual to develop an enriched, more complex personality and an enhanced capacity for further language learning and greater openness to new cultural experiences. (Council of Europe, 2001: 43)

For these reasons, the tasks of IntlUni – 1) identifying examples of good practice and developing quality criteria; and 2) the development of recommendations – includes the cultural component as a way to guarantee the desired pedagogic and academic effectiveness. It is important to establish what this competency consists of and which practices should be adopted by host institutions in order to achieve the desired goals in this field. Byram (1997) identifies three competency domains in (inter)culturality:

a) Knowledge of culture and socio-culture: requires that students on mobility programmes acquire cultural and socio-cultural knowledge that permits a more solid integration – living and ethical. In this sense, it is also a good opportunity for host students to enlarge their cultural references via colleagues from other places. For this, extension activities and initiatives (knowledge of meta-language, shared activities, field experiences related to the study area) are extremely effective.

b) Socio-cultural aptitudes: involves effective interpretation of intercultural habits, knowledge and ideologies of the host so as to ensure an adequate integration in society, outside the academic environment. This translates into better learning as the learning is contextualized. This aspect requires a certain reciprocity and, consequently, that the host students be permeable and refuse to create cultural incidents with those from different geographic areas. In this respect, the CEFRL makes the following observations:

Users of the Framework may wish to consider and where appropriate state:

- what cultural intermediary roles and functions the learner will need/be equipped/be required to fulfill;
- what features of the home and target culture the learner will need/be enabled/required to distinguish;

- what provision is expected to be made for the learner to experience the target culture;
 - what opportunities the learner will have of acting as a cultural intermediary.
- (Council of Europe, 2001: 105)

The classroom narratives concerning specific episodes in UMinho show that in a multilingual and multicultural environment the voices of diverse cultures, ideologies, academic traditions and teaching/learning practices greatly test the teacher's domination of linguistic tools for communication or interaction in a language other than one's mother tongue. The following testimony reveals how indispensable are teacher's management control strategies for controlling situations that are rarely found in a monolingual and monocultural teaching/learning space. It also shows that the environment for critical analysis is often constrained by 'ethically correct' prevailing views that seldom are challenged in Eurocentric environments.

Narrative 1: Ethical questions and cultural diversity

A teacher stated that when discussing issues related to culture the question of slavery, in an historical context, arose. In a master's class, an Asian student was given the task of preparing a short exposé of the subject for the following class. Based on his perspective, that of the subject of a former colony that gained independence but was subsequently invaded by a third country, the student defended the 'civilising' argument that slavery could be beneficial. This was based on the idea that a colonising power imparts civilising notions and encourages development which otherwise would be attained more slowly. Role reversal was achieved because the 'colonised' student held the view of the coloniser and was greeted with a chorus of protest from students of the former coloniser. A heated debate arose for the class could not understand how anyone could defend slavery. The student's reduced linguistic competence in all languages except his native tongue, spoken by no-one in the classroom, hindered the natural flow of the argument. The student was frustrated because he perceived that his colleagues thereafter viewed him in a different way. His integration in the group was compromised.

The teacher had not expected a defence of slavery and was both surprised and unprepared. In future the teacher will be not be caught out by unexpected ethical stances but the linguistic barrier will remain. The fact that the student was on the course but could not speak the host language or English to a high enough standard is beyond the teacher's capacity to resolve.

c) Intercultural attitudes: directly related to point b), reciprocal permeability between the agents in a classroom is needed, which requires the breaking of stereotypes and preconceptions. For example, in the class, as shown in the testimony below, it is advisable to give international students protagonism and space in order to facilitate their integration, enabling host students to value their experiences and knowledge. Obviously this requires adequate intercultural training for teachers. In this way, González Piñeiro *et al.* (2010: 231) establish a series of markers, such as social identity, cultural values, curiosity, as well as scales to self-assess intercultural competence that can be used as competence quality standards.

The second example of multilingual and multicultural practices in UMinho shows the need for adequate mediation and intercultural management from the teacher. As with the students, the teacher also needs to develop intercultural awareness skills:

Narrative 2: Integration of Erasmus students

Erasmus students from Muslim countries such as Turkey provide invaluable first-hand experiences in the Christian multicultural classroom when cultural issues are in debate. Religion was being discussed and the teacher made sure that the groups contained at least one Turkish student. The home, Christian, students were able to obtain information from peers which was more meaningful than that obtained from another source such as the media or written text. The dialogues were also beneficial to the Turkish students. At a time when terrorism practiced by religious fanatics distorts perceptions of the other, getting a 'true' picture can be invaluable. By counteracting the tendency for Erasmus students to stick together, at least in the classroom, integration was facilitated. However, it is observed that outside the classroom Erasmus students tend to band together based on a shared common language/mother tongue. This is difficult to counteract and reduces the benefits of the Erasmus programme.

Conclusion

The difficulty in establishing typologies of HEIs in terms of internationalisation of the teaching/learning space due to radically diverse characteristics is acknowledged. The internationalisation processes in the HEIs were found to be diverse and complex, heterogeneity being the keyword. HEIs use different definitions of home and international students and staff, making it hard to compare data across institutions and even countries. However, it is certain that

not only students, but also teachers, will have to develop other competences that are related to language use and intercultural skills. Academic language use operates at a high level of abstraction and specialisation, which requires depth of knowledge and specialised uses of both the teachers' and students' communicative skills. While the intercultural dimension of mobility and integration programmes is an important part of the IntlUni project, early evidence shows that both home and international students miss opportunities to develop intercultural awareness and communication skills thereby minimizing the benefits of internationalisation. On the other hand, interacting at a social and pedagogical level poses challenges to staff also, as it requires intercultural competences that are not usually within the professional development plans or priorities of HEIs.

Preliminary results of the IntlUni project spread awareness, helping some HEIs to focus their internationalising trends after having to provide quantitative and qualitative data. In what concerns HEIs across Europe (and UMinho included), in spite of the intended internationalisation aims, they still have a lot of work to do.

Bibliography

- BYRAM, Michael & ZARATE, Geneviève (1997): "Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence" in Michael Byram, Geneviève Zarate & Gerhard Neuer (eds.): *Sociocultural competence in language learning and teaching*, Strasbourg, Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (2001): Common European Framework of Reference for Languages, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp accessed on 29.10.13
- GONZÁLEZ Piñeiro, Manuel, GUILLÉN Díaz, Carmen & MANUEL Vez, José (2010): *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*, Madrid, Editorial Síntesis.
- KNIGHT, Jane (2008): *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalisation*, Rotterdam, Sense Publishers.
- LEASK, Betty (2009): "Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students", *Journal of Studies in International Education*, vol. 13, n. 2, pp. 205-221.
- UNIVERSITY OF MINHO (2013): *PLANO ESTRATÉGICO UMINHO 2020. Crescimento sustentado para cumprir o futuro (UMINHO's STRATEGIC PLAN FOR 2020. Sustainable growth to meet the future)*, accessed on 27.10.13 <http://www.uminho.pt/uminho/informacao-institucional/relatorios>.

A DIDÁTICA DA ESCRITA E A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO: QUE RELAÇÃO?[1]

Maria da Conceição Pires

José António Brandão Carvalho

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CIED – UNIVERSIDADE DO MINHO

Resumo

O presente artigo descreve as experiências de uma turma do ensino secundário na elaboração de um roteiro paisagístico de uma quinta do Douro, pretendendo demonstrar que é possível construir e valorizar as competências de literacia que não se circunscrevem à própria vida escolar, através de atividades de aprendizagem efetiva e significativa da escrita que só a metodologia de trabalho de projeto permite.

Palavras-chave: escrita; escola; aprendizagem significativa; metodologia de trabalho de projeto

1. Introdução

A nossa experiência como professora de Português do secundário tem-nos feito questionar o percurso de aprendizagem a que os alunos são submetidos neste nível, sobretudo o que tem falhado no ensino desta disciplina, na qual se vem verificando bastante insucesso no que se refere à competência da escrita, algo que os exames nacionais parecem confirmar.

Esta preocupação agudiza-se se considerarmos que a escola é hoje chamada a responder a novos desafios colocados pela sociedade, na qual as literacias vêm ganhando relevância, exigindo um indivíduo autónomo e hábil na leitura

1 Este trabalho faz parte de um projeto de investigação em curso no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação (especialidade de Literacias e Ensino do Português) pelo Centro de Investigação em Educação – CIED – da Universidade do Minho.

e na escrita, perfil nem sempre coadunado com as práticas pedagógicas predominantes que ainda tendem a privilegiar saberes de natureza declarativa e normativa e fazem depender quase exclusivamente da escrita a avaliação do aluno, muitas vezes assente numa mera reprodução de conhecimento imposto, tendo normalmente o professor como único destinatário.

Questiona-se, por isso, o papel atual da escola, já que não capacita, efetivamente, o sujeito a ler, a escrever, a escutar e a ouvir de forma competente e crítica em qualquer situação da vida adulta. Uma camada cada vez mais abrangente de pessoas sente um enorme desfasamento entre a escola e a sua inserção social, faltando uma democratização do acesso aos bens culturais de que dispomos na nossa sociedade e uma eficácia no acompanhamento dos cidadãos às respostas que eles devem dar às solicitações e desafios que a sua comunidade coloca atualmente. Durante anos e anos, a escrita esgotou-se num ritual bem nosso conhecido, que consistia, quase sempre, em fazer aos alunos propostas de escrita sobre determinados temas, limitando-se o professor a avaliar, com mais ou menos anotações e riscos, o produto final, com critérios ambíguos e imprecisos. As situações de escrita, não raras vezes, assumiam contornos de verdadeiro artificialismo – cabia ao texto literário dos escritores, consagrados tradicionalmente pela qualidade e aceitabilidade das suas obras, desencadear a temática ou as impressões a registar num texto e servir de modelo a imitar ou de norma a seguir, funcionando, ao mesmo tempo, como ponto de referência para a reflexão sobre a língua e o suporte da sua aquisição – e escassez, sem qualquer orientação magistral, transformando esses momentos em desprazer e fobia constante. Escrever era um “dom natural”, algo com que se nascia e que se desenvolvia por si só depois da aprendizagem inicial do código escrito, raramente havendo lugar na aula de Português para o seu ensinamento. A atenção recaía na ortografia, sem qualquer abordagem da dimensão funcional e comunicativa da língua. Aos que revelassem dificuldades, restava-lhes a confirmação de impossibilidade de pertencerem ao grupo dos “bons” porque não se ensinava o texto escrito. Contraditoriamente, era (é) por ela que a avaliação e o ensino e aprendizagem passavam (passam). Tornou-se, deste modo, uma tarefa ineficaz suprir a falta de conhecimentos e competências que aqueles alunos revelavam, por oposição ao que acontecia na escola de elite, pois deixou de haver espaço na sala de aula para ensinar e aprender a escrever e para “práticas sistemáticas, programadas e orientadas para o objetivo de consolidação e uso escrito da língua” (Fonseca, 1994: 150).

Contudo, os estudos sobre literacia provam, por um lado, que os jovens, ao deixarem a escola, ou muitos adultos não adquiriram um domínio suficientemente profundo de leitura e de escrita que lhes permita a sua

utilização plena nas múltiplas e constantes situações que exigem usos da linguagem, corporizados em suportes materiais e gráficos diversificados, pois a informação com que têm de lidar é cada vez em maior quantidade, continuando o documento escrito a ser fundamental na sua interação com a sociedade e no exercício da sua profissão. Os elevados níveis de iliteracia registados na população portuguesa escolarizada continuam a alertar para a pouca e, por vezes, menos adequada utilização que a maioria das pessoas faz da linguagem escrita, deixando-as expostas a manipulações sociais e políticas, revelando uma escola ineficaz nesta matéria, contrariando, simultaneamente, o princípio de que é uma escola para todos.

Por outro lado, confirmam que os alunos não chegaram a desenvolver capacidades especializadas em vários géneros textuais e escritos em suportes variados nem as de “comunicar em contextos que, pelas suas características próprias, implicam um uso da linguagem que exige um maior grau de explicitação” (Carvalho, 1999:19), pois são os próprios professores a reconhecer a pouca utilidade de tal atividade. Muitas vezes, foi apenas nos seus momentos de avaliação que abordaram a escrita em contexto escolar.

Ao longo das últimas décadas, a escrita tem vindo a afirmar-se como uma competência transversal, essencial à construção do conhecimento de outras disciplinas, dadas as suas potencialidades enquanto instrumento de uma aprendizagem que não se deve confinar à transcrição ou repetição de informação, antes deve transformar o conhecimento numa parte integrante de um contexto que o torne significativo, no qual “o aluno encontrará, durante o processo e no momento de realização de funções por meio do produto escrito, vivências nas quais se projeta como pessoa, com o seu empenho e com os seus sentimentos e emoções” (Barbeiro, 2007:185). Porém, tal não pode acontecer à margem da escola, pois haverá alunos que nunca encontrarão no seu meio sociocultural o acesso a tais vivências, a sua promoção e valorização. Pelo contrário, ela deve “alargar as vivências proporcionadas no meio escolar ao universo de funções que os textos desempenham” (*idem*, p. 186).

É isto que advoga a perspetiva sociocognitiva sobre o ensino-aprendizagem da escrita, para a qual o processo de escrever se relaciona com os contextos sociais, na procura de uma maior aproximação entre a escrita e os conteúdos curriculares, reconhecendo que os textos não são independentes do contexto, mas dele emergem, revelando-se essenciais os ensinamentos dos estudos linguísticos sobre a enunciação e o discurso ao fornecerem bases conceptuais indispensáveis à compreensão da produção escrita como atividade de uso da língua. As situações de ensino e aprendizagem representam

atividades partilhadas, sociais, que são levadas a cabo na escola, lugar onde crianças e jovens desenvolvem uma parte da sua vida com o objetivo de crescer como cidadãos e de se apropriarem daqueles saberes que a sociedade considera básicos para si (Camps, 2005:21).

A eles deve ser dado o papel principal na escola, como espaço de comunicação, através da sua participação em projetos onde a escrita surge “como meio de exploração e de conhecimento de si mesmos, da sua própria realidade e da realidade à sua volta, e como instrumentos de exploração do mundo” (*idem*), perspectiva esta também defendida pelo Programa de Português do ensino secundário.

Além disso, os estudos já tornados públicos dedicados à abordagem da escrita em contexto pedagógico testemunham a urgência de aproveitamento de diferentes dimensões de estudo da escrita, numa perspectiva multidisciplinar, para se traduzirem em propostas didáticas relevantes, conducentes ao verdadeiro domínio desta competência, para as quais a formação dos professores continua a revelar-se um requisito indispensável.

2. Perspetivas sobre o ensino-aprendizagem da escrita

Na primeira metade do século XX, as orientações provenientes das correntes dos estudos literários influenciaram significativamente o ensino da leitura e da escrita na escola. Ao assumir o texto como objeto de análise em si, era preciso atentar nas características estruturais dos textos e nas relações internas que se estabelecem entre os seus elementos.

Neste enfoque, o autor é perspetivado como aquele que transmite um significado através do texto, cabendo ao leitor, recetor deste significado, a tarefa da sua descodificação. Consequentemente, o contexto passa a ser algo exterior ao texto, não se encontrando nele inscrito (Camps, 2005: 12).

O texto é lido “minuciosamente”, eliminando-se a análise subjetiva, como propunham as correntes anteriores. Aos alunos cabia descobrir a estrutura do texto, a sua forma, a sua gramática, e “criar”, abrindo espaço à construção de uma consciência sobre o que é ler e escrever. Ele era o exemplo da norma ortográfica e do bem escrever. Em sala de aula, relegava-se para segundo plano a dimensão funcional e comunicativa da língua e simulavam-se, consequentemente, situações de produção de textos.

Durante os anos sessenta e setenta, registou-se ainda uma desvalorização da escrita, perspetivada como código segundo, pela hegemonia da oralidade.

O interesse posterior pela compreensão e produção de textos não literários, auxiliado pelos contributos da linguística textual e pelo estabelecimento de tipologias textuais baseadas em características estruturais e linguísticas, abre caminho ao aprofundamento do ensino dos diferentes tipos de texto, sobretudo dos que são específicos dos contextos de aprendizagem das diferentes matérias do currículo e da expressão escrita. O texto é, agora, perspectivado enquanto unidade, cujos elementos e recursos formais relativamente a essa globalidade estão dependentes entre si. O professor poderá fornecer aos alunos

instrumentos de interpretação favorecedores do acesso aos textos elaborados pela cultura em que crescem e se desenvolvem, potenciando-se, desse modo, uma compreensão e uma comunicação mais ricas e mais profundas (Camps, 2005: 14).

A entrada da diversidade de textos na aula e a influência da linguística textual no ensino conduziu à perceção das dificuldades dos alunos no conhecimento e competência de escrita e da Psicologia Cognitiva vem o enfoque não no produto da atividade de escrita, mas nas operações mentais implicadas no processo, as quais, com frequência, não se manifestam externamente. O trabalho incide, agora, quer na planificação, na textualização e na revisão – que não se processam sequencialmente, mas antes de modo recursivo –, quer na função do texto que o escrevente vai redigir, no seu destinatário, nos esquemas textuais, nos conteúdos temáticos a abordar, entre muitos outros aspetos que interferem no ato de escrever.

Os efeitos no ensino da redação foram de tal maneira significativos que o texto deu lugar ao processo e ao seu ensino, assim como ao das estratégias de resolução de problemas de composição, do controlo adequado do processo de produção textual e da aprendizagem de técnicas específicas para cada um dos subprocessos implicados. Tornou-se possível ensinar a escrita na aula, cabendo ao professor o papel de guia durante todo o processo, numa atitude de interação contínua com os alunos e destes com os seus pares, assumindo a escrita uma conceção mais contextualizada e pragmática. Surgem os projetos de escrita, inseridos no modelo de sequência didática, abrindo portas a outras orientações na investigação: a necessidade de se considerar a complexidade do contexto e os objetivos discursivos e linguísticos sempre presentes numa atividade de escrita.

Os novos rumos são, agora, conduzidos pela perspectiva sociocognitiva, que, ao aproximar o processo de escrever na escola da realidade social onde ela se insere, centra a sua atenção nos chamados textos explicativos, informativos ou expositivos – afinal, aqueles que os estudantes deviam dominar no quadro

das suas atividades escolares ou académicas –, reconhecendo, ao mesmo tempo, que os textos dependem do contexto. Foi, assim, necessário convocar os ensinamentos dos estudos linguísticos sobre a enunciação e o discurso, como a pragmática e a análise do discurso, fornecendo bases conceptuais indispensáveis à compreensão da produção escrita como atividade de uso da língua. Na escola, passou-se a implementar estratégias que conferiam autenticidade e significação aos contextos de produção escrita, considerando-se ainda a situação comunicativa em si mesma e o estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional do aluno.

É neste quadro que emerge o nosso projeto, que procura incorporar o conhecimento da investigação mais recente sobre a pedagogia da escrita, perspetivando esta a partir de quatro planos distintos, não encarados de forma estanque, e colocando a ênfase no diálogo que deve existir entre os géneros escolares e os tipos de discurso que as sociedades alfabetizadas foram elaborando, e cujas características os alunos devem aprender a dominar:

a) *o plano do sujeito* que aprende, com as suas características pessoais, o seu nível de desenvolvimento cognitivo, as suas competências de uso da linguagem em geral, e da escrita em particular; b) *o plano da relação da escrita com os outros domínios ou conteúdos da disciplina de Português* – conhecimento explícito da língua, leitura e oralidade; c) num outro nível, *o plano da implicação da escrita no quadro das outras disciplinas escolares*; d) finalmente, *o plano da participação, pela escrita, no quadro mais alargado da escola enquanto comunidade e na(s) comunidade(s) em que a escola e os sujeitos se inserem* (Carvalho, 2011: 94).

3. A aula de Português do Secundário

O Programa de Português do ensino secundário apresenta a aula desta disciplina como espaço para a consciência e fruição integral da língua; de transversalidade cultural e linguística; de desenvolvimento, cada vez mais autónomo, das competências da compreensão/expressão oral e escrita; de conhecimento reflexivo da língua; e de promoção da leitura. Através do contacto com uma variedade de textos e de situações, favorece-se o desenvolvimento intelectual, social e afetivo do aluno e o seu apetrechamento com os instrumentos indispensáveis à participação ativa no mundo a que pertence.

Atentando um pouco mais no domínio da expressão escrita, nela se considera esta vertente associada ao exercício da cidadania e ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos, porque condiciona o êxito na aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares. A sua complexidade exige ao aluno a

consciencialização dos mecanismos cognitivos e linguísticos que ela envolve e a prática intensiva que permita a real aquisição das suas técnicas. Defende o Ministério da Educação que, do ponto de vista pedagógico, os escritos produzidos devem ser “significativos para o aluno, [que] não se destinem apenas ao professor, mas desempenhem funções previamente estabelecidas que sejam motivantes e compensadoras para o autor dessas produções” (ME, 2002:21), favorecendo-se a ligação da escola com o meio. Sendo produto de uma intencionalidade, torna-se necessário recorrer a vários tipos de texto, de acordo com os seus destinatários, situações e finalidades, levando à escrita frequente de textos, seguindo modelos e escrevendo várias versões do mesmo escrito, em interação com as outras competências nucleares. A criação de oficinas de escrita no espaço de aula favorece, “numa progressão diferenciada, a produção, o alargamento, a redução e a transformação do texto, bem como uma gestão pedagógica do erro” (ME, 2002: 22). Ao professor cabe um papel ativo com o aluno, pois, do acompanhamento individualizado, nasce uma interação e uma entreajuda entre ambos, permitindo uma intervenção imediata sobre as dificuldades de aprendizagem e auxiliando o seu trabalho de modo planificado e sistemático, através também do diálogo e da reflexão sobre o funcionamento da língua, e em articulação com a oralidade. A reescrita contínua conduz ao aperfeiçoamento textual e à consciência crítica, facilitando a aprendizagem. Esta situação pode ainda sair reforçada da ligação estreita existente entre a leitura e a escrita, que propicia um manancial de situações de produção e de compreensão, levando o aluno a descobrir as suas potencialidades e a adquirir uma melhor e mais produtiva relação com os textos literários, para além da leitura constituir uma excelente fonte de documentação ou ponto de partida para a aquisição de modelos de textos a produzir em contexto laboratorial.

Volvidos mais de dez anos desde a implementação dos programas de Português, verificamos lacunas entre o documento oficial e a prática na sala de aula, e que urge colmatar, sobretudo se considerarmos os elevados níveis de iliteracia registados na população portuguesa escolarizada, os quais continuam a alertar para a menor utilização que a maioria das pessoas faz da linguagem escrita, deixando-as expostas a manipulações sociais e políticas, e revelando uma escola ineficaz nesta matéria, contrariando, simultaneamente, o princípio de que é uma escola para todos. Dominar a escrita é, portanto, uma questão de cidadania, e não apenas de sucesso escolar.

Na nossa opinião, a ausência de significado destas aprendizagens, acrescida da falta de aprendizagem explícita da escrita, constitui o cerne dos obstáculos produzidos pela leitura e escrita, muitas vezes intransponíveis no contexto

escolar, conduzindo a índices elevados de insucesso e dificultando os processos de transferência de saberes para a vida ativa. Além disso, se

antigamente, a escrita era uma competência adquirida, tendo o professor uma intervenção limitada nesse campo porque o aluno a dominava, com a massificação do ensino as dificuldades notam-se mais, embora as estratégias pedagógico-didáticas continuem sensivelmente as mesmas, registando-se uma deficiente e ineficaz correção (Aida Santos, 1994: 25-6).

Para Sérgio Niza (2007:15), “os textos escritos produzidos interagem sempre com os contextos culturais, históricos e institucionais onde atuam, estudam e trabalham aqueles que os produzem”, destacando o caráter cultural e situado da escrita. Porém, o que a escola habitualmente tende a fazer é perspetivar a aprendizagem da escrita como um meio para aceder e exercitar um saber imposto, transformando-a num objeto de estudo normativo, relegando, para segundo plano, a sua vertente comunicativa. Contrariando o estipulado no programa do secundário, a composição continua a ser frequentemente imposta aos alunos, com o professor como único destinatário, valorizando-se o ensino da gramática e a vigilância do erro ortográfico como duas condições essenciais à excelente qualidade linguística e discursiva que se aguarda no final da produção solitária do texto escrito. Contudo, a avaliação na escola é feita através dela.

4. A metodologia de trabalho de projeto e o ensino da escrita no secundário

Conscientes e inconformados com esta visão mecanicista da educação e das conceções tradicionais do ensino, do desfasamento entre o estipulado no programa oficial sobre o ensino e a aprendizagem da escrita e a realidade no interior da sala de aula, onde esta assume o papel de reprodução e de avaliação, ainda bastante visíveis nas práticas de muitos professores, iniciámos um estudo de caso no intuito de verificar em que medida a metodologia de trabalho de projeto constitui uma mais-valia na aprendizagem efetiva da escrita, conferindo-lhe sentido, ao mesmo tempo que motiva o aluno, levando-o a construir conhecimento e a aprender a escrever no ensino secundário. Frequentemente, o desenvolvimento de projetos, embora proporcione a participação em eventos de literacia, circunscreve-se à própria vida escolar, tornando-se depois objeto de avaliação.

Quisemos ir mais longe, ultrapassando a vida escolar, numa tentativa de aproximação à realidade social e cultural do meio de onde os alunos são

provenientes: o Douro. Assim, e com recurso à metodologia de aprendizagem por projeto, concebemos um roteiro paisagístico, ainda em fase de realização, acerca de uma quinta que pertenceu a uma figura destacada do meio em que a Escola onde ele se desenvolve se insere, D. Antónia Ferreira, a *Ferreirinha*. Tal roteiro destina-se aos turistas que a visitam e a sua construção associa os processos de ensino-aprendizagem da escrita à participação nos contextos, mais alargados, da escola enquanto comunidade e no das comunidades em que os seus membros se inserem, fazendo com que os alunos interajam com os ambientes culturais, históricos, económicos, sociais e institucionais onde atuam, estudam e vivem. Neste contexto, acreditamos que a ativação de competências de literacia proporciona vivências

que permit[e]m a descoberta das funções da escrita e que torn[a]m significativas as competências de leitura e de escrita, em ligação a dimensões como a fruição e criação estéticas, a expressão pessoal, a procura de informação, a elaboração de documentos para o exercício da cidadania e para a comunicação interpessoal, a descoberta de utilizações específicas no âmbito de determinadas atividades (Luís Barbeiro, 2006: 2),

atribuindo aos alunos o desempenho de funções ancoradas na leitura e produção de textos.

Este projeto foi iniciado no ano letivo de 2011/2012, com uma turma do décimo ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, que acompanharemos até à conclusão do seu décimo segundo ano (junho de 2014). O número de participantes tem sofrido alterações devido à retenção de alunos (2) no 10º ano e ao acréscimo de outros (9) no 11º ano, tendo passado de dezoito para vinte e cinco alunos.

Atualmente, regista-se um renovado e crescente interesse pelo trabalho de projeto, consequência das investigações realizadas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e jovens, nos quais se sustenta a ideia de que um bom trabalho de projeto é efetivamente uma forma viável de estimular, fortalecer e valorizar o desenvolvimento intelectual, social e emocional e as competências básicas dos alunos em qualquer nível de ensino, dada a sua grande flexibilidade, desde que haja qualidade na sua implementação. No ensino superior, o Processo de Bolonha veio reforçar a importância conferida à aprendizagem e não apenas ao ensino, alterando alguns aspetos no modelo de ensino tradicional, nomeadamente os papéis dos professores e dos alunos, cabendo aos primeiros a função de facilitadores e orientadores da aprendizagem

e aferidores da aquisição de competências pelos alunos, e, aos segundos, assumirem-se como principais responsáveis pelo processo de aprendizagem.

Tal como em qualquer projeto, partimos de um problema ou tema considerado atual, real, interessante e relevante do ponto de vista profissional, pessoal e académico (desenvolvimento dos conteúdos programáticos) por cada um dos participantes: a herança de D. Antónia Ferreira na paisagem duriense dos nossos dias. Queríamos que o seu estudo tivesse em conta as condições da sociedade onde vivem os alunos e resultasse num produto que podia assumir várias formas. Depois de algum debate e negociação, optámos por um roteiro paisagístico. Aquando de uma primeira planificação, decidimos que a abordagem desse tema ocorreria em parceria com outras disciplinas, como História, Geografia e Literatura Portuguesa, possibilitando trabalhar os temas transversais e desenvolver os conteúdos curriculares de uma forma mais investigativa, ao mesmo tempo que ultrapassavam as suas dificuldades bastante notórias no domínio da competência da escrita – ausência de uma planificação prévia à redação textual, lacunas na organização discursiva e correção linguística, desrespeito pelas propriedades específicas do género textual em causa e desmotivação pela composição escrita pelo seu fingimento face às reais necessidades comunicativas da sociedade a que pertencem –, e na escolha do curso adequado aos seus anseios profissionais.

Desde então, o nosso projeto tem sido construído em contexto de sala de aula, onde os alunos têm tido oportunidade de experimentar a redação de uma grande variedade de géneros textuais, individualmente ou em grupo, alguns dos quais constarão no roteiro paisagístico final. Todo o processo que lhes subjaz tem sido considerado no nosso estudo pelos seus efeitos na aprendizagem explícita da escrita no ensino secundário, como estipula o documento programático deste nível de ensino.

Além disso, os materiais usados pautam-se pela diversidade, proporcionando, de forma intencional, experiências de literacia indispensáveis à plena integração destes jovens na sociedade. Por exemplo, a imagem tem-nos auxiliado enquanto elemento motivador e ilustrativo da aprendizagem, na esteira do próprio programa oficial que impõe “não só a leitura de textos escritos mas também de imagens, equacionando a relação entre o verbal e o visual” (ME, 2001:24), devido também ao seu carácter interdisciplinar e polivalente. A deslocação à quinta em estudo tem permitido o registo fotográfico e fílmico dos seus espaços, a partir do que criámos variadas oficinas de escrita.

O recurso aos *media* tem-se revelado também indispensável na prossecução do nosso projeto através da produção e da leitura analítica e crítica – os textos dos *media* são essenciais na formação de leitores críticos e conscientes da

informação de que diariamente são recetores, leitores capazes de distinguir objetividade de subjetividade, facto de opinião –, em termos de conteúdo, intencionalidade e forma, de textos de carácter multimodal de natureza política, histórica, económica e socioculturalmente situada. Procuramos promover a tomada de consciência dos modos distintos de comunicar na sociedade, visando uma participação ativa e esclarecida na vida local e social pela leitura e produção de géneros textuais diversos. Enquanto fonte de conhecimentos gerais e de consulta mais atualizada de conteúdos organizados, claros e sequenciados, eles abrem as janelas para o mundo, ao mesmo tempo que ensinam a desenvolver e treinar, a par de outras, a leitura de textos e imagens (fixas e em movimento), a oralidade e a escrita e a reflexão sobre a língua. Na verdade, cabe à escola promover situações de aprendizagem com vista ao desenvolvimento da competência de comunicação: competência linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica.

Paralelamente, respeitámos os conteúdos constantes no programa oficial desta disciplina, distribuindo-os de forma mais consonante com as fases de elaboração do projeto. No que respeita às obras literárias de referência, foram acrescentadas duas – *Vindima*, de Miguel Torga, e *Fúria das Vinhas*, de Francisco Moita Flores –, para além da opção por *As Cidades e as Serras*, de Eça de Queirós, em detrimento de *Os Maias*, habitualmente escolhido pelos professores no décimo primeiro ano de escolaridade, devido à temática do nosso roteiro e aos seus objetivos.

No início do ano letivo de 2011/2012, quando enunciámos os objetivos gerais do nosso projeto e o produto final desejado, os alunos planificaram a curto e a longo prazo e redigiram um ofício endereçado aos proprietários de quintas durienses ainda pertencentes a descendentes diretos de D. Antónia Ferreira e geograficamente próximas da escola, solicitando a sua participação na consecução do referido projeto.

Precisamente por causa desta figura ímpar na história do Douro, recorreremos quer à série televisiva escrita por Francisco Moita Flores, *A Ferreirinha*, quer a documentários, muitos deles acessíveis apenas na internet, para um conhecimento mais aprofundado tanto da sua época, como da sua vida privada, o que foi complementado com a visita à exposição temporária do Museu do Douro, intitulada *D. Antónia: uma vida singular*, realizada em 2011, no âmbito das comemorações dos duzentos anos do seu nascimento, e com a leitura da sua biografia. A este propósito, consultámos a imprensa regional e a nacional, com vista à recolha de informação imprescindível à elaboração do friso cronológico constante no nosso roteiro, porque jornalismo e memória caminham lado a lado, colocando à nossa disposição, de maneira contínua e

ininterrupta, factos da vida selecionados e construídos jornalisticamente, com tantas faces e vozes quanto os *media* existentes.

Algum tempo depois, voltámos a este espaço cultural para participarmos no projeto “BIOS”, que haveria de nos introduzir na paisagem física e imaterial desta região portuguesa. Através dele, produzimos um texto autobiográfico coletivo – a integrar no roteiro –, convocando memórias de um passado aqui vivido pelos alunos, para o qual muito contribuíram textos selecionados de variados autores durienses. Os alunos observaram com a mente e o corpo o que registaram no papel, numa relação estreita com os lugares habitados por eles. Pegaram nos resíduos remanescentes da sua memória e tentaram configurar-lhes uma forma. Numa retrospectiva, e tantas vezes com os olhos fechados para o presente, relataram a imaterialidade dos acontecimentos, escutaram as vozes sonoras do passado, tornaram consistentes histórias gravadas na rocha do tempo, abraçaram corpos ainda quentes e voaram com as lembranças. Procuraram a sua singularidade, a sua identidade, as vidas para além da escrita, contrariando a panorâmica e preferindo o “zoom” na busca do pormenor que desmonta o estereótipo no ver, no olhar e no fazer, focando-se no indivíduo, no só dessa pessoa, no seu corpo, na sua voz, pela exposição de vivências marcantes, trabalhando-a através da palavra e gerando outra BIOS. Adicionaram-lhe o tom coloquial, trazendo consigo a espontaneidade, como se recordar fosse tão natural e sem esforço como uma flor florescer.

Porque era necessária uma autorização formal, quer da direção do estabelecimento de ensino, quer também dos Encarregados de Educação dos alunos participantes, para nos ausentarmos do espaço escolar, aprendemos a escrever requerimentos, tantas vezes retomados quantas as saídas já verificadas.

Todas as visitas à quinta são precedidas de contactos telefónicos efetuados pela professora, mas também de mensagens eletrónicas, algumas das quais redigidas com auxílio dos discentes, depois de planificadas em grupo turma, assim como os guiões daí resultantes. Numa fase inicial, pretendíamos a recolha de imagens fotográficas e filmicas, enquanto representações do real percecionado e instrumento de comunicação, de informação, de conhecimento, de discurso, de ensinamento, mas também como utensílio de memorização e de observação do real, que traduzissem a diversidade da fauna e da flora em diversos momentos do ano, tendo em conta que se trata de uma exploração vinícola. Para que esta atividade surtisse efeito, procedemos, em múltiplas ocasiões, ao estudo prévio, em contexto de sala de aula, de diversos tipos de imagem, nomeadamente a sua linguagem específica e o seu valor próprio. Dela extraímos a maior quantidade de informação e treinámos algumas estratégias da sua leitura correta e adequada. Não raras vezes elaborámos um guião de

exploração fragmentada e com cadência da imagem fixa e em movimento, que passava pela identificação do tema, da(s) técnica(s) usadas, dos modos de criação da ilusão do espaço e da luz (como nos quadros, por exemplo), das marcas do estilo do período histórico representado, da linguagem simbólica e alegórica subjacente, mas também pela dimensão pessoal que a observação de uma imagem exige dos alunos, em consonância com as suas experiências e vivências. No final, procurávamos, com todos estes elementos, construir a sua significação e contribuir para a familiarização dos jovens com diferentes formas de comunicar. Noutras ocasiões, optámos pela fruição plena da imagem sem mediação da professora, aproveitando-se as intervenções orais dos alunos para focar a sua atenção nos aspetos mais científicos e importantes, por vezes complementados com esquemas para clarificação do conteúdo da imagem. Até ao momento presente, já foram redigidos textos expositivos sobre, por exemplo, os tipos de vinha e de árvores de fruto, um texto argumentativo ao serviço de uma análise crítica das mensagens visuais ou, ainda, um outro expressivo, criativo e mais intimista, como a evocação de memórias infantis ou juvenis vivenciadas no Douro, a sua terra natal. Por outro lado, os alunos desenvolvem as suas capacidades percetivo-visuais através da composição de mensagens icónicas para se expressarem e comunicarem com os demais, o que exige algum domínio do código visual – é o caso da combinação de fotografias na mesma página do roteiro ou da produção de um filme global e final do projeto para posterior divulgação quer junto dos seguidores do enoturismo desta quinta, quer no Museu do Douro –, mas também da sua combinação com outras linguagens, como, por exemplo, a legendagem de fotografias.

Para facilitar este trabalho, servimo-nos, uma vez mais, dos meios de comunicação social, neles procurando imagens plásticas e anúncios publicitários sobre variados temas; reportagens, notícias e documentários sobre o Douro e as suas realidades históricas, geográficas, económicas, ambientais e sociais; e revistas especializadas sobre o vinho. A literatura aparece associada ao Douro. Portanto, a leitura integral de *A Cidade e as Serras*, de Eça de Queirós, tem ajudado na seleção das melhores imagens para o roteiro, assim como na produção de outros textos úteis ao nosso roteiro, como o da chegada à quinta em estudo, através do recurso à técnica de “pastiche”. O trabalho levado a cabo tem sustentado outras atividades conducentes ao nosso roteiro paisagístico.

Ainda para essas deslocções à quinta, a entrevista já mereceu a nossa atenção quer para recolha de informação sobre a região duriense, quer para análise crítica quanto à sua especificidade e complexidade ao nível da tipologia e estrutura para posterior preparação e realização de outras, como a do

proprietário de uma quinta produtora de vinho, a do seu caseiro e as de alguns dos seus hóspedes.

Os editoriais, os artigos de opinião, a crónica (radiofónica e da imprensa), a notícia e a reportagem foram outros géneros textuais do discurso jornalístico estudados quanto às suas propriedades. Este contacto visava a recolha de dados sobre a referida quinta, as figuras de D. Antónia Ferreira e do seu descendente direto, atual proprietário da quinta, o Douro e as vindimas, dados muito úteis na elaboração do nosso roteiro.

Com base na leitura destes géneros textuais, recolhidos essencialmente na imprensa e com temáticas atuais e variadas, os alunos encontraram modelos para a produção dos seus textos argumentativos e descritivos, de temáticas variadas, alguns dos quais integrarão o roteiro paisagístico que estão a construir, sendo outros indispensáveis noutros contextos adjacentes ao decurso do referido projeto. Todo este trabalho tem decorrido nas chamadas “oficinas de escrita”, espaço privilegiado de verdadeiras aprendizagens do processo da escrita, nas quais tem sido possível trabalhar os seus três sub-processos – planificação, redação e revisão – de modo recursivo e interativo.

Para divulgação de todas as atividades já levadas a cabo e os objetivos subjacentes à investigação universitária por detrás da construção do roteiro em suporte papel e audiovisual, os alunos foram ainda chamados a conhecer o comunicado de imprensa para posterior redação de um, o que lhes permitiu tomar consciência deste modo específico de comunicar em sociedade.

A curto prazo, e a propósito da descrição da geologia, da vinha, dos socalcos e muros, das árvores, em suma, da paisagem da quinta em estudo, os alunos lerão artigos científicos, sobretudo em revistas especializadas, para procederem à escrita de textos expositivos e descritivos sobre aquelas realidades e que constarão do roteiro. Contudo, já tiveram ocasião de escrever textos poéticos e intimistas a partir das suas deslocações à quinta, em oficinas de escrita criativa, como aquela focada na técnica do “pastiche”, numa imitação aberta do estilo de Cesário Verde.

5. Conclusões

Ainda que o projeto não tenha sido concluído, podemos adiantar que os resultados obtidos com as atividades desenvolvidas até ao momento presente se revelam já bastante positivos.

Em primeiro lugar, a análise dos textos produzidos pelos alunos, cuja evolução é notória, demonstra as potencialidades da abordagem da metodologia de trabalho de projeto para promover aprendizagens significativas. Os textos

que escrevemos surgiram porque necessitávamos deles para prosseguir o roteiro, proporcionando aos discentes o contacto com uma variedade de géneros textuais que ultrapassa os previstos no programa de Português do ensino secundário, produzindo conhecimento sustentado e estabelecendo relações entre a teoria e a prática.

Além disso, e aproveitando os ensinamentos da investigação, temos criado momentos reais de escrita nos quais os contextos, entendidos como situação comunicativa (quem escreve, a quem escreve, com que intenção o faz) e como espaço social, se sobrepõem. Começamos a compreender como os alunos constroem o seu saber sobre a língua através de situações que lhes permitam relacionar os conteúdos da aprendizagem com as atividades de produção e de compreensão em contextos que lhes dão sentido, respeitando o seu estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional.

Ao mesmo tempo, temos registado uma preocupação em respeitar os conteúdos processuais no momento de produção escrita, com reflexos transversais noutras disciplinas.

A quarta razão prende-se com o empenhamento significativo dos alunos, pois sentem já o projeto como seu, com ganhos na sua auto-estima, nas relações interpessoais e no espírito crítico, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades, mobilizando diversos saberes adequados a uma situação concreta e implicando um fazer que se desenrola no tempo, sempre aberto à transformação, à descoberta, às ideias novas e à resolução de problemas imprevistos, com desafios cognitivos decorrentes da própria complexidade da tarefa, apresentando-se como cenário ideal de uma verdadeira aprendizagem, com regulação do processo do grupo.

Esta dimensão de reflexão alarga o relacionamento do indivíduo com os textos escritos, constituindo-os como objetos de descoberta e de projeção para novas possibilidades, a partir das experiências do sujeito (Luís Barbeiro, 2006:3),

características específicas de uma aprendizagem cooperativa. Consequentemente, realçamos a participação e a cooperação dos alunos cuja socialização e integração na comunidade local e nacional aparecem mais facilitadas devido à compreensão do mundo que os rodeia porque defendemos uma escola atualizada e interessante, com alunos ativos, que interagem entre si e com o professor em aulas necessariamente mais dinâmicas.

Sabendo, ainda, que a motivação individual e os objetivos que cada aluno se propõe atingir com determinada atividade de escrita são determinantes no sentido a atribuir-lhe, na metodologia de trabalho de projeto que nos tem

servido de orientação na nossa investigação, têm sido concebidas situações de aprendizagem escolar da composição escrita, relacionadas também com os conteúdos curriculares e as suas finalidades, com significado na relação com o todo, através das interações verbais das pessoas que partilham um mesmo contexto de comunicação, aprendendo a conhecer e a participar na complexa realidade social, na qual se constroem como pessoas. É nesta dinâmica que os géneros discursivos têm sido convocados e trabalhados detalhadamente em sequências didáticas planificadas, permitindo a entrada noutras áreas do conhecimento, na construção de uma interdisciplinaridade de saberes e de uma transversalidade da escrita, afinal tão desejadas neste nível de ensino. Como afirma Anna Camps (2005: 23-24),

[a] linha de investigação sobre o ensino da composição escrita a partir de sequências didáticas baseadas em projetos tem permitido avançar na análise dos dois processos: o de composição textual que tem os seus próprios objetivos na dinâmica da comunicação verbal e o de ensino e aprendizagem dos procedimentos e dos conteúdos linguístico-discursivos do género sobre o qual se trabalha.

Finalmente, o desenvolvimento deste projeto tem permitido a abordagem do conceito pleno de *literacy*, porque todas as atividades envolveram o verdadeiro domínio de um conjunto amplo de competências na construção da significação da multiplicidade de textos que proliferam, em diferentes suportes, na sociedade atual. Os conteúdos foram abordados de forma apelativa e facilitaram a compreensão e a aquisição de conhecimentos, a capacidade crítica, o enriquecimento do pensamento, a intensificação das emoções, a estimulação do sonho, da imaginação e da criatividade.

Perspetivada como contributo na construção de uma didática eficaz da escrita, com vista ao cumprimento da função e da responsabilidade exclusiva da escola – o desenvolvimento desta capacidade e o ensino quer dos seus conhecimentos, quer desta competência (para posterior mobilização, coordenação e aplicação dos recursos numa qualquer situação singular de escrita, tanto dentro da escola, como na comunidade sociocultural onde o aluno se movimenta e interage), do qual nenhum professor se deveria alhear, pois só a ele compete, reservando um espaço para a escrita –, a nossa investigação tem provado que é possível ensinar e aprender a escrever no ensino secundário, em articulação com outras práticas de literacia, respeitando o estipulado no programa oficial e praticando, nas aulas de Português, a escrita como atividade, segundo critérios e frequência determinados pelo cumprimento de um projeto participado e condicionado por uma variedade de fatores específicos

desta modalidade de trabalho. Com ele, achamos que é possível propor uma intervenção que se revele mais eficaz no domínio da escrita, integrando todos os conhecimentos e competências interligadas e relativas ao funcionamento e à produção do escrito, para além das operações cognitivas, numa tentativa de explicitar os procedimentos a adotar que não se confinam às práticas corretivas – tantas vezes fluidas, feitas de forma empírica, reforçando a ideia errada de que a avaliação dos escritos é, em Português, muito subjetiva –, antes têm passado pelo ensino processual da escrita conducente à sua real aprendizagem, associado sempre à motivação do aluno e às aprendizagens anteriores.

Referências bibliográficas

- BARBEIRO, Luís (2007): “A escrita no trabalho de projecto: construção de conhecimento e eventos de literacia”. Disponível em http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/21/Barbeiro_L , consultado no dia 18 de agosto de 2011.
- BARBEIRO, Luís (2006) : “Processo e produtos de escrita no desenvolvimento de projectos”, de Luís Barbeiro. Disponível em http://almadaforma.org/proformar/revista/edicao_15/proc_escr_desen_projectos.pdf, consultado no dia 18 de agosto de 2011.
- CAMPS, Anna (2005): “Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita”, in José A. Brandão Carvalho *et alii* (Org.), *A escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Atas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, pp. 11-26.
- CARVALHO, José A. Brandão (2011): “A Escrita como objecto escolar – contributo para a sua (re)configuração”, in Isabel Duarte & Olívia Figueiredo (Orgs.), *Português, Língua e Ensino*, Porto, U. Porto, Editorial, pp.76-105.
- FONSECA, Fernanda Irene (1994): *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*, Porto, Porto Editora.
- LOURENÇO, Júlia Maria & GUEDES, Maria da Graça (Coord.) (2007): *Bolonha. Ensino e aprendizagem por projeto*, Lisboa, Centro Atlântico.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001): *Programa de Português 10º, 11º e 12º anos. Cursos Científico- Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- NIZA, Sérgio (2007): “Prefácio”, Inácia Santana, *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*, Porto, Porto Editora, pp.13-6.
- SANTOS, Aida (1994): “A escrita no ensino secundário”, in Fernanda Irene Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita. Perspectivas*, Porto, Porto Editora, pp.19-44.

DE LA ESTÉTICA A LA ÉTICA EN EL PROCESO CREADOR DE PALACIO VALDÉS: LA ANIMALIZACIÓN DE LOS PERSONAJES EN *TRISTÁN O EL PESIMISMO*

María del Carmen García Estradé

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE ESTUDIOS DEL SIGLO XVIII

A Teresa Estradé Botey, hermana mayor de mi madre, en recuerdo de su bondad y dulzura franciscanas

Resumen

El objetivo de este estudio es conocer cómo utiliza Palacio Valdés la técnica literaria de la animalización para la construcción de los personajes en su novela *Tristán o el pesimismo* (1906). La simbología de los animales sirve para revelar los valores prosopográficos y etopéyicos de los personajes, en su doble vertiente de vicios y virtudes. El recorrido que parte de la estética nos conduce por un camino que desemboca en la ética: La personalidad pesimista (Tristán) destruye al hombre que la sustenta y la optimista (Germán), con las claves del espiritualismo franciscano, lo revitaliza encauzando la vida en el amor y la buena relación entre los hombres.

Palabras clave: animalización, bestiario psicológico, pesimismo, optimismo, espiritualismo franciscano, estética, ética.

Introducción

Los animales, en el arte, se han utilizado desde antiguo para simbolizar las cualidades o defectos humanos. Un cuadro de Rubens, por título, 'Aquiles, descubierto por Ulises, con las hijas de Licomenes', así lo prueba al representar una escena mitológica: Aquiles, en el gineceo, muestra su ardor guerrero, cuando se pone las armas, casco militar y escudo, escondidas, astutamente,

debajo de las joyas ofrecidas a las mujeres por Ulises. La razón de esta estratagema se debía a la profecía realizada en su nacimiento, según la cual, Aquiles tendría larga vida si no participaba en la guerra, y, si lo hacía, moriría en plena juventud, por lo que su madre lo sumergió en una laguna que daba la inmortalidad, agarrándolo del talón –de ahí, la debilidad del ‘talón de Aquiles’ que no había sido bañado por las aguas– y lo escondió en el gineceo donde difícilmente podría ser encontrado. En el cuadro, la astucia de Ulises para descubrir a Aquiles se representa por medio de un zorro que aparece junto a la cariátide izquierda.

Dentro de la tradición cristiana, sucede lo mismo que en el arte profano: los animales se emplean para manifestar la divinidad y a aquellos relacionados con ella. La paloma simboliza el Espíritu Santo y, en el Tetramorfos, tres de los cuatro evangelistas tienen, como atributo, un animal: el águila representa a Juan, el león a Marcos y el toro –o buey– a Lucas; según san Jerónimo, la simbología de estos seres zoomórficos es la siguiente: el águila significa la ascensión, el león, la resurrección y el buey, la pasión.

La época medieval agrupa en forma de libro las pinturas de animales mitológicos y reales para constituir los bestiarios^[1]. Y las portadas de los templos, los capiteles de las columnas y los claustros se ven poblados por animales con función simbólica.

En esta rica tradición artística, profana y cristiana, basada en la simbolización de los animales, se inserta el quehacer literario de Palacio Valdés al describir la personalidad, física y moral, de sus personajes, a través de animales. Ya desde niño, fue grande su atracción por la fauna. Se vio rodeado en su infancia por los animales domésticos de su hacienda familiar: perros, terneros, vacas, estorninos, jilgueros, perdices configuran su mundo infantil, cuyas relaciones nos narra en deliciosas anécdotas –la desaparición del nido de estorninos en el campanario de la iglesia, la alimentación de los pajarillos que le traían los niños vecinos, con las sobras de la comida y la temible lucha con el carnero–, recogidas en su obra *La novela de un novelista*, donde nos confirma: “Los animales seguían siendo mi dicha, a pesar de la amarga decepción que acabo de relatar^[2]. La fauna me interesaba muchísimo más que la flora”. Y este interés lo va a convertir, más tarde, forjado ya en el oficio de

1 Se debe consultar las obras de F. ZAMBON, de S. SEBASTIAN y de M. SCHENEIDER, citadas en la bibliografía, sobre bestiarios y simbología animal.

2 Se trata de la anécdota del carnero, narrada en el capítulo dos, pp. 22-24, “Una suerte original del toreo”, de *La novela de un novelista*, en donde Palacio Valdés explica cómo al acercarse de niño a un carnero, que pacía tranquilamente en uno de los campos de su padre, fue embestido una y otra vez cayéndose al suelo, con la angustia consiguientes, hasta que, reptando, pudo llegar a la valla y salir corriendo.

escribir, en herramienta literaria. Sus libros están poblados de animales que representan los aspectos más positivos o negativos de sus seres de ficción y también plasman su soporte físico. Y entre estas obras, *Tristán o el pesimismo* contiene dos bestiarios nítidamente perfilados: el *bestiario psicológico*, basado en personajes concretos, hombres y mujeres con nombre y apellido propio, que recoge las dimensiones morales o inmorales de éstos, simbolizadas por animales y el *bestiario metafísico*^[3], fundamentado en personajes abstractos, las ideas sobre el género humano, las relaciones entre los hombres y las reflexiones sobre la vida de ultratumba, representadas también por animales.

El objetivo de esta investigación es, pues, indagar esta técnica literaria en la construcción de los personajes, dentro del apartado del retrato: conocer cómo el novelista transmite al lector su personalidad a través del proceso de animalización de los mismos; averiguar a qué personajes se aplica y con qué frecuencia aparece este recurso; saber cuál es la simbología de los animales y qué relación –de comparación, de definición o de contigüidad– se establece entre el personaje y el animal. Ahora bien, no sólo se limita esta investigación a exponer analíticamente el estilo de la obra, sino que investiga, también, las consecuencias desprendidas de él, y patentiza su fundamento ético, soporte de la estética de Palacio Valdés, ya que la relación de determinados animales con determinados personajes es más que un medio rápido y expresivo de dar a conocer sus aspectos físicos y morales: subyace, en el fondo, una ética que estimula a profundizar en su personalidad más allá de las apariencias, clara expositora de los ideales del novelista desde un enfoque humanístico y cristiano.

Este trabajo se realiza teniendo como base documental la primera edición de *Tristán o el pesimismo*, publicada en Madrid, en 1906, por lo cual todas las citas y demás consideraciones van referidas a esta edición^[4]. Su estructura comprende en primer lugar, unas referencias a la novela; en segundo lugar, el núcleo de la investigación, El *bestiario psicológico*, estudio sobre tres personajes principales; y, por último, el apartado de conclusiones, seguido de la bibliografía y de las notas.

La novela *Tristán o el pesimismo*

Tristán o el pesimismo es una novela escrita en la madurez del autor. Palacio Valdés pasaba ya de los cincuenta años, cuando se publica en 1906, en la

3 M^a del Carmen GARCÍA ESTRADÉ, en *El bestiario metafísico en 'Tristán o el pesimismo'* (inédito), documenta lo perteneciente a este asunto.

4 De ahí procede la acentuación de la preposición “a” y otros rasgos que corresponden a la ortografía y al léxico de la época y que pueden sorprender por su diferencia con la ortografía y el léxico actual.

librería de Victoriano Suárez. El título sintetiza, en cuatro palabras, la columna vertebral de la obra, el pesimismo de su protagonista; el subtítulo, *Novela de costumbres*, indica el género literario. Las circunstancias y situaciones en que se desarrolla, tienen como escenario el Madrid de principios de siglo, en una finca de El Escorial, dentro de la franja social de la clase alta madrileña. Ambos, título y subtítulo, bien seleccionados. El primero se opone al título de una obra francesa del siglo XVIII, *Candido o el optimismo*, de Voltaire⁵. Voluntariamente así lo ha decidido el novelista como se confirma en la carta, que escribe a su traductor italiano, Giulio de Medici, datada el 21 de septiembre de 1907, cuyo párrafo se cita literalmente:

Tristán o el pesimismo es una respuesta al célebre libro de Voltaire *Candide ou l'optimisme*. Por lo tanto no creo que deba cambiarse el título. Voltaire ha pretendido demostrar que el optimismo es ridículo. Yo he tratado de hacer ver que el pesimismo también es ridículo y además funesto para la sociedad y la familia⁶.

En efecto, los actos de Tristán conducen a una serie de desgracias encadenadas que recaen sobre él, su familia y sus amigos. Si, según Óscar Wilde, “el pesimista es el que, entre dos males, se queda con ambos”, en verdad, nuestro personaje lleva a la práctica este axioma.

La novela, en un juego de contrastes, relata la historia sentimental de dos parejas, unidas por lazos de familia: la de Tristán y Clara, frente a la de Germán (hermanastro de Clara) y Elena. Tristán es a Germán lo que Clara es a Elena: su oponente. El pesimista Tristán se opone a Germán, el optimista; y la madurez y profundidad de Clara contrasta con el infantilismo y superficialidad de Elena. Otras dos parejas se perfilan en fuerte oposición: la infiel Elena y Núñez, el mujeriego pintor, que acaba convirtiéndose en su amante y la de Clara con el marqués cazador, unidos por una limpia amistad, sólo desfigurada por unos celos infundados en la triste imaginación de Tristán.

Decía Antonio Gramsci: “El pesimismo es un asunto de la inteligencia; el optimismo, de la voluntad”. Y, en efecto, Palacio Valdés elige para su pesimista

5 A esta obra también alude Joaquín de ENTRAMBASAGUAS en el prólogo a la 4ª ed. de Editorial Planeta, 1974.

6 Debo la referencia de la carta a la amabilidad de la profesora Antonina PABA, de la Università di Cagliari, quien después de escuchar mi exposición oral (IV Congreso sobre Palacio Valdés, Laviana-Avilés, abril 2010 –donde, por primera vez, presenté este trabajo y cuyas Actas después no pudieron publicarse–) en la que cité la obra de Voltaire, *Candide ou l'optimisme*, como una obra con un título opuesto a *Tristán o el pesimismo*, confirmó la vinculación de las dos obras por el título, ratificada en el epistolario entre Giulio de Medici y Palacio Valdés, próximo a editarse y me dejó copiar la cita aquí incluida. Quede constancia de mi agradecimiento.

personaje una profesión intelectual. Tristán es un hombre de letras, poeta y dramaturgo con éxito, mientras que Germán, emigrante en América, donde consigue una gran fortuna, es un hombre de acción, un luchador. La trayectoria de estas vidas se traza por el fondo moral que las sustenta. Tristán por su contumaz pesimismo, recelando de todos, su lema es el divulgado por Hobbes “el hombre es un lobo para el hombre”, y guiado por unos celos inmotivados, mata en duelo^[7] a su rival imaginario, el cazador amigo de Clara, y provoca la huída de su mujer y de su hijo. Todos lo abandonan, los criados se despiden de la casa y hasta el perro huye escaleras abajo.

En cambio, Germán sufre en su vida matrimonial una desgracia, no imaginaria, sino bien real, la infidelidad de su esposa, pero sabe afrontar la adversidad con entereza y la transforma en un triunfo de su perdón^[8] y de su voluntad de amar. Como agudamente consideraba sir Winston Churchill, “Un optimista ve una oportunidad en toda calamidad; un pesimista ve una calamidad en toda oportunidad”.

El bestiario psicológico

El bestiario psicológico comprende los personajes que, en la novela, están relacionados o se ven representados simbólicamente por animales. Su estudio se divide en tres secciones: “Tristán, o el ridículo enamorado”, “Germán y la espiritualidad francisana” y “Barragán o el discurso ético”.

Tristán o el ridículo enamorado

El sentido del humor, en esta novela de Palacio Valdés, se manifiesta con diferentes tonos y matices. Si el protagonista, en el conjunto de su personalidad pesimista, crítica y escéptica con respecto al hombre, está tratado con seriedad, no sucede lo mismo cuando se presenta su vertiente amorosa. Un toque de ironía, por parte del autor, hasta hacerlo desembocar en el ridículo, tiñe sus actuaciones. Esto provoca la sonrisa del lector y su gozo al sorprenderlo en tan artificiosa actitud. Comprobémoslo a continuación.

7 El duelo, del que Palacio Valdés describe detalladamente su ritual, es un tema muy importante en esta obra que determina el trágico desenlace de la pareja Tristán y Clara. Para ampliar lo concerniente al duelo, véase, M^a del C. GARCÍA ESTRADÉ, “El duelo de honor en la obra literaria de Jovellanos y de Palacio Valdés”, in *El valor de la razón*, ed. de I. Sarasola, Asturias, Instituto Feijóo del siglo XVIII, 2011.

8 Este asunto, centrado en el perdón a la esposa infiel, ha sido tratado por M^a del Carmen GARCÍA ESTRADÉ, en “El poder transformador del Crucificado: un mensaje de amor en *Tristán o el pesimismo*”, in *Los Crucificados. Religiosidad, Cofradía y Arte*, XVIII Simposio Internacional, org. Por Javier Campos, San Lorenzo de El Escorial (2010), pp.117-131.

El despecho amoroso

Ante el enfado de su amada Clara, porque él le había ganado dos partidos de tenis, y al oírse llamar por ella *antipático* y escuchar que *ya no le quería*, el narrador –que ha presentado antes al enamorado en situaciones poco ‘decorosas’, como saltando a la comba o pegando calcografías en los cristales, por agradar a su novia y participar en sus juegos, de marcado carácter infantil– con mucha gracia y buscando su autoridad en las certificaciones del aya de Clara, *mademoiselle* Amélie, cuenta que “él, entonces desahogó su pecho en la citada *mademoiselle* y lloró á hilo como un buey.” (cap. III, p. 46).

El humor se expresa a través del procedimiento retórico de la animalización que aparece en una frase hecha, *llorar a hilo como un buey*, de carácter verbal. El uso de este recurso de la animalización rebaja dignidad al protagonista y la comparación con el buey, símbolo, entre otros, de mansedumbre, llorando a hilo, es decir, sin interrupción, como explica el DRAE, lo deja en el más extremo de los desamparos. Toda su majestad de ateneísta inteligente caída por los suelos, ante un desdén amoroso.

Más adelante, en el mismo capítulo, se produce la ruptura sentimental con Clara, al menos, la ruptura oral, al sentirse menospreciado por su futuro cuñado, Germán. Esto provoca una nueva mención a los animales para describir su estado anímico, esta vez a cargo de Elena que descubre a la pareja en el jardín e intuyendo, por el rostro pálido y descompuesto de Clara, que han reñido, obliga a Tristán a que dé una explicación, amenazándolo con pasar a las manos y tirarle del bigote si no habla, amenaza que le deja a él aún más abatido: “–Hágame usted el favor de *no poner esos ojos de besugo* á medio asfixiar. ¿Lo oye usted? A mí no me gustan los besugos ni crudos ni guisados... ¡Hable usted! ¡hable (sic) usted en seguida!” (cap. III, p. 47).

El contraste entre los enamorados, sumidos en la tristeza, y la entrada de Elena vivaz, vivaracha, con brío, rompe esa situación tensa que queda compensada con su alegría y con el humor que incrusta el novelista al emplear otra frase verbal de uso coloquial muy extendido, *poner ojos de besugo a medio asfixiar*, bien efectiva para visualizar la angustia del enamorado. Su manifiesta impotencia para la acción, en trance de ahogarse, no físicamente como el besugo, sino sentimentalmente, le pone, sin recursos, en un ridículo evidente. El humor, pues, se aúna con la referencia de animales para intensificar su potencia.

Galanterías

La presencia de los animales se refleja también con motivo de la galantería. Los piropos, las manifestaciones de rendimiento amoroso tienen su correlato en la metáfora de la caza, muy a propósito traída a colación, puesto que Clara se distingue por esta afición, y, más aún, cuando el novelista la presenta, lo hace a través de una imagen mítica, la de Diana cazadora. Su hermanastro Germán inicia este diálogo galante. Recordemos la situación: Tristán, recién llegado a la finca de *El Sotillo*, departe con su futuro cuñado, cuando aparece Clara, que viene de cazar. Enseguida, Germán la recibe cariñosamente, con bromas sobre su deporte:

–Tus perros, linda cazadora, han descubierto este par de piezas... ¡Tira, tira sobre ellas! –exclamó don Germán, riendo.

–¡Fuego! –respondió la joven acercándose a él y dándole un beso en la mejilla.

–Dispara el segundo. Mira que la otra pieza se escapa.

Clara se ruborizó.

–Aunque se escape volverá otra vez al tiro, como las palomas torcaces.

Y alargó al mismo tiempo su mano a Tristán, que la estrechó tiernamente.

–Ya estoy encañonado, y por lejos que me vaya el tiro de Clara me alcanza. (Cap. III, p. 38).

Aparecen los dos hombres identificados con los animales en la expresión ‘un par de piezas de caza’ y se relaciona a Tristán, por medio de la comparación, con las palomas torcaces para expresar su fidelidad o la fijeza de su amor. Es Clara quien menciona esta semejanza, ratificada después por su novio, mostrando su amorosa constancia. Se observa que la persona encargada de establecer la relación personaje-animal, a través de los ejemplos citados en este episodio y en el anterior, cambia de unos pasajes a otros: en ocasiones, es el narrador quien emplea este recurso; otras veces, son los propios personajes quienes, para definir a sus iguales, como en este caso, utilizan el recurso de la animalización.

Después de una explicación de la cazadora sobre sus ‘hazañas’ cinegéticas, se reanuda un coloquio galante entre los enamorados, que prosigue la metáfora de la caza. Tristán no cree en la puntería de la escopeta de Clara, sino en la galantería de los ánades:

–¿Pero estás segura de que has alcanzado con los perdigones á ese ánade?...

–¿Cómo no, puesto que ha caído?

–Es que yo no creo una palabra en la eficacia de tu puntería. Ese ánade como el otro y como todos los demás que has cazado, mueren de orgullo de verse tiroteados por ti. –¿Sería mucha galantería! –replicó la joven ruborizándose de nuevo. (Cap. III, p. 39).

Es curioso este pasaje porque en él no se produce la animalización, es decir, la conversión de un personaje en animal, sino que se da el proceso inverso, la humanización del animal: son los ánades los que, adquiriendo un sentimiento humano, el orgullo, desean morir a manos de la bella cazadora. Y continúa la amorosa charla y esta culmina en una exaltada declaración de amor: “–Te lo digo con todas las veras de mi alma, Clarita; yo quisiera morir de un tiro de tu mano como han muerto esos patos” (cap. III, p.39).

En esta cita, la simbología de los patos, como emblema de la necedad, está latente: “En Occidente [la oca –y sus semejantes, los patos y, en general, los ánades–], ha revestido algunos significados negativos como símbolo de la Necedad” (F. Revilla, 488) y, paradójicamente, se relaciona al inteligente Tristán con ellos. Retengamos esta referencia. ¿Quiere el autor manifestar con ella la necedad de los enamorados, a los que no les importaría perder la vida, si es a manos de su amada, o está iniciando una nueva visión de la personalidad de Tristán configurada por la necedad?

La prueba de amor

La conversación entre Clara y Tristán sigue, denostando, uno, el ejercicio de la caza y ponderando, otra, sus aspectos positivos, hasta que Clara manifiesta: “Para mí es un gran disgusto que tú no seas cazador” (cap. III, p. 40). A lo que, galantemente, responde Tristán dando pruebas de su amor, con la famosa frase que repiten todos los enamorados de todas las épocas: “por tu amor soy capaz de...”. Veamos cómo se produce: “–¿De veras?...Pues no tengas cuidado, hermosa mía, que por tu amor soy capaz, no diré de cazar patos y conejos, sino hasta tigres y leones... Aún más: soy capaz, si tú lo exiges, hasta de pescar con caña” (cap. III, p. 40).

La exageración, propia de los enamorados, se hace visible en las palabras de Tristán que superan los deseos de su amada. Pero, su carácter inestable le hace cambiar, bruscamente, de comportamiento, lo que no pasa desapercibido para su prometida que, inquieta, le interroga: “–¿Qué te pasa? –preguntó al fin desazonada–. Hace un momento eras más suave y más blando que una piel de liebre y ahora pinchas por todas partes como los cardos del monte” (cap. III, p. 42).

Las manifestaciones cariñosas de Tristán se identifican con la suavidad de la piel de la liebre, asociada a la luna, a la fecundidad y a la lujuria (Cooper, 105). De nuevo, en este bestiario psicológico, los animales tienen la función de explicar el carácter de los personajes. Sin embargo, más tarde, Tristán, cambiando la cualidad de la suavidad en el trato por la crueldad, se transformará a sí mismo, al convertirse en protagonista de caza mayor.

La caza de amor

Tristán, que nunca ha sido cazador y encuentra aburridísima la caza, dice ser capaz de convertirse en cazador por amor y en cazador por amor lo veremos transformado, pero en cazador de hombres, al final de la novela, dos capítulos antes de que esta se cierre, cuando, llevado de unos celos patológicos, mata en duelo, de un tiro, al joven marquesito –amigo de Clara y su eterno rival– y convierte a este noble muchacho, cuya principal afición es el deporte de la caza, en un cazador cazado. La personalidad de Tristán, descontento de todo, sin saber valorar los aspectos favorables que, objetivamente, existen en su vida –el amor de Clara, con quien se ha casado, una buena posición económica y social, el éxito profesional, incluso la salud de ambos enamorados–, y magnificando los pequeños contratiempos con reacciones desproporcionadas al estímulo que los produce, se presenta con bruscos cambios de humor y una inestabilidad emocional.

Unos celos extremos, necios, sin fundamento, basados en interpretaciones falsas de los hechos a partir de los fantasmas de su imaginación, le llevan a provocar el duelo, con resultado de muerte para su oponente, una víctima inocente que cae en inhumana cacería. De la caza de amor, presentada dos capítulos después de iniciar la novela, a la caza del hombre, situada dos capítulos antes de finalizar la obra. El desenlace fatal no puede ser más espeluznante y la maestría de Palacio Valdés brilla ante el lector que comprueba cómo la metáfora de la caza se manifiesta en una perfecta simetría. Las consecuencias de este necio comportamiento son nefastas también para el matrimonio, pues Clara, sin poder asimilar este luctuoso hecho, coge a su hijo y abandona su hogar. Se produce entonces una segunda muerte: la ruptura matrimonial. No es de extrañar, por consiguiente, que, al presentarnos a su heroína femenina, Palacio Valdés haya elegido para Clara el mito de Diana cazadora –pudiendo haber seleccionado otros–, ya que el significado de muerte, innegable en el ejercicio de la caza, se transmite al personaje quien, en su vida debe afrontar una muerte física, la de su amigo, a manos de su marido, y una muerte moral, la de su matrimonio. El mito cumple, en consecuencia, una función etopéyica,

al sugerir las situaciones vitales de la protagonista en relación con la muerte y una función premonitora de la evolución de su historia sentimental.

La alegoría de la caza se convierte así en el alfa y omega de la novela.

Germán y la espiritualidad franciscana^{9]}

Tres son los rasgos franciscanos con los que se dibuja la personalidad de Germán: el amor a los animales en la armonía con la naturaleza, el seguimiento del Evangelio con el amor como motor de las relaciones humanas y la pobreza, al desprenderse de sus bienes materiales para legárselos a su esposa. De ellos, los dos primeros tienen a los animales como protagonistas para elaborar la etopeya de Germán y para exponer su teoría sobre las relaciones humanas, presente en las disquisiciones filosóficas con Tristán. El primero se desarrolla en este apartado. El segundo pertenece a *El bestiario metafísico*.

La domesticación de animales

Un episodio con el gato ladrón como protagonista inicia la novela. El dueño de la casa, Germán –coprotagonista masculino junto a Tristán, aunque no figure en el título de la misma– defiende, con éxito, su palomar de los intentos de caza del gato. En este lance, no se define al personaje ni se le compara con un animal para construir su etopeya, pero sí que se le relaciona continuamente con animales domésticos, las palomas y un gato. No se describe con palabras, sino con acciones, su carácter protector (defensa de las palomas) y su espíritu compasivo hacia los animales (al curar al gato del garrotazo que él le ha dado para desviarle de sus propósitos y lha dejado cojo).

Sin embargo, el rasgo fundamental que define su relación con los animales es su capacidad para amaestrarlos. De igual modo que en las *Floreillas* de san Francisco se relatan los bellísimos pasajes de la domesticación de las tórtolas y de la predicación a los pájaros^{10]} –motivo que en el siglo XIX Liszt llevó a la música^{11]}– el escritor brinda tres ejemplos de la habilidad de Germán para hacerse obedecer de las palomas, de los gorriones y de las abejas.

9 La corriente literaria del franciscanismo tiene su auge en el siglo XIX. En la literatura española se sitúa a finales del siglo XIX y principios del XX. Entre las obras dedicadas a exponerla, cuenta con una biografía de PARDO BAZÁN y poemas de Rubén DARÍO y VALLE-INCLÁN, entre otros. PALACIO VALDÉS se inserta en esta corriente con la aportación del personaje Germán Reynoso, caracterizado por el espiritualismo franciscano.

10 Véanse los capítulos XVI y XXI de las *Floreillas*, obra citada en la bibliografía.

11 Liszt fue recibido en la Orden franciscana (seglar) el 11 de abril del año 1858, en el convento franciscano de Pest. En la paz de la ermita de Monte Mario, Liszt se dedicó a componer *La Leyenda*

En el ejemplo primero, se muestran las buenas relaciones de Germán hacia las palomas. Cuando aquel sale de su casa, estas también salen a su encuentro: “Así que las palomas del tejado le divisaron en medio del patio abrieron las alas repentinamente y vinieron á posarse sobre él, transformándolo en informe estatua de nieve” (cap. I, p. 5).

Aunque Reynoso no recibe este saludo con la benevolencia de siempre, explica el autor, por el remordimiento que aún siente a causa del daño infligido al gato –le rompió una pata con un bastonazo–, el blanco saludo de las palomas revela claramente su armonía con los animales y manifiesta una de las vertientes franciscanas más sobresalientes: su capacidad de entendimiento y su destreza para domesticar animales.

La personalidad de Germán presenta, como una de sus aficiones, el vivir rodeado de animales, se acaba de ver en la referencia anterior; también se observa en esta cita: “Reynoso les mostró [a sus amigos] de nuevo con orgullo no sólo su maravillosa colección de palomas blancas, sino otra porción de aves y bichos que tenía enjaulados, una águila, una ardilla, un jabalí, etc.” (cap. V, p. 67).

Pero la habilidad que deja admirados a sus amigos es su capacidad para amaestrar a los animales. Su mujer nos revela este don, al comentarles: “–Éste [Germán] es un prodigio para entenderse con toda clase de bichos –manifestó Elena... –Figuraos que ha llegado a domesticar un bando de gorriones...” (cap. V, p. 68).

Y cuenta cómo un día entraron los gorriones en su habitación y volvieron al siguiente y al otro hasta dormir posados en las lámparas y cómo, al despertarse por la mañana y ser llamados por Germán, venían los pajarillos volando hasta su cama y picaban el alpiste de las mesillas^[12]. ¿No recuerda este pasaje el milagro de san Francisco, contado en las *Floreccillas*, de hacerse entender por los pájaros y alimentarlos, como también lo hace Germán?

de san Francisco predicando a los pájaros y El cántico de las criaturas de san Francisco, dos obras para piano, inspiradas en la lectura de las *Floreccillas de San Francisco* y del *Cántico de las criaturas* del libro de Ozanam y en la vida de san Francisco, escrita por Miscimarra, como explica Giuseppe Magrino, ofscón. Sin embargo, según el catálogo de Humphrey Searle, el título de la segunda obra no es ése. Liszt escribió únicamente dos leyendas religiosas, clasificadas como S175.1, la de *San Francisco de Asís predicando a los pájaros* y S175.2, la de *San Francisco de Paula caminando sobre las olas*, escritas entre los años 1862 y 1863.

12 Un episodio casi igual, sobre una anécdota real con los gorriones como protagonistas, se relata en otra obra de Palacio Valdés, *La novela de un novelista* (1921), en el inicio del capítulo XVI, por título, *Mi padre*. Dice así: “Una señora amiga mía logró que los gorriones parados en el alero de su tejado entrasen en su dormitorio y allí durmiesen. Por la mañana al despertarse, venían a su cama y comían alegremente las migas de bizcocho que les repartía, hecho lo cual se despedían hasta la noche”.

En un sentir cristiano, los pájaros, al ser alados y por su vuelo en el cielo, son símbolo de espiritualidad, en especial, el gorrión, que, dentro de la simbología cristiana, representa a los más humildes (Pérez-Rioja, 215). Y humildad es lo que manifiesta el santo de Asís al cambiar su fortuna y los placeres mundanos por el sayal y la vida sencilla de andar los caminos predicando el amor del Evangelio. En este punto, al relatar la anécdota del bando de gorriones, Palacio Valdés identifica abiertamente a su personaje Germán con el santo, convirtiéndolo en el *alter ego* de Francisco de Asís. El corazón bondadoso de Germán está en armonía con la Naturaleza, con los animales y con sus semejantes, los hombres.

En una visión profana, el alegre piar de estas aves, bullidor y lleno de luz al amanecer, es considerado, por el pintor Vela Zanetti “un cantar de fiesta, celebración gozosa de la nueva luz, del renacer del mundo”, según refiere García Yebra quien describe su personalidad lumínica con tres pinceladas: “El gorrión es, sin duda, heliófilo, amante de la luz, querencioso del sol”. La idílica imagen de estas aves en el dormitorio conyugal representa también la armonía de los esposos, pues se puede considerar al gorrión como símbolo de fidelidad en su monogamia ardiente. Si el escritor realiza esta imagen es para que, después, contraste con la posterior situación de la pareja que verá rota su armonía por la infidelidad de la esposa.

El gorrión, por tanto, mantiene su funcionalidad bisémica en la obra: la humildad franciscana y la fidelidad conyugal en la unión amorosa de los esposos.

Sin embargo, volviendo a la conversación de Elena con los amigos, Tristán interviene para explicar, desde su punto de vista, esta sintonía hombre-animal y clavar su aguijón, restando méritos a Germán: “–Hay hombres cuya alma se halla tan próxima á la de la madre naturaleza que apenas parece desprendida de ella. Por eso hablan y entienden el lenguaje de todos los seres vivientes, penetran fácilmente en los limbos oscuros de la animalidad y viven allá dentro como en su propia morada” (cap. V, p. 68).

Discurso metafísico al que responde Germán con ironía, naturalidad y una punta de humor: “–¡Gracias, querido! –exclamó Reynoso, poniéndole una mano sobre el hombro. –En pocas y filosóficas palabras me has llamado un animalito de Dios” (Cap. V, p. 68).

Nótese la artificiosidad de la palabra de Tristán y la sencilla naturalidad de Germán que, en una sola expresión, “animalito de Dios”, resume la larga parrafada del otro, al que, viéndolo turbado, aclara: “–De todos modos, convendrás en que soy un animal inofensivo... ¡Vaya por los que son dañinos!” (cap. V, p. 68). Esta es la primera identificación de Germán con un animal y es

necesario resaltar que, incluso en esta definición, se le relaciona con Dios. Se debe retener esta caracterización porque al final de la novela se comprobará cómo ha evolucionado su personalidad hasta desembocar en otra imagen más espiritual.

El mensaje de amor esparcido por Germán a su alrededor viene directamente del Evangelio: es una semilla para establecer con los hombres una relación humana y, para que fructifique, lo primero es sembrar confianza: “–Mostrando confianza a nuestros hermanos solemos hacerlos mejores; recelando de ellos, jamás...” (cap. V, p. 79). La especie humana se presenta, en la visión de Germán, a través de la advocación de ‘hermanos’, como ‘hermanos’ llama también Francisco de Asís, con fraternidad evangélica, a los seres que pueblan la tierra: hermano lobo, hermano sol, hermano Maseo, hermano León, hermanos pájaros. He aquí una nueva vinculación entre el santo y Germán, la fraternidad.

Aparece, después, una referencia más de Germán y los animales, esta vez relacionada con las abejas, que abunda en su ya conocida vertiente de su armonía con los animales. Acabada su metafísica conversación con Tristán sobre el género humano, se dispone a enseñar a sus amigos una nueva especie y los conduce hasta las colmenas. Allí les prohíbe avanzar un paso más, con el imperativo “Dejadme a mí solo”.

Se adelantó él efectivamente y cuando hubo llegado, salieron de pronto los enjambres y le cubrieron todo, cabeza, rostro, manos, como si de repente hubiera quedado negro. Un grito de susto salió de todas las bocas.

–¡No hay cuidado! –exclamó D. Germán en voz alta–. No se muevan ustedes.

Dio algunas vueltas en esa forma y luego, pasando por delante de las colmenas y deteniéndose en cada una, las abejas fueron levantando el vuelo y metiéndose cada cual en su casa. (Cap. V, p. 81).

Tres bellísimas imágenes, ha ofrecido Palacio Valdés, de Germán con los animales voladores: las blancas palomas, el bando de gorriones y las negras abejas. En magníficas imágenes escultóricas y pictóricas las palomas lo transforman en blanca estatua y las abejas lo cubren de negro. Y explica Germán: “Ni una sola me ha picado; no han hecho las pobrecitas más que darme la bienvenida” (cap. V, pp. 81-82).

Fijemos nuestra atención en este punto: las abejas *dan la bienvenida* a Germán. Es de especial relevancia. Porque, en el último capítulo, en el que Elena va a buscar a su marido para pedirle perdón por su extravío infiel, éste, al igual que las abejas, va a recibirla dándole la bienvenida tres veces. Y no

es una casualidad el empleo de esta palabra, *bienvenida*, en ambos casos. Se establece, entre ellos, una estrecha relación. Expliquémosla. Las abejas tienen la ambivalencia del amor humano y divino: “dulce et amarum”, ‘dulce’ por la miel y ‘amarum’ por su aguijón, por eso, las abejas representan el amor humano. Así, Alciato muestra a Cupido picado por las abejas mientras cata la miel (Revilla, 12). Las abejas son, también, símbolo de espiritualidad y, al posarse sobre Germán, no muestran sólo que están domesticadas, le transmiten, simbólicamente, su capacidad productiva para hacer miel. La miel simboliza la sabiduría y sabiduría demuestra Germán en la manera de comportarse. Es también un don celeste. La iglesia primitiva dio a beber a los fieles leche mezclada con miel simbolizando la resurrección en Jesucristo, y el Paraíso es llamado tierra de leche y miel. Así, la miel por su dulzura y suavidad representa la obra de Dios y el Misterio de Cristo en la Eucaristía (Pérez-Rioja, 318). La Biblia del Oso –primera traducción completa de la Biblia al español, realizada por Casiodoro de Reina y publicada en Basilea, 1569, así denominada por la imagen de su portada–, ilustra su frontispicio con el emblema de un oso erguido recogiendo la miel de una colmena suspendida en un árbol. Su interpretación remite a las siguientes equivalencias: el oso es el cristiano que se apoya en el árbol, la fortaleza de su fe, para conseguir la miel de la colmena, correlato de la palabra de Dios y alimento espiritual en la Eucaristía (Alonso, 2012: 61). La relación entre la miel de las abejas y la Eucaristía se fortalece a la luz del milagro de las Santas Formas ocurrido en Alcalá de Henares, a finales del siglo XVI: un forajido cristiano junto a unos moriscos habían robado tres copones con hostias consagradas de tres iglesias alcalaínas. Al ver el primero que eran profanadas por sus compañeros, las escondió envueltas en papel, cerca de una colmena y, al tiempo, vio salir de allí un chorro de miel y que las abejas habían edificado un panal alrededor de las Hostias, en forma de custodia; las cambió de sitio, depositándolas junto a otro panal, escondidas entre maleza y volvió a suceder lo mismo, las abejas fabricaron un nuevo panal más primoroso aún, de donde salía mucha miel. Sobrecogido el ladrón, las entregó a un sacerdote de la Compañía de Jesús y se obró el milagro de que las Santas Formas permanecieran incorruptibles a través de los siglos (Martín-Esperanza, 1892: 5-9), hasta llegar a la época de la guerra civil, en que desaparecieron^[13]. La Capilla de las Santas Formas, en la ciudad de Alcalá de Henares, abierta a la Adoración Perpetua, conmemora este milagro. Cuando, en su vida sentimental, Germán tiene que afrontar una cruel adversidad, la infidelidad y traición de su esposa, sabe convertir en miel

13 Sobre los milagros de las Santas Formas, véase, Ángel M^a Rojas “Milagros de la Eucaristía”

su dolor. Después de caer en la desesperación al enterarse de la noticia –se transforma en un híbrido de felino herido y de ser humano: “Un grito áspero y extraño mezcla de rugido y de lamento salió de la garganta de Reynoso” y sus amigos “quedaron aterrados viendo la palidez cadavérica de aquel hombre, su mirada centelleante de fiera acorralada” (cap. XVI, p. 296) –, se recupera gracias al encuentro con la imagen de Cristo crucificado¹⁴, perdona a su mujer y, con pobreza franciscana, desasiéndose de todos sus bienes materiales, se los lega, quedándose para sí con lo imprescindible para vivir, y se marcha de su casa a un pueblecito vasco donde enseña música a los niños del pueblo, gratuitamente, y crea allí un orfeón.

Germán se comporta con sabiduría, con esa sabiduría que representan las abejas. Por eso, Clara, cuando habla con su marido, exhortándolo a aprovechar los momentos felices de la vida para soportar mejor las desgracias, lo pone como ejemplo: “sabríamos cuando llega la ocasión mostrarnos valerosos como mi hermano, que no ha sido ante su desgracia ni un cobarde ni una fiera” (cap. XIX, p. 338). La conducta equilibrada de Germán se manifiesta, alejada de la agresividad de las fieras, en un comportamiento humano, que su mujer, al verse perdonada y con un nuevo proyecto de vida junto a él, eleva a lo divino con estas palabras: “Donde tú respiras, la atmósfera se llena de nobles y puros sentimientos. Eres esposo mío, la imagen de Dios sobre la tierra, todo bondad, todo misericordia” (cap. XXII, p. 405).

Palomas, gorriones y abejas, todos ellos animales que simbolizan la espiritualidad, han sido seleccionados por Palacio Valdés para mostrar la espiritualidad de Germán y su vuelo ascendente hasta el amor.

Además de estos dos personajes, Tristán y Germán, opuestos, hay que referirse a un tercero, Barragán, amigo de Reynoso, por su importancia en la múltiple perspectiva zoomórfica empleada para explicar su personalidad y por la relevancia que tiene en la trama argumental, así como por su interés al presentar un nuevo filón ético.

Barragán o el discurso ético

Barragán es un amigo de Germán al que conoció en América, pero nacido en El Escorial, de ahí la denominación de ‘paisano’ que se le atribuye en sus intervenciones. El personaje está enfocado desde el perspectivismo. Su figura surge asociada a diferentes y dispares animales dependiendo de quien

14 Véase M^a del Carmen GARCÍA ESTRADÉ, “El poder transformador del Crucificado. Un mensaje de amor en “Tristán o el pesimismo”, en *Los crucificados: Religiosidad, cofradías y arte*, en Estudios Superiores del Escorial, 2010, XVIII Simposio Internacional, organizado por Javier Campos.

lo enjuicie. Según Ortega y Gasset, “hay tantas realidades como puntos de vista” y Amado Nervo confirma esta idea al decir que “un hombre tiene tantas fisonomías como ojos le ven, tantas almas como gentes le conocen. El nombre de todo hombre es legión”. Así, este singular personaje, de traza terrorífica por la desgraciada combinación con que la naturaleza había dispuesto los elementos de su rostro, aparece asociado, en primer lugar, a un *bulldog* en la visión del narrador, para manifestar su expresión de fiera y de fealdad: “Los ojos de Barragán, quisieron sonreír y sonrieron como si un bulldog se hallase dotado de esta facultad” (cap. V, p. 72).

Este fiero aspecto, que causaba espanto y no pocos sustos a sus semejantes, se veía desmentido por su corazón y su noble comportamiento, por lo que su amigo Germán elige entre los animales, para definirlo, al cordero, de tantas resonancias en la religión cristiana: “Reynoso aprovechó la ocasión para darles brevemente noticias de su amigo. –Por lo demás –terminó diciendo– Barragán es uno de los hombres más honrados que he conocido. Un poco agarrado en cuanto al dinero, pero decente, pacífico, conciliador, incapaz de hacer daño a nadie... En fin, un cordero” (Cap. V, p. 73).

La personalidad de Barragán, identificada con el cordero, manifiesta su mansedumbre y bondad. De este modo, Revilla lo considera símbolo de la inocencia y expone que “la tradición judeocristiana ha acogido significados análogos a los que yacían bajo las motivaciones de los argonautas en busca del vellocino de oro: el cordero evoca la perfecta pureza, la bondad sin tacha”. Los textos de Juan el Bautista y del Apocalipsis recogen la imagen del cordero como símbolo de Cristo, la víctima inocente que se inmola para la redención de culpas ajenas (Revilla, 169). Las cualidades de inocencia, docilidad y pureza, así como la representación de Cristo, quedan ratificadas por otros expertos en simbología (Cooper, 58; Pérez-Rioja, 145; Cirlot, 156).

En la visión de Elena, el personaje se transforma en una nueva imagen zoomórfica: “–¡Un lobo! –murmuró Elena al oído de Clara, volviendo al mismo tiempo la cabeza hacia atrás, con susto” (cap. V, p. 73). Elena, de nuevo, lo califica como lobo cuando oye a Tristán la cita de Hobbes, “El hombre es el lobo del hombre”, y se acerca para comentar a Clara, “–¿No te lo he dicho yo que era un lobo? ¡Mira qué pronto le ha conocido Tristán!” (cap. V, p. 77), quien, al oírlo, no puede evitar soltar la carcajada. Elena está asustada porque, momentos antes, ha descubierto a Barragán con esas horribles barbas y fisonomía, saliendo de unos árboles, cuando ella, inocentemente, iba a coger unos nísperos, y lo confunde con un malhechor. Esas barbas que le llegan hasta el vientre le dan el aspecto de un monstruo y le aproximan al hombre-lobo de las leyendas y tradiciones asturianas y gallegas. El símbolo del lobo destaca su

carácter sanguinario y su crueldad, y se acumulan en él los aspectos negativos. En el cristianismo representa el mal, el corruptor del rebaño (Cooper, 168).

Germán compara a su amigo, después, con un 'tigre', pero emplea esta imagen en un sentido positivo para enaltecer su fuerza y su coraje, equiparable en la lucha con la fiereza de sus hijastros, presentados como leopardos, es decir, para estimular su ánimo y que no se acobarde ante ellos: “-Es que no los conoces, Germán, ¡Mis hijastros son dos gauchos, dos leopardos! -Pero tú pareces un tigre -repuso, riendo, Reynoso” (cap. V, pp. 74 y 75).

Este contraste entre el aspecto feroz del personaje -bulldog, lobo, tigre- y su interior pacífico -cordero- pone de manifiesto la eterna dualidad entre el ser y el parecer. Ya Georges Duhamel advertía que el ser se ha hecho hoy menos importante que el parecer. Y así sucede en una nueva versión zoomórfica de Barragán, ahora despreciado y rebajado de su dignidad de hombre a la figura de un pájaro, en una acepción peyorativa, cuando aparece en la tertulia literaria en que se halla Tristán: “-¡Hola! ¿Qué vendrá a hacer aquí este 'pájaro'? -dijo uno” (cap. XX, p. 354).

El pájaro que, en la simbología presentada por el autor, ha tenido connotaciones bien favorables -recuérdese el bando de gorriones-, ahora se usa con un matiz despreciativo y distante, término así configurado con gran arraigo en el lenguaje coloquial, *ser un pájaro*, para referirse a un extraño o a una persona de mala catadura. De nuevo, en este episodio, observamos el esfuerzo de Palacio Valdés para transmitir los diálogos de sus personajes con la misma naturalidad con que se habla, incrustando modismos verbales, protagonizados por animales, tan empleados en el habla, como ocurre -evóquese la frase- al caracterizar a Tristán, “llorando a hilo como un buey”.

La importancia del paisano Barragán queda, pues, resaltada por la multiplicidad de animales, cinco: *bulldog*, *cordero*, *lobo*, *tigre* y *pájaro*, que revelan su identidad. No es sólo un apoyo estilístico el uso de este recurso retórico para sintetizar la visión que de él tienen sus semejantes, se trata de evidenciar, mediante la imagen zoomórfica, el papel tan relevante que el personaje tiene en la trama argumental, por las siguientes razones: es él quien descubre a Elena con su amante y da la voz de alarma y él también quien pone en antecedentes a Tristán de la visita del marquesito a su casa cuando estaba su mujer sola, desencadenando sus celos. Por tanto, Barragán es el motor que acelera el desenlace en los conflictos sentimentales de las dos parejas. Tiene una destacada función en la novela. Y, aún más, desde esa sabia utilización de la estética presentando lo bello, lo bueno y lo verdadero bajo la capa del feísmo, ofrece Palacio Valdés un discurso ético e invita a reflexionar sobre un tema hondamente barroco: el engaño a los ojos. Como dice el refrán, *debajo de*

mala capa hay buen bebedor. Las apariencias engañan. Se debe, entonces, con una mirada penetrante atravesar esa primera imagen superficial para llegar a lo hondo y encontrar la esencia del hombre. ¿Y detener nuestra atención en el otro, darle nuestro tiempo e intentar profundizar en su ser no es una actitud responsable, ética y llena de amor?

Tener sentido del otro y amor al prójimo es un comportamiento humano y, también, cristiano y católico, pues como titula Donoso Cortés el capítulo sexto de uno de sus ensayos, “El catolicismo es amor”. He aquí la reflexión de Palacio Valdés, que repite una y otra vez en sus distintos personajes. Y he aquí, el camino. Cuando uno de los personajes, Tristán, elige otro sendero, el de la desconfianza, el recelo y el odio entre los hombres, empuñando el emblema del lobo para significar las relaciones entre ellos, el panorama de la desolación y la muerte se extienden ante él y queda en el más absoluto de los desamparos.

Hasta aquí, se observa que la visión zoomórfica es una constante que alcanza a los personajes principales, formulando el *bestiario psicológico* en sus dos vertientes, la de los vicios y la de las virtudes. Sin embargo, como ya se ha expuesto, existe otro tipo de bestiario, en clara conjunción con éste. Aquél, cuyo contenido está formado por las doctrinas, pensamientos, conceptos y opiniones de estos personajes, el *bestiario metafísico*^[15], no presente en este estudio.

Conclusiones

Después de profundizar en el análisis del discurso literario de Palacio Valdés, se obtiene una mayor comprensión del oficio de escritor y de sus herramientas de trabajo. Se sabe cómo se construye el retrato de los personajes a través de la simbología animal, esto es, se conoce la existencia del retrato zoomórfico y de sus formas de configurarlo. Este conocimiento permite establecer un objetivo en la enseñanza destinada a los jóvenes de bachillerato, a los universitarios y al lector en general: el reconocimiento, en un texto, de los retratos zoomórficos. Así pues, la extensa variedad de animales exhibida por Palacio Valdés en su bestiario particular –están en él representados los mundos del reino animal por mar y agua (besugo, ánales, patos); tierra (tigre, león, leopardo, jabalí, lobo, cordero, buey, perro, gato) y aire (pájaros, gorriones, palomas, abejas)– y la frecuencia de su aparición revelan la importancia del retrato zoomórfico en esta obra. Si los animales tienen una representación simbólica, la simbología

15 María del Carmen GARCÍA ESTRADÉ, *El bestiario metafísico en 'Tristán o el pesimismo'* (inédito).

de los animales se transmite a los personajes humanos, debiéndose resaltar la presencia de la simbología zoomórfica procedente de la religión católica.

El recurso animalizador sirve para expresar, principalmente, aspectos etopéyicos, constituyendo tanto un bestiario de virtudes como de vicios, pero también manifiesta rasgos prosopográficos y el binomio personaje humano-animal se expone a través de variadas estructuras: la definición, el símil y la relación de contigüidad, esto es, adopta una multiplicidad de procedimientos lingüísticos.

Se constata la técnica del perspectivismo en el uso del recurso retórico de la animalización, de modo que un mismo personaje puede ser visualizado a través de distintos animales, con lo que se produce un enriquecimiento de su identidad y se alcanza una complejidad en la percepción de la misma. Esto sucede cuando se trata de un personaje pleno, principal y de intensa vitalidad.

La modernidad del discurso lingüístico de Palacio Valdés se aprecia en los diálogos donde inserta expresiones coloquiales y modismos verbales zoomórficos, incorporando a la novela la naturalidad en el coloquio. Hay, entonces, un uso económico de la lengua, al expresar con el menor número de palabras, por medio de un animal, conceptos que de otro modo necesitarían un largo fraseo.

Finalmente, hay que interrogarse sobre por qué y para qué aparece el recurso de la animalización: porque es una estrategia mnemotécnica, mediante la cual el lector graba en su memoria, de una manera breve, fácil y amena, las características de los personajes. En cuanto a saber para qué emplea el escritor esta técnica, se debe manifestar que el discurso zoomórfico tiene tres finalidades: la didáctica, la humorística y la ética. Por la primera, se transmite la etopeya, principalmente, pero también los rasgos prosopográficos y ambos forman el retrato del personaje. La finalidad didáctica, catalogar a los personajes por la visión zoomórfica, asemeja su discurso a las fábulas medievales cuyos personajes son animales humanizados; sin embargo, Palacio Valdés renueva la tradición medieval y ofrece la versión opuesta: seres humanos animalizados.

Existe también una finalidad humorística para compensar por medio de este procedimiento la gravedad de una conversación o de una situación. Se constata, entonces, una exploración del humor a través de las representaciones zoomórficas, investigado desde diferentes enfoques: su vertiente caricaturesca (la prosopografía de Barragán); el humor producido por el equívoco (la anécdota del ladrón que, en vez de un hombre, resulta ser un gato, ladrón de palomas y el equívoco de Elena que confunde al amigo de su marido con un malhechor); y lo ridículo llevado hasta la necedad, expresado por medio

del humor (Tristán enamorado). Toda esta extensa variedad de aspectos, que van desde lo cómico hasta lo ridículo, pasando por la sátira social y la caricatura moral, delata la vena humorística del escritor. Es una nueva versión del aprender deleitando horaciano.

Y la última de las consideraciones lleva a concluir que esta técnica literaria tiene también una finalidad ética. Su objetivo principal es transmitir un contenido ético, a través de estas imágenes estéticas zoomórficas; ellas son el vehículo por el que nos comunica el autor su relevante aportación a la corriente del franciscanismo literario de su época y, por medio de la estética de la animalización, ejemplifica también los principios evangélicos, “Amáos los unos a los otros como yo os he amado”, que incorpora a su obra. En síntesis, el escritor nos hace recorrer un camino que, desde la estética, conduce a la ética.

Decía Luis Mateo Díez en el discurso del *Homenaje a Miguel Delibes* –organizado por la Real Academia Española, en una sesión presidida por los reyes, el 15 de abril de 2010–, que la novela debe inquietar, no complacer. Palacio Valdés une estas dos praxis en su quehacer novelístico, pues al mismo tiempo que agrada y hace gozar al lector de la emoción estética, inquieta porque le propone una reflexión moral y ética, en un ir y venir de las personalidades de sus dos coprotagonistas masculinos. Del escepticismo y radical egoísmo de Tristán, atento a complacer sus deseos, al espiritualismo franciscano de Germán, cuyos rasgos de generosidad y amor son la esencia de su ser. Por eso, los resultados de muerte y destrucción de su matrimonio son los logros obtenidos por el primero, confirmada su necedad, frente a la nueva vida que da Germán a su esposa Elena, a su hermana e hijo y a sí mismo, por la sabia elección del perdón. De ahí que, la trayectoria de Tristán desde esas primeras imágenes de mansedumbre –representada por el buey que llora a hilo– y de debilidad –en la visión zoomórfica del besugo a medio asfixiar– desemboquen, al final de la novela, en el retrato de una fiera, símbolo del animal en que se ha convertido al provocar el duelo y matar sin escrúpulos a su adversario, mientras que Germán ha evolucionado desde esa primera versión otorgada por su cuñado, ‘un animalito de Dios’ hasta convertirse en la ‘imagen de Dios’ por su bondad y nobleza, según expone su mujer. Tristán se ha despojado, neciamente, de su condición humana y Germán, purificando su condición humana, ha ascendido a espiritualizarla, en un comportamiento humanístico que sigue los principios del Evangelio.

El autor escribe su novela, como se expuso al principio, para mostrar dónde lleva el pesimismo: a la destrucción de la familia, de la sociedad y de quien lo cultiva. Y va más allá, al presentar una opción alternativa, la del optimismo. En este ejercicio de la voluntad amorosa reside la salvación de Germán y así

consigue que el sol luzca en su corazón. Y la imagen del sol en el corazón es la imagen del Amor, del Amor con mayúscula. El proyecto ético de Palacio Valdés, visualizado por la estética de las imágenes zoomórficas, se cumple sobradamente. Muchas gracias.

Abreviaturas: DdS, Diccionario de Símbolos.

Bibliografía

- ALONSO REY, M^a Dolores (2012): “Los emblemas de la Biblia del Oso y de la Biblia del Cántaro. Hipótesis interpretativa”, *Imago*, nº 4, Universidad de Valencia, pp. 55-61.
- ANÓNIMO (2008): *Bestiario medieval*. Edición y traducción de Ignacio Malaxeherria. Madrid: Biblioteca medieval Siruela.
- ANÓNIMO (2008): *Floreциllas de san Francisco*, Santiago R. Santerbás (Ed.), Madrid, Ediciones Cátedra (Grupo Anaya), Letras Universales.
- CIRLOT, Juan Antonio (2007): *Diccionario de símbolos*. Madrid: Ediciones Siruela.
- COOPER, J. C. (2004): *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- DONOSO CORTÉS, Juan (1973): *Ensayo sobre el catolicismo, el liberalismo y el socialismo*. Madrid, Espasa Calpe.
- GARCÍA ESTRADÉ, M^a del Carmen (2010): “El poder transformador del Crucificado. Un mensaje de amor en *Tristán o el pesimismo*”, in Javier Campos (ed): *Los Crucificados: Religiosidad, Cofradías y Arte*. Simposium (XVIII edición). San Lorenzo de El Escorial, 3-6 septiembre, Instituto Escorialense de Investigaciones Históricas y Artísticas, pp. 117-131.
- GARCÍA ESTRADÉ, M^a del Carmen (2011): “El duelo de honor en la obra literaria de Jovellanos y de Palacio Valdés”, in I. Sarasola (ed.): *El valor de la razón*. Asturias, Instituto Feijoo del siglo XVIII, pp. 683-702.
- GARCÍA YERBA, Valentín (2003): “Gorriones”, en *El buen uso de las palabras*. Madrid, Gredos.
- _____ “Gorriones, gallos y ruiseñores” en *El buen uso de las palabras*. Madrid, Gredos.
- GLINCA, Luis, o. f. m. (2001): *El mensaje de Francisco de Asís*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- GONZÁLEZ SERRANO, P. (2009): *Mitología e iconografía en la pintura del Museo del Prado*. Madrid: Evohé Didaska.
- GRIMAL, Pierre (2009): *Diccionario de Mitología griega y romana*. Barcelona, RBA.
- MAGRINO, Giuseppe o.f.m.conv (2001): “Un francescano di classe: Franz Liszt”, in *Rvta San Francesco Patrono d'Italia, Assisi*, pp.37-39.
- MARTÍN-ESPERANZA DÍAZ, Ignacio (1892): *Las Santas Formas*, Madrid, Impr. de E. Maroto.

- PALACIO VALDÉS, Armando (1906): [1ª ed.] : *Tristán ó el pesimismo. Novela de costumbres*. Madrid, Librería de Victoriano Suárez.
- _____ (1921) [1ª ed.] : *Aguas fuertes*. Madrid, Libr. de V. Suárez.
- _____ (1959), *La novela de un novelista*. Madrid, Espasa Calpe.
- PÉREZ-RIOJA, José Antonio (2008): *Diccionario de símbolos y mitos. Las ciencias y las artes en su expresión figurada*, Madrid, Tecnos, Grupo Anaya.
- PLAUTO (1992): *Comedias I. La comedia de los asnos (Asinaria)*. Introducciones, traducción y notas por Mercedes González-Haba. Madrid, Editorial Gredos, Biblioteca Clásica, 170.
- POMBO, Álvaro (1996), *Vida de san Francisco de Asís. Una Paráfrasis*, Barcelona: Planeta.
- REVILLA, Francisco (2009): *Diccionario de iconografía y simbología*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- SCHENEIDER, M. (1946): *El origen musical de los animales-símbolos en la mitología y escultura antiguas*, Barcelona.
- SEBASTIÁN, Santiago (2009): *Mensaje simbólico del arte medieval. Arquitectura, Liturgia e Iconografía*, Madrid, Ediciones Encuentro.
- VALLE-INCLÁN, Ramón del (1964): *Claves líricas*. Madrid, Espasa Calpe, Col. Austral.
- ZAMBON, Francesco (2010): *El alfabeto simbólico de los animales. Los bestiarios de la Edad Media*, Madrid, Siruela.

LOS DICCIONARIOS ESCOLARES EN LA ESO: HIPERESTRUCTURA

M.^a de los Santos Moreno Ruiz

UNIVERSIDAD DE JAÉN

Resumen

La presente comunicación pretende mostrar cuál es la hiperestructura que los diccionarios escolares al uso, editados para la Educación Secundaria Obligatoria, presentan. Por ello, trazamos como objetivos fundamentales: conocer la estructura de los diccionarios escolares publicados para la etapa secundaria, describir los diccionarios seleccionados y contrastar la hiperestructura de los diccionarios escolares seleccionados (parte introductoria, macroestructura, microestructura, descripción lingüística, anexos y finales del diccionario). El diccionario no es un libro de lectura, tiene otra arquitectura que está estrechamente ligada con la consultabilidad, es decir, con la facilidad de encontrar la información que se busca. Los diccionarios de la lengua utilizan, en su mayor parte, la ordenación alfabética, aunque existen también otras como es la ordenación ideológica. Sin embargo, el orden alfabético, gracias a su sencillez, es más adecuado para una obra lexicográfica de tipo didáctico como es un diccionario. En la segunda mitad del siglo XX vieron la luz varias colecciones de diccionarios de gran difusión y de desigual calidad. Van dirigidos en su mayor parte al mercado de los estudiantes de la escuela primaria y secundaria. Se trata de los diccionarios que abandonan ya el exclusivo enfoque descodificador y se convierten en obras útiles para desarrollar el uso de la lengua. El término diccionario *didáctico o escolar* se emplea para el diccionario monolingüe que se utiliza en los centros educativos en el aprendizaje de la lengua materna, en un sentido amplio. Este tipo de diccionarios debe tener en cuenta, más que cualquier otro, el destinatario de la obra y sus necesidades. Este hecho condiciona informaciones, sobre todo, de tipo gramatical, pero también datos como la etimología, los niveles de lengua, los ejemplos, los sinónimos, las familias de palabras y, por supuesto, la complejidad de las definiciones.

Palabras clave: Lexicografía, metalexicografía, diccionarios escolares, hiperestructura, parte introductoria, macroestructura, microestructura, descripción lingüística, anexos, finales del diccionario.

1. Panorama general

La confección de diccionarios en nuestro país no parece haber tenido en cuenta ni la naturaleza del destinatario de la obra lexicográfica ni sus necesidades específicas hasta fechas relativamente recientes. En España es la década de los 90 la fecha clave en la que se produce el salto cualitativo de la lexicografía escolar española con la aparición de diccionarios que presentan como novedad la selección del tipo de destinatario y el carácter funcionalmente orientado a su cometido didáctico. Fue al final de la década cuando se alcanzó la definitiva consolidación.

Aunque, desde hace dos décadas, algunos diccionarios hayan utilizado la etiqueta de “escolar” (Hernández, 1989; Martínez Marín, 1991), a modo de reclamo para conseguir una posición en el mercado, la mayoría de los diccionarios, supuestamente escolares, que se publican en España con anterioridad a la década de los 90 presentan numerosas deficiencias. Entre estas podemos destacar: la falta de selección del corpus, excesiva generalidad en la formulación de las definiciones, insuficiencias en la información gramatical, escasa o nula presencia de ejemplos, así como ausencia de aspectos pragmáticos y sociolingüísticos del léxico. A partir de los años 90 se produce el salto cualitativo en la lexicografía escolar, según Hernández (1996).

La lexicografía didáctica ha experimentado en los últimos años un notable avance. Lexicógrafos y docentes han reconocido la renovación experimentada por los diccionarios dedicados a los distintos niveles de aprendizaje (Pérez Lagos, (1998); Azorín, (2000); Ávila Martín, (2000).

Afortunadamente, se han ido mejorando muchas de las deficiencias que se han ido apreciando en esta clase de repertorios a lo largo del tiempo (Hernández Hernández, (1989); Martínez Marín, (1992). La mayoría de los diccionarios, que se han publicado últimamente, han seguido una metodología apropiada, han aprovechado los logros de la lexicografía teórica y han tenido en cuenta los avances de otras parcelas de la lingüística.

La lexicografía dejó de ser considerada “el arte de componer léxicos o diccionarios”, para ampliar sus límites con nuevos contenidos que cristalizaron en una nueva disciplina denominada *metalexigrafía* o *lexicografía teórica*. La lexicografía es la disciplina que se ocupa de todo lo concerniente a los diccionarios, tanto en lo que se refiere a su contenido (estudio del léxico) como a la elaboración material y a las técnicas adoptadas en su realización, es decir, al análisis de los mismos; cuando se refiere a estos dos últimos aspectos hablamos de la lexicografía teórica o metalexigrafía, que estará estructurada en dos partes: una de tipo descriptivo, crítico e histórico, que se ocupa del estudio de

los diccionarios existentes, junto con otra de carácter técnico o metodológico, que a su vez puede tener carácter general, al estudiar cuestiones que atañen por igual a la elaboración de cualquier obra lexicográfica, o bien particular, como la representada, por ejemplo, por la planta o el prólogo de un diccionario concreto.

Surgida de la práctica lexicográfica, la lexicografía teórica ha desarrollado una metodología propia. Tiene como objeto de estudio la lexicografía como producto, esto es, los propios diccionarios, que son, por su parte, el resultado de la actividad lexicográfica o lexicografía práctica (Quemada, 1987: 229-242). Está considerada como una técnica científica encaminada a estudiar los principios que deben seguirse en la preparación de repertorios léxicos de todo tipo.

La lexicografía del español ha mejorado ostensiblemente en los últimos años. Se debe en buena medida al sustento teórico que la lingüística moderna ha dado a los proyectos lexicográficos. La metalexigrafía o teoría sobre los diccionarios disfruta hoy de la consideración de disciplina lingüística gracias a la base teórica que le ha proporcionado la lingüística moderna. Como resultado del estructuralismo, se tiende a la construcción de diccionarios estructurales y, aun en los de corte tradicional, se filtran puntos de vista estructuralistas.

La metalexigrafía es una disciplina teórica que tiene en cuenta la práctica lexicográfica y el usuario (Hernández, 1998: 50). El objetivo final se alcanza sólo si el diccionario funciona y responde a las expectativas de los usuarios, ya que los diccionarios se conciben en función de un determinado grupo que presenta unas necesidades concretas y que mantiene unas expectativas concretas. Saber plasmarlas en el diccionario garantiza la aceptación del mismo y su éxito. El diccionario, pensado exclusivamente como herramienta insustituible en la enseñanza de la lengua cuya característica esencial y que, a su vez, determina la especial estructura del diccionario, es la posesión de una finalidad pedagógico-práctica (Porto Dapena, 2002: 35). Esta idea nos lleva a la llamada lexicografía didáctica. En el ámbito anglosajón, que cuenta con una dilatada tradición en la didáctica del inglés como lengua extranjera, la consideración de las necesidades de los usuarios ha traído como resultado la eclosión de la llamada “lexicografía pedagógica” o de “aprendizaje”.

Según el criterio mayoritario de especialistas en la lengua, los diccionarios escolares son una asignatura pendiente, pues muchos presentan errores de bulto, son arcaicos e incluso, más de uno, inconstitucionales si se atiende a algunas definiciones racistas, sexistas y clasistas. El número de entradas no supera en muchos casos las 20.000 palabras y las definiciones resultan en ocasiones ridículas, no alcanzando la palabra y media por definición. Además, carecen de ejemplos y existen desajustes entre texto e ilustraciones. Es por ello hartamente difícil ofrecer una relación que merezca la pena, y se entiende el escaso

interés que despiertan entre sus destinatarios, que aunque carentes de edad, no lo son de sentido.

El discurso especializado en el terreno escolar ha sido poco o nada indagado a pesar de la gran cantidad de diccionarios publicados en los últimos años para cada una de las etapas en que se divide nuestro sistema educativo. En todos los casos, justifican estar contruidos sobre la base de un banco de datos léxico extraído de los libros de texto, aunque un estudio realizado sobre libros de texto de educación primaria y diccionarios escolares, editados para esta etapa educativa, ponen de manifiesto las deficiencias del corpus de dichos diccionarios (Moreno Ruiz, 2004: 31-32).

Los estudios lexicográficos están empezando a dirigirse a problemas sobre la didáctica de la lengua. Por tanto, es necesario participar en aquellas actividades en que la didáctica de la lexicografía se convierta en las directrices que el maestro deba aplicar en su clase para que el diccionario sea un verdadero instrumento de conocimiento de la lengua materna. Por esto, Olarte y Garrido (1984: 22) nos indican:

La utilización del diccionario, no como auxiliar para buscar significados de textos literarios, sino como eje integrador del trabajo concreto, exigirá una renovación profunda de los planteamientos y métodos pedagógicos, una nueva forma de plantearse la enseñanza de la lengua.

Poco a poco se va implantando el uso del diccionario general especializado en las aulas de ESO y Bachillerato. La temprana segunda edición del *Diccionario esencial de las ciencias* (2002), de la Real Academia de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales es buena prueba de ello. De buen grado recibimos la colección de diccionarios especializados *Vox 10*, cuyos tres primeros volúmenes están dedicados a la Física (Enciso/Estévez, 2005), las Matemáticas (Guasch/Estévez, 2005) y la Química (Casanovas/Barrio, 2005).

2. Descripción de los diccionarios con los que se va a contrastar el corpus

Dada la naturaleza de su destinatario potencial, los diccionarios didácticos deben estar pautados en función de las necesidades del público al que se dirigen. En el marco de la llamada “lexicografía didáctica”, se distinguen dos orientaciones bien diferenciadas: la que tiene como objetivo servir de apoyo a la enseñanza de las lenguas maternas (cuyo objetivo es la confección de los llamados “diccionarios escolares”) y la que se destina al ámbito docente de las

segundas lenguas/lenguas extranjeras, siendo su finalidad la confección de los llamados “diccionarios de aprendizaje”.

Los diccionarios didácticos (Porto Dapena, 2002: 35) tienen que ser un instrumento de aprendizaje y consulta lexicográfica. En este sentido, se precisa delimitar los elementos léxicos de cada nivel educativo y su secuenciación lógica. Es un instrumento que debe contribuir a fijar y a reforzar significados ya conocidos y a ampliar nuevos significados y contenidos léxico-lingüísticos. Debe responder a las necesidades de información lingüística, en general, mediante una estricta selección de la información complementaria, tanto gráfica como escrita. Tiene que convertirse en un instrumento perfectamente integrado en los procesos de aprendizaje de los alumnos (Porto Dapena, 2002: 78). Es fundamental y necesario que el usuario del diccionario sepa el tipo de información que este puede y debe ofrecerle. Cada diccionario solo podrá resolver las dudas para las que ha sido pensado y escrito (Porto Dapena, 2002: 37).

Tal y como viene reconociendo la teoría lexicográfica (M. Rundell (1998); Schafroth (1998), los rasgos que caracterizan a un diccionario monolingüe de tipo didáctico son los siguientes:

- Control de vocabulario: tanto del que se recoge en la macroestructura como del que se utiliza para formular las definiciones.
- Mayor información y control de la información de carácter morfo-funcional.
- Ejemplificación abundante y didácticamente orientada.
- Tratamiento pormenorizado de las unidades fraseológicas, especialmente de las colocaciones.
- Información pragmática y normativa que proporcione pautas para el uso en diversos entornos comunicativos.

Sin embargo, estas herramientas pedagógicas siguen sin tener en cuenta las necesidades de uso de sus destinatarios. De hecho, los diccionarios revisados no establecen la diferencia entre la Enseñanza Secundaria Obligatoria (de doce a dieciséis años) y la Enseñanza Secundaria Postobligatoria o Bachillerato (de dieciséis a dieciocho años), dos niveles que deben separarse a la hora de elaborar un diccionario escolar, si pretendemos que el resultado de esta obra sea convertirse en un instrumento para enseñar a comprender y a escribir: a un alumno de doce años no le es útil la información destinada al de diecisiete años, y viceversa. Vemos como la indeterminación de la edad y el olvido de la capacidad comprensiva de sus destinatarios son las causas de la mayor parte de los defectos que persisten en estas obras.

Hemos centrado nuestro estudio en las ediciones de los diccionarios dedicados a los estudiantes de 12 a 18 años, período que consideramos demasiado amplio, como acabamos de comentar. Las obras objeto de estudio son: *Diccionario esencial de Santillana*, *Diccionario Anaya de la lengua* y *Diccionario de Secundaria y Bachillerato de SM*. Decidimos unir a nuestro estudio una obra más, *Diccionario del Estudiante de la RAE*, dado el prestigio de los diccionarios académicos.

El diccionario como cualquier otro libro tiene una estructura física y una configuración tipográfica, que denominaremos estructura externa y estructura interna. La estructura interna del diccionario se divide en tres partes principales: parte introductoria (Haensch, 1982: 457), cuerpo del diccionario y anexos. Martínez de Sousa (2003) distingue entre principio del diccionario, cuerpo del diccionario y finales del diccionario. Los principios del diccionario comprenden desde las páginas de cortesía (si la hay), la portadilla o portada hasta los comienzos del libro, es decir, la parte del diccionario donde se desarrollan la macroestructura y la microestructura. Martínez de Sousa describe detalladamente cuáles son las diferentes partes que podemos distinguir en el “principio del diccionario”. Este comprende: las páginas de cortesía, la portadilla, la contraportada, la portada, la página de derechos, la dedicatoria y el lema, el índice, la lista de abreviaturas, lista de cuadros, mapas o láminas, lista de colaboradores, la presentación, el prólogo, los agradecimientos, la introducción y el plan de la obra o el modo de empleo. Según este autor, la presentación es realizada por una persona conocida o autoridad en el campo de que trate el diccionario. Del prólogo solo comenta su situación en la obra después de la página de derechos o al final del pliego de principios. La introducción, modo de empleo o plan de la obra, observaciones o normas generales, sirven para dar indicaciones sobre los componentes de la obra. Sin embargo, en la práctica pueden no hacerse estas distinciones.

2.1. Parte introductoria

Esta comprende, por lo general:

- Las páginas titulares.
- Un prólogo o prefacio, en el que se exponen la finalidad del diccionario, el posible grupo de destino, las fuentes utilizadas, etc., y se mencionan el autor o los autores, el director del equipo, los asesores y los corresponsales, invitando al final a los lectores a proponer correcciones, supresiones y añadiduras.

- La introducción propiamente dicha ofrece al usuario una serie de explicaciones e instrucciones sobre el uso del diccionario. En la introducción suelen exponerse la estructura de las entradas y todos los símbolos y las abreviaturas utilizadas para la explicación y caracterización de los vocablos registrados.
- Una introducción a los problemas gramaticales más importantes. Esta suele comprender paradigmas de conjugación y/o declinación, a los que se remite en el cuerpo del diccionario mediante cifras (Haensch, 1982: 458).

La parte introductoria tiene que ser muy completa y clara, y dar el máximo de informaciones. Para sacar el máximo provecho de un diccionario, es indispensable que el usuario estudie a fondo la parte introductoria.

Diccionario	Estructura interna.					Principios del diccionario								
	Páginas de cortesía	Portadilla	Contraportada	Portada	Página de derechos	Índice	Abreviaturas	Lista de cuadros	Colaboradores	Presentación	Prólogo	Agradecimientos	Introducción	Modo de uso
ANAYA				+	+		+	+		+				+
SM	+			+	+	+	+			+				+
SANTILLANA	+	+		+	+		+			+	+			+
RAE	+	+		+	+	+	+		+	+			+	+

Tabla 1. Principios del diccionario

En la tabla 1 aparecen recogidos los diferentes elementos que forman parte de los principios del diccionario en los distintos diccionarios revisados. Seguimos para el contraste de la parte introductoria o principios del diccionario de las diferentes obras lexicográficas estudiadas, la clasificación llevada a cabo por Martínez de Sousa, op.cit.

El diccionario más completo en cuanto a los principios del diccionario es el editado por la Academia, seguido por el de Santillana, el de SM y el de Anaya respectivamente. En todos ellos, se incluyen el modo de uso, las abreviaturas, la presentación, la portada y la página de derechos. No sucede igual con el

índice y con la lista de cuadros, que consideramos información relevante para el alumno y su labor investigadora con el diccionario como herramienta didáctica.

2.2. Cuerpo del diccionario

El cuerpo del diccionario es la parte nuclear de la obra, aquella en la que se concreta el trabajo lexicográfico, sea de una persona o de un equipo, donde aparecen cada una de las entradas (macroestructura) con sus definiciones formando artículos (microestructura), generalmente dispuestas en orden alfabético las primeras y las segundas en el orden que el autor haya determinado en función del tipo de diccionario. El cuerpo del diccionario alberga toda la información lexicográfica propiamente dicha, es decir, todo el inventario de palabras recogidas y definidas, ordenadas y clasificadas de una determinada manera, dispuestas unas a continuación de otras sin más soluciones de continuidad que las representadas por el fin de una letra y el comienzo de la siguiente.

2.2.1. Macroestructura

Uno de los aspectos más importantes y definatorios de una obra lexicográfica lo constituye la selección de sus términos y conceptos, y su ordenación, en función del criterio de adaptación y del sentido de utilidad, y que en cada caso constituye un corpus con un número diferente de entradas. El elemento más importante de la macroestructura de un diccionario es la ordenación de los materiales léxicos en su conjunto, que puede ser por orden alfabético, por orden alfabético inverso, por familias de palabras o según un sistema conceptual (Haensch, 1982: 452).

Todos los diccionarios revisados justifican la publicación de dicha obra por su adecuación para el alumno como instrumento de trabajo en el ámbito escolar e incluso para el ámbito familiar. El número de entradas en cada una de estas obras es el siguiente:

DICCIONARIO	NÚMERO DE ENTRADAS	DEFINICIONES
ANAYA VOX	30.000	60.000
SM	No especificadas	150.000
SANTILLANA	37.000	No especificadas
RAE	40.000	No especificadas

Tabla 2. Léxico actual

La característica esencial que determina la estructura del diccionario es la finalidad pedagógico-práctica. El diccionario responde a unas necesidades concretas, a saber: resolver, en primer lugar, las dudas que acerca de las palabras concretas puedan representársele al usuario de la lengua y, en segundo término, tratar de que esa resolución sea lo más rápida, eficaz y precisa posible. Es precisamente en la capacidad de resolución de dudas donde reside uno de los principales factores diferenciadores de diversos tipos de diccionarios y que, a su vez, constituye un criterio fundamental para determinar la calidad de los mismos.

Los materiales lexicográficos revisados se presentan al lector con un orden predeterminado: todas las voces de entrada están ordenadas alfabéticamente, según un criterio internacional, según el cual las letras *ch* y *ll*, que tradicionalmente en español se habían presentado independientemente de la *c* y la *l* respectivamente, ahora van incluidas en dichas letras por orden alfabético. Esta información aparece explicitada en todos los diccionarios, excepto en el de la RAE.

Al estudiar la macroestructura del diccionario, debemos tener en cuenta cómo se presenta el fin y el comienzo de las respectivas letras, ya que estas desempeñan en los diccionarios un papel igual al de los capítulos de un manual. En cada uno de ellos se presenta de manera diferente. En el *Diccionario de la RAE*, el inicio se presenta con la letra correspondiente en minúscula y el comienzo de cada letra se sitúa en una nueva página impar, para lo cual deja en blanco la página par anterior si no está ocupada. En el *Diccionario esencial de Santillana*, el inicio se presenta con la letra correspondiente en minúscula y mayúscula, con este orden, y el comienzo de cada letra se sitúa al comienzo de página nueva, sea par o impar. En el *Diccionario de SM*, el inicio se presenta con la letra correspondiente en mayúscula y minúscula, con este orden, y el comienzo de cada letra se sitúa al comienzo de página nueva, sea par o impar. En el *Diccionario Vox Anaya*, el inicio se presenta con todo el abecedario y

la letra correspondiente marcada en azul, sobresaliendo del resto en gris, y el comienzo de cada letra se hace en la página siguiente, sea par o impar.

A la cabeza de la página tipográfica se encuentra el folio o número correspondiente, cuya función como en cualquier libro, es indicar qué número de orden corresponde a la página que leemos, y la voz guía, cuya función es indicar qué palabras se definen en el conjunto de las dos páginas, par e impar, que tenemos delante. Todos los diccionarios revisados poseen esta disposición a excepción del *Diccionario de la RAE*, que lleva el número a pie de página, y la voz de guía representa la primera y la última palabra de cada una de las páginas, páginas par e impar.

Los repertorios léxicos revisados poseen el mismo número de columnas por cada página: dos. Al diseñar la presentación del diccionario, cada diccionario ha establecido la figura del párrafo de diferente manera. Así los diccionarios de las editoriales *Vox Anaya*, *SM* y *Santillana* han elegido un sangrado a la francesa, mientras la *RAE* ha elegido un párrafo sin sangrado, llamado moderno o alemán. En el párrafo francés, sangrando todas las líneas menos la primera, la unidad de entrada queda relevada de forma natural, pues se halla en una posición muy visible.

La unidad léxica es la parte más importante del artículo lexicográfico, circunstancia que debe quedar reflejada por la grafía. Esto se consigue por la suma de varios factores: en primer lugar, el cuerpo de la letra es mayor que el resto del artículo y el color. En todos los diccionarios, excepto en el de *Santillana*, las unidades de entrada se diferencian del resto de la definición por estar presentadas con una tinta de diferente color.

2.2.2. Microestructura

Todo diccionario consiste en un estudio atomístico del léxico en la medida en que consideran aisladamente las palabras que le sirven de entradas. Al estudio particular de cada una de estas palabras, es a lo que se llama artículo lexicográfico, o simplemente artículo, el cual viene a ser la base y fundamento del diccionario (Haensch, 1982: 182). El conjunto de la macroestructura (la unidad léxica que forma la entrada) y la microestructura (la información que sigue a aquella) forma el artículo lexicográfico, en el cual se proporciona al usuario toda la información de forma ordenada y preestablecida sobre la unidad léxica. Contrariamente a la macroestructura, que tiene lectura vertical y no informativa, la microestructura tiene lectura horizontal y es informativa.

La descripción lingüística que de cada unidad léxica se realiza en los diferentes diccionarios es la siguiente:

Estructura interna Descripción lingüística														
Diccionario	Lema	Etimología	Categoría gramatical	Definición	Remisión	Registro idiomático	Ejemplos de uso	Expresiones y locuciones	Observaciones gramaticales	Sinónimos y antónimos	Familia de palabras	Tecnicismos	Conjugación irregular	Notas gramaticales
ANAYA	+		+	+	+	+	+	+		+		+		+
SM	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+
SANTILLANA	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+		+
RAE	+		+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+

Tabla 3. Estructura interna

Con este cuadro solo pretendemos observar como la información proporcionada en cada una de las obras revisadas es prácticamente la misma.

2.3. Anexos. Finales del diccionario

En un diccionario, el anexo es el conjunto de documentos, mapas, estadísticas, cuadros, ilustraciones, etc. Los anexos ofrecen la ventaja de que es más fácil tenerlos al día sin modificar el cuerpo del diccionario. En un diccionario de lengua, los anexos suelen ser gramaticales: conjugación de los verbos, plurales irregulares, locuciones latinas, prefijos y sufijos, etc. El apéndice está formado por cualquier texto o documento que sirva para completar un diccionario. El diccionario Anaya Vox es el único que incluye cuadros gramaticales a diferencia de los otros tres diccionarios que no incluyen cuadros gramaticales, pero sí apéndices.

DICCIONARIO	ANEXO	APÉNDICE						CUADROS
		Conjugación verbal	Ortografía	Gramática	Dudas	Elaboración de trabajos escritos	Numerales	
ANAYA		+						+
SM			+	+		+		
SANTILLANA		+	+	+	+			+
RAE		+	+				+	

Tabla 4. Anexo y apéndices

Hemos incluido en el cuadro de anexo y apéndices, los cuadros que algunos diccionarios incluyen en el cuerpo del diccionario para ampliar la información sobre algún aspecto gramatical, por no formar parte de la información de la entrada, y presentarse como información adicional e independiente de esta. Es el caso del diccionario de *Santillana*, en cuyas páginas centrales incluye cuadros de la conjugación de los verbos irregulares. El diccionario de *Anaya Vox* incluye también una serie de cuadros gramaticales. En este caso, la información proporcionada al usuario incluye una mayor variedad de información, al no limitarse a presentar solo información verbal, sino de carácter gramatical en general. En algunos casos, esta información es bastante amplia, a modo de apéndice, pero integrada en el cuerpo del diccionario.

Creemos que la lexicografía teórica y la lexicografía práctica tendrían que prestar mayor atención a los diccionarios escolares, pues de ellos depende, junto con una metodología adecuada por parte del profesor, que los alumnos puedan seguir enriqueciendo de forma autónoma su competencia lingüística, y se conviertan en usuarios capaces de extraer de cualquier tipo de obra lexicográfica todo su potencial informativo.

3. Bibliografía

3.1. Diccionarios

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario del Estudiante*, Barcelona, Santillana.
- SANTILLANA-ESENCIAL (2008): *Nuevo Diccionario Esencial de la lengua española*, SÁNCHEZ Cerezo, Sergio (dir.), Madrid, Santillana.
- S.M.-Secundaria y Bachillerato (2006): *Diccionario Secundaria y Bachillerato. Lengua Española*, MALDONADO González, Concepción (dir.), 3.ª ed., Madrid, SM.
- Vox- [Anaya] Secundaria y Bachillerato (2008): *Diccionario de Secundaria y Bachillerato. Lengua Española*, PASCUAL Foronda, Eladio (dir.), 1.ª ed., Barcelona, Larousse.

3.2. Textos especializados

- ALVAR Ezquerra, Manuel (1992): “Tradición en los diccionarios del español”, *Revista Española de Lingüística*, 22/1, pp. 1-23.
- (1993): *Lexicografía descriptiva*, Barcelona, Bibliograf.
- (1995): “Los diccionarios del español en su historia”, *International Journal of Lexicography*, 8/ 3, pp. 173-201.
- (1996a): “Los diccionarios del español en nuestros días”, *Cuadernos Cervantes*, 22, pp. 9-14.
- (1996b): *Estudios de historia de la lexicografía del español*, Málaga, Universidad de Málaga.
- ÁVILA Martín, M.ª del Carmen (2000): *El diccionario en el aula. Sobre los diccionarios escolares destinados a la enseñanza y aprendizaje del español como lengua materna*, Granada, Universidad de Granada.
- AZORÍN Fernández, Dolores (2000): *Los diccionarios del español en su perspectiva histórica*, Alicante, Universidad de Alicante.
- HAENSCH, Günther y otros (1982): *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*, Madrid, Gredos.
- HAENSCH, Günther (1982): “Aspectos prácticos de la elaboración de diccionarios”, en Haensch, Günther/Lothar Wolf/Stefan Ettinger/Reinhold Werner: *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*, Madrid, Gredos, pp. 395-534.
- HAENSCH, Günther/OMENACA, Carlos (2004): *Los diccionarios del español en el siglo XXI*, Salamanca, Universidad Salamanca.
- HERNÁNDEZ [Hernández], Humberto (1989): *Los diccionarios de orientación escolar. Contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española*, La Laguna, Universidad de la Laguna.
- (1991): “Sobre el concepto de “acepción”: revisiones y propuestas”, *Voz y Letra*, II/1, pp. 127-141.
- (coord.) (1994): *Aspectos de lexicografía contemporánea*, Barcelona, Bibliograf.

- (1996): “El nacimiento de la lexicografía monolingüe española para usuarios extranjeros”, en Rueda, M. y otros (eds.): *Actuales tendencias en la enseñanza del ELE*, León, Universidad de León, pp. 203-210.
- (1998): “La lexicografía didáctica del español; aspectos históricos y críticos”, en Fuentes Morán, M. T./Werner, R. (eds.): *Lexicografías iberorrománicas: problemas, propuestas y proyectos*, Madrid, Iberorrománica, pp. 49-79.
- MARTÍNEZ de Sousa, José (1995): *Diccionario de lexicografía práctica*, Barcelona, Bibliograf.
- (2003): “La forma gráfica de los diccionarios”. Artículo en línea: <www.martinezdesousa.net/formadiccio.pdf>. (Consultado el 9 de mayo de 2009).
- MARTÍNEZ Marín, Juan (1991): “Fraseología y diccionarios modernos del español”, *Voz y Letra*, 2/1, pp. 117-126.
- (1992): “Los diccionarios escolares del español: Lo que son y lo que deberían ser”, en Ahumada, I. (ed.): *Diccionarios españoles: contenido y aplicaciones*, Jaén, Universidad de Jaén, pp. 51-70.
- MORENO Ruiz, M.^a de los Santos (2004): *El diccionario en el aula: el léxico de especialidad en la educación primaria*, Jaén, Universidad de Jaén, pp.31-32.
- OLARTE Stampa, Laura/GARRIDO Moraga, Antonio M. (1984): “Diccionario y enseñanza. Aproximación a los diccionarios más usados en los niveles educativos”, *Español Actual*, 41, pp. 21-28.
- PÉREZ Lagos, Fernando (1998): “Los diccionarios escolares de los últimos años. ¿Una nueva lexicografía didáctica?”, en Alvar Ezquerro, Manuel/Corpas Pastor, Gloria (coord.): *Diccionarios, Frases, Palabras*, Málaga, Universidad de Málaga, pp. 113-126.
- PORTO Dapena, José Álvaro (2002): *Manual de técnica lexicografía*, Madrid, Arco libros.
- QUEMADA, Bernard (1987): “Notes sur lexicografie et dictionnaire”, *Cahiers de Lexicologie*, 51/2, pp. 229-242.
- RUNDELL, Michael (1998): “Recent trends in English pedagogical lexicography”, en *International Journal of Lexicography*, 11/4, pp. 315-342.
- SCHAFROTH, Elmar (1998): “Considerações sobre um dicionário de aprendizagem de língua portuguesa”, en Fuentes Morán, M. T./Werner, R. (eds.): *Lexicografías iberorrománicas: problemas, propuestas y proyectos*, Madrid, Iberoamericana, pp. 97-119.

ASÍ CANTAN LOS POETAS: ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LÍRICA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

María Dolores Adsuar Fernández

UNIVERSIDAD DE MURCIA (ESPAÑA)

Resumen

Planteamiento como paradigma metodológico de la enseñanza de la lírica a partir de las relaciones interdisciplinares entre literatura y música llevado a cabo durante el curso académico 2012-2013 en la Universidad de Murcia, utilizando como estrategia didáctica la realización de un taller poético-musical.

Palabras clave: Didáctica de la poesía, Música, Interdisciplinariedad, Taller.

Durante el curso académico 2012-2013, en las menciones de Educación Musical y Audición y Lenguaje del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia, planteé como paradigma metodológico la enseñanza de la lírica a partir de las relaciones interdisciplinares entre literatura y música, utilizando como estrategia didáctica la realización de un taller poético-musical.

El planteamiento no era nuevo: en 1999 comencé a colaborar con el profesor Vicente Cervera Salinas en la puesta en marcha de este tipo de talleres para alumnos de la licenciatura de Filología Hispánica, donde se daba respuesta a una pregunta que Daniel Pennac formularía años más tarde: “¿Y si en lugar de exigir la lectura, el maestro decidiese de pronto compartir su propia dicha de leer?”^[1]. Desde entonces hasta ahora, de forma ininterrumpida, la idea era rendir homenaje a grandes poetas escudados en las efemérides más diversas (nacimiento, fallecimiento, aniversario de obras), y juntos elaborábamos un

1 Pennac, Daniel (1995): *Como una novela*, Barcelona, Anagrama, p. 78.

corpus textual sobre el que trabajar siguiendo un criterio antológico que tuviese que ver con la competencia lectora de quienes habrían de recitarlos y el contexto en que el recital se inscribía. Cabe señalar que la actividad se proponía en el aula de forma voluntaria y sin ningún tipo de gratificación en la calificación final, no se “regalaban” puntos en la nota final por participar en ella. En la licenciatura de Filología Hispánica, los ensayos se realizaban siempre en horario vespertino fuera de las horas lectivas, y trabajamos no sólo la dicción, sino que penetrasen en el sentido de los poemas, teniendo en cuenta también rasgos específicos como la métrica, el ritmo, la musicalidad, la intensidad, la prosodia, etc.

En 2009, ya en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, trasladé esta experiencia al Grado de Educación Primaria. Ese año se celebraba el décimo aniversario del fallecimiento del poeta español Rafael Alberti, quien en su exilio argentino al término de la guerra civil española, se preguntaba, en sus ‘Baladas y canciones del río Paraná’, qué cantaban los poetas andaluces de entonces. Qué cantaban, qué miraban, qué sentían... y a todas y cada una de esas cuestiones respondía con un ‘parece que están solos’. Era 1954, y en las dos estrofas finales de esa balada, la “Balada para los poetas andaluces de hoy”, Alberti les animaba a enfrentar esa soledad ‘siendo’ con otros, elevando sus voces, sus miradas, sus latidos, para encontrarse al fin con “todos los hombres”:

Cantad alto. Oiréis que oyen otros oídos.
Mirad alto. Veréis que miran otros ojos.
Latid alto. Sabréis que palpita otra sangre.

No es más hondo el poeta en su oscuro subsuelo
Encerrado. Su canto asciende a más profundo
Cuando, abierto en el aire, ya es de todos los hombres^[2].

Ésa ha sido una de nuestras máximas siempre a la hora de organizar estos talleres, que los alumnos entendieran que la poesía se eleva y nos eleva al proclamarla en voz alta, que se hace más comprensible, que es más auténtica, y que nos hace cómplices, porque, como confesara recientemente el poeta portugués Nuno Júdice, al obtener el Premio de Poesía Iberoamericana Reina Sofía, la “poesía no es solamente el texto impreso, (...) que la poesía sólo

2 Alberti, Rafael (1953): *Ora marítima*, Buenos Aires, Losada, p. 159.

encuentra su plenitud cuando la oímos y cuando sentimos, al mismo tiempo, esa emoción, pero también la música de las palabras”^[3].

Así, en 2009 llevamos a cabo el taller con alumnos de primer curso del grado de Educación Primaria sobre textos de Rafael Alberti. En 2010 se celebró el centenario del poeta español Miguel Hernández y repetimos la experiencia, en esta ocasión con alumnos de segundo curso del grado de Educación Primaria, y otro tanto –y con idéntico nivel, segundo curso- sucedió en 2011 con el poeta Gabriel Celaya. En todos y cada uno de los autores trabajados seleccionamos un corpus textual que pusimos en manos de los alumnos para que, una vez leídos y comentados, formáramos grupos de trabajo para llevarlos a escena, aprovechando para ello la celebración de las Fiestas de la Facultad, momento en que esta actividad se representaba ante la comunidad universitaria.

Como docentes siempre entendimos que los estudiantes debían tomar estos talleres como parte de la práctica docente, de forma que los ensayos y el propio recital sirviesen para incrementar sus conocimientos sobre los autores y sus estilos; también para conseguir un grado mayor de solidaridad y compromiso entre los estudiantes y la materia, al implicarse personalmente en ella, así como una mayor implicación con la enseñanza de ésta, dado que el estudiante admitía la práctica como inclusión personal del aprendizaje. Con estos talleres se incentivaba la puesta en común, el trabajo en equipo, el interés colectivo por la material, al sentirse unidos en una práctica donde todos participaban por igual, así como la activación de su capacidad de expresión y de actuación ante un público, lo que habría de redundar en su maduración personal y en su toma de contacto con la realidad.

Durante el curso académico 2012-2013 se implantó en la Universidad de Murcia el último curso, cuarto curso, del Grado de Educación Primaria, donde entraban en juego las distintas menciones de esta titulación, con una asignatura troncal que llevaba por título “Estrategias para la enseñanza de la lengua y la literatura”. La enseñanza de la literatura a partir de las relaciones interdisciplinarias entre literatura y música que durante algo más de una década estuvimos desarrollando en distintos talleres anuales en dos titulaciones distintas veía ahora la forma de concretarse en el seno de la mención de Educación Musical, que fue una de las menciones donde tuve la fortuna de poder impartir docencia el curso pasado. En el mes de septiembre, al comienzo del curso, planteamos la actividad como obligatoria para los alumnos de esta mención (cerca de treinta alumnos), y como corpus textual tuvimos en cuenta el currículo para educación primaria de nuestra región. Así, el Real Decreto

3 Entrevista realizada a Nuno Júdice en el diario Zócalo: “Nuno Júdice: la voz de la poesía”. Disponible en <http://www.zocalo.com.mx/seccion/articulo/nuno-judice-la-voz-de-la-poesia-1377754727>

1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, recoge entre los contenidos de su Tercer Ciclo, para el área de Lengua Castellana y literatura, un primer acercamiento a los nombres fundamentales de la literatura en la Región de Murcia.

Continuando con la tradición de recitales poético-musicales que desde 2009 desarrollábamos en el seno de las actividades de las Fiestas de la Facultad de Educación (que coincide con la última de noviembre), elaboramos un corpus en torno a muchos de esos nombres fundamentales de la literatura murciana que indicaba el currículo, comenzando nuestra andadura por los versos de los poetas de esta tierra desde Ibn Arabi a nuestros contemporáneos. Nuestro viaje nos transportaría del misticismo de Ibn Arabi, en el siglo XII, a un siglo XX colmado de voces poéticas, donde habríamos de conocer la cansera de Vicente Medina, tenderíamos las alas en el aire con Eliodoro Puche, sabríamos de la amistad y la geometría lírica con Antonio Para Vico, del rumor del mar que quedaba al costado de María Cegarra, de los senderos en la tierra de nadie de Antonio Oliver y Carmen Conde, de la mano vacante (ni muda ni neutral ni acobardada) del también pintor Ramón Gaya; sabríamos también del reencuentro de Julián Andúgar, de cuánto dura un instante junto a Francisco Alemán Sáinz, de los peces tan fríos como el olvido de José Luis Martínez Valero, de la romana de José María Álvarez; nos haríamos cómplices de ese pájaro herido que saborea la levedad de la ceniza con Pedro Guerrero, y de esa utopía que despierta del olvido; oíríamos la luz y escucharíamos el aviso de caminantes en la tarde de junio con Eloy Sánchez Rosillo; conoceríamos el plan general contable de encuentros y caprichosos silencios de Javier Marín Ceballos...

Afirma Antonio Mendoza Fillola que “la concepción didáctica de la educación literaria (...) se desarrolla a través de actividades formativas que favorecen la interconexión de saberes y de contenidos, que desarrollan la habilidad lectora para que el lector sepa establecer su interacción con el texto y de actividades que fomentan la cooperación del lector con el texto, de modo que de ese conjunto de actividades resulte la re-creación de la obra y la construcción de una interpretación coherente y adecuada”. Nuestra propuesta giraba en torno a esta idea y a una de las funciones que Mendoza Fillola señala como propias del intertexto lector: la de “potenciar la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones literarias y de signo cultural”^[4]. Y así es como trabajamos en el aula: tras la correspondiente lectura personal de los textos, y una lectura en voz alta para comentar entre todos el

4 Mendoza Fillola, Antonio (2001): El intertexto lector. *El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha.

significado de cada uno de los poemas –qué entendíamos que el autor había tratado de comunicar y cuáles las trabas con que nos habíamos encontrado-, formamos grupos de trabajo donde los participantes debían desarrollar una manifestación musical paralela: potenciar el ritmo que advertían en esos versos o adaptarlos según sus propios intereses. Siendo alumnos del grado de Educación Musical, contábamos con una baza: en esta ocasión, a diferencia de otros años, todos ellos tocaban al menos algún instrumento, con lo que esa tarea artística, la posibilidad de crear, les apasionó desde un primer momento.

Los resultados fueron muy diversos: hubo grupos que optaron por acompañar el recitado con una melodía, otros convirtieron los poemas en canciones –en alguna ocasión, concedimos la licencia de que elaboraran el estribillo con la repetición de algún verso, respetando siempre al máximo la integridad del poema, la voluntad del poeta... Fueron tres meses de total entrega, donde no buscábamos el recitado mecánico sin más donde el error es condenado por algunos maestros con la repetición del texto. Si algo teníamos claro es que nos apasionaba la actividad, nos permitía conocer y disfrutar los textos de una forma mucho más cercana que la habitual, hacerlos nuestros y compartirlos. Fruto de aquella experiencia estética fue el recital poético-musical que quedó recogido en el canal televisivo de nuestra universidad –disponible en <http://tv.um.es/video?id=43491&cod=a1> y que supera los dos mil visitantes en apenas un año-. El resultado evidenció una vez más la oportunidad de introducir en el curriculum docente este método como verdaderamente interdisciplinar y enriquecedor en aras de la adquisición de las competencias básicas y de la educación literaria.

BIBLIOGRAFÍA:

ALBERTI, Rafael (1953): *Ora marítima*, Buenos Aires, Losada.

JÚDICE, Nuno: “Nuno Júdice: la voz de la poesía”. Diario *Zócalo*. Entrevista disponible en <http://www.zocalo.com.mx/seccion/articulo/nuno-judice-la-voz-de-la-poesia-1377754727>

MENDOZA Fillola, Antonio (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha.

PENNAC, Daniel (1995): *Como una novela*, Barcelona, Anagrama.

Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Ministerio de Educación y Ciencia.

Recital poético-musical: “Poesía murciana: De Ibn Arabi a nuestros días”. Universidad de Murcia, 2012. Disponible en: <http://tv.um.es/video?id=43491&cod=a1>

EL RECITAL POÉTICO-MUSICAL. ANÁLISIS DE SU POTENCIAL DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA LINGÜÍSTICA Y LITERARIA

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara

UNIVERSIDAD DE MURCIA

Resumen

Con el fin de redirigir la enseñanza lingüística y literaria hacia perspectivas significativas, motivadoras y expresivas de aprendizaje, el presente estudio persigue comprobar las posibilidades didácticas e interpretativas de la herramienta del recital para la mejora de la expresión oral y el desarrollo de hábitos lectores dirigidos al fomento del gusto estético por el género de la poesía.

El estudio, centrado en la línea metodológica de la investigación-acción, se lleva a cabo en la asignatura de *Lengua, literatura y su enseñanza*, del curso 2º del Grado en Educación Primaria, en la Universidad de Murcia. La observación participante del docente-investigador y un cuestionario dirigido al alumnado son los instrumentos metodológicos empleados. El cuestionario, con una escala Likert de cinco grados, está compuesto por 35 ítems agrupados en cuatro categorías: I. Pronunciación; II. Lectura; III. Aspectos didácticos en el aula de Educación Primaria; IV. Recital.

Los poemas escogidos para el trabajo en el aula pertenecen a *La música y yo* de Ángel González, que permiten un significativo juego interdisciplinar. En primer lugar, se desarrollan una serie de actividades de análisis poético, a través de una metodología de aprendizaje cooperativo; posteriormente, se realiza un recital poético-musical, como manifestación expresiva e interpretativa de los versos; por último, el alumnado responde al cuestionario.

Finalmente, se comprueba la eficacia del recital para el logro de los objetivos previstos en la materia mencionada del Grado, dirigidos tanto a la formación lingüística y literaria del alumnado como a su preparación didáctica. Consideramos que la herramienta del recital fomenta una enseñanza centrada en el aprendizaje del estudiante y procura la interacción en el grupo, acorde con las demandas activas e integradoras de las competencias profesionales requeridas en el actual contexto de convergencia europea.

Palabras clave: recital poético-musical; aprendizaje cooperativo; enseñanza lingüística y literaria; Ángel González.

1. Introducción

*Recitando decimos la palabra,
convirtiendo el poema en una partitura.*

Reyzábal (2001: 199)

Entendemos la recitación como la manifestación oral de un texto escrito, acompañada de elementos cinésicos, gestos y movimientos corporales, que enriquecen y complementan la interpretación literaria. En la recitación poética, más concretamente, encontramos una serie de componentes que permiten el uso estético de la palabra (la rima, el ritmo, la métrica, las aliteraciones, las onomatopeyas y otras figuras retóricas fónicas embellecedoras del discurso poético) y a través del cual sería posible el tratamiento didáctico de ciertos aspectos curriculares. En este sentido, Reyzábal menciona los siguientes objetivos específicos que podrían lograrse: articular con claridad; perfeccionar la elocución; sincronizar palabra, gesto y postura; desarrollar la memoria; fomentar el gusto estético en general y literario en particular; habituar a la lectura; sincronizar contenido, tono y ritmo del mensaje; vencer timideces, bloqueos, marginaciones; favorecer la creatividad; adiestrar la atención y concentración (Reyzábal, 2001: 200). Mendoza (2008) y Prado (2004), entre otros teóricos, señalan igualmente en sus manuales los beneficios didácticos del recital.

Así pues, consideramos a lo largo de este trabajo el recital como técnica de comunicación oral y estrategia de motivación a la lectura, contribuyendo al desarrollo de diversos contenidos a partir de una herramienta frecuentemente desatendida en el panorama educativo. Si analizamos el currículo de Educación Primaria, comprobamos la referencia explícita al recital tanto en el área de Lengua castellana y literatura como en Educación artística. Así, en el bloque de contenidos “Educación Literaria” de los tres ciclos de la primera área, encontramos el siguiente enunciado: “Comprensión, memorización y recitado de poemas con el ritmo, la pronunciación y la entonación adecuados” (MEC, 2006: 43085, 43086, 43089). De igual modo, en el bloque de contenidos “Interpretación y creación musical” del primer ciclo de Educación artística leemos un contenido con este mismo recurso del recitado: “Utilización de la voz, la percusión corporal y los instrumentos como recursos para el acompañamiento de textos recitados, canciones y danzas” (MEC, 2006: 43072).

Somos conscientes de que el género de la poesía conlleva ciertas dificultades de comprensión e interpretación por parte del alumnado, razón por la que el acceso al mismo debe ser tratado en los distintos niveles educativos (Educación Primaria y Enseñanza universitaria) desde enfoques lúdicos, atractivos y motivadores. Por otro lado, la musicalidad sonora y rítmica que escuchamos en los propios versos literarios pone de manifiesto la acertada conexión con la disciplina musical y la productividad didáctica que esta podría suponer. Ya nos hablaba Reyzábal de la riqueza comunicativa de los códigos plurales, subrayando que la lectura de textos con elementos plásticos, musicales o mímicos y su interpretación estética conducen hacia una educación que valora al ser humano y sus condicionantes emocionales, que pretende “reelaborar” la cultura y que fomenta pensamientos divergentes, lúdicos, sutiles, imaginativos y creativos (2001: 181-189). Por ello, partiendo de los resultados obtenidos en investigaciones previas acerca de modelos didácticos interdisciplinares e intertextuales (Guerrero, 2008; Mendoza, 1994; Vicente-Yagüe, 2012a, 2012b), proponemos la herramienta del recital literario a partir de una perspectiva musical.

2. Objetivos

El objetivo general que nos formulamos en la presente investigación es el siguiente:

- Analizar las posibilidades didácticas e interpretativas de la herramienta del recital poético-musical para la mejora de la expresión oral y el desarrollo de hábitos lectores dirigidos al fomento del gusto estético por el género de la poesía, con alumnado del Grado en Educación Primaria.

Asimismo, los objetivos específicos en los que se articula este objetivo general se señalan a continuación:

1. Aplicar estrategias musicales dirigidas a la comprensión e interpretación literaria de los poemas contenidos en *La música y yo* de Ángel González, así como valorar los resultados educativos de la práctica oral poética a través de la recitación, del alumnado del Grado en Educación Primaria.
2. Examinar la importancia que adquiere la pronunciación en los diferentes contextos comunicativos y según las necesidades lingüísticas de los alumnos como usuarios de la lengua oral.
3. Estudiar no solo la consideración de la lectura por parte del alumnado como fuente de cultura y desarrollo personal, sino también la importancia de la lectura de diferentes tipos de textos en su vida diaria.

4. Comprobar la opinión del alumnado (futuros docentes) acerca de la importancia del tratamiento didáctico de la lengua oral y la consolidación de hábitos lectores en el aula de Educación Primaria.
5. Conocer el grado de satisfacción, así como la experiencia y valoración didáctica del alumnado ante la actividad mostrada al público del recital poético-musical, en calidad de tarea literaria oral fruto del trabajo llevado a cabo en las sesiones de clase e, igualmente, en calidad de vía de acceso poético a la comunidad universitaria.

3. Metodología

El estudio se centra en la línea metodológica de la investigación-acción, pues pretendemos mejorar y reformar la práctica educativa desde nuestra figura de docente-investigador (Latorre, 2004).

Se lleva a cabo en la asignatura de *Lengua, literatura y su enseñanza*, del curso 2º del Grado en Educación Primaria, en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. El total de la muestra es de 73 alumnos, de los que el 68,49% tiene 19 años y el 76,71% está representado por chicas (figuras 1 y 2). Por otra parte, con respecto a una formación previa de estos estudiantes, cinco alumnos poseen un ciclo formativo de Grado Superior; tres, enseñanzas musicales; y uno, enseñanzas deportivas (figura 3). La formación lingüística anterior o simultánea de segundas lenguas por parte del grupo, dato que podemos relacionar en principio con la actitud o consideración de este hacia los aspectos orales de la lengua, se advierte en un 23,29% (figura 4).

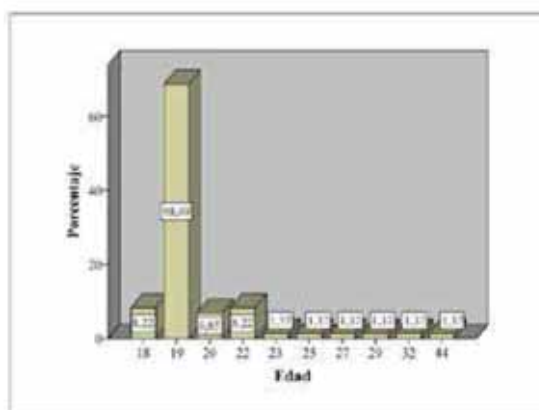


Figura 1. Distribución porcentual de la edad de los participantes

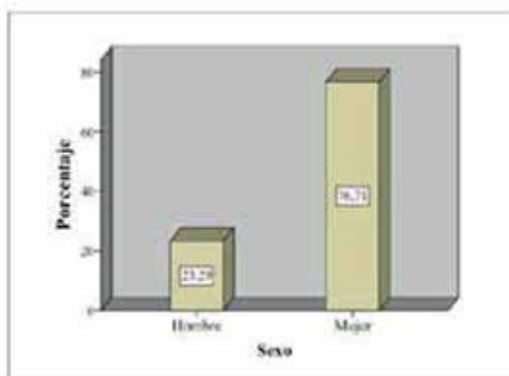


Figura 2. Distribución porcentual del sexo de los participantes

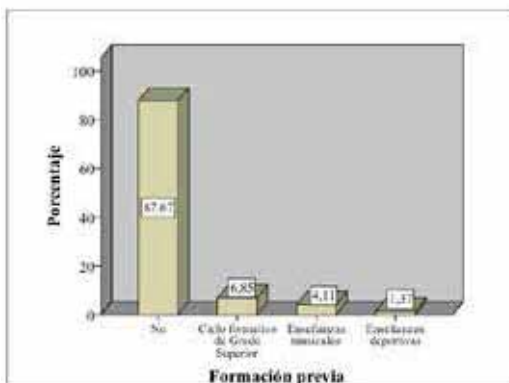


Figura 3. Distribución porcentual de la formación previa de los participantes

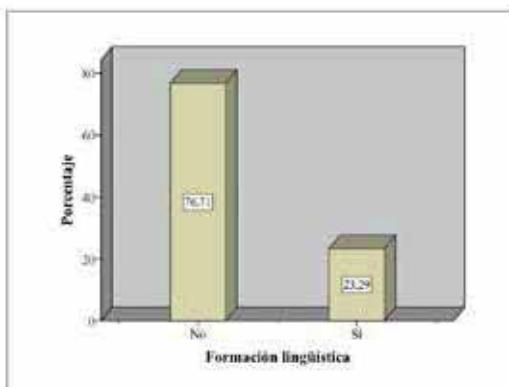


Figura 4. Distribución porcentual de la formación lingüística de los participantes

La observación participante del docente-investigador y un cuestionario dirigido al alumnado son los instrumentos metodológicos empleados. El cuestionario, con una escala Likert de cinco grados, está compuesto por 35 ítems agrupados en cuatro categorías: I. Pronunciación; II. Lectura; III. Aspectos didácticos en el aula de Educación Primaria; IV. Recital (anexo 1). El tratamiento estadístico de los datos se realiza con el programa informático SPSS, versión 19.

La intervención tiene lugar durante los meses de octubre y noviembre de 2012. Con respecto al procedimiento seguido, se desarrollan en un primer momento una serie de actividades de análisis e interpretación poética en las sesiones prácticas de la materia, a través de una metodología de aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Los poemas escogidos para el trabajo en el aula pertenecen a *La música y yo* de Ángel González (2002), que permiten un significativo juego interdisciplinar literario-musical. Posteriormente, la tarea culmina en la realización de un recital poético-musical el 19 de noviembre, como manifestación expresiva e interpretativa de los versos trabajados; este recital se lleva a cabo de forma conjunta con el alumnado de 4º del Grado en Educación Primaria, Mención en Lengua Extranjera Francés. En el recital se combina el recitado de poemas con piezas musicales, dando lugar a los siguientes tipos de números: poesía recitada, poesía recitada con acompañamiento musical, poesía cantada e interludios instrumentales (anexo 2). Por último, el alumnado responde al cuestionario elaborado.

4. Resultados

A continuación, exponemos los resultados obtenidos en función de los objetivos específicos formulados en un inicio, intentando dar respuesta a través de los datos extraídos de los diferentes instrumentos a cada uno de ellos y, consecuentemente, al objetivo general. En este sentido, la técnica de la observación participante será fundamental para explicar el primer objetivo, mientras que la información recogida de los diversos bloques de contenido en los que se divide el cuestionario permitirán comprender lo planteado en los objetivos segundo, tercero, cuarto y quinto.

Objetivo 1: *Aplicar estrategias musicales dirigidas a la comprensión e interpretación literaria de los poemas contenidos en La música y yo de Ángel González, así como valorar los resultados educativos de la práctica oral poética a través de la recitación, del alumnado del Grado en Educación Primaria.*

En primer lugar, comentamos los resultados interpretativos de algunos de los poemas de Ángel González analizados, así como el proceso de reescritura hipertextual (Genette, 1982; Mendoza, 2012) o musicalización dramática por parte de los alumnos, a partir de la observación participante tanto de las sesiones de clase como del recital finalmente realizado:

* *Calambur* (González, 2002: 51)

La figura retórica del calambur consiste en la modificación del sentido de los versos según la diferente agrupación de las sílabas contenidas en las palabras. Podemos advertir la escala musical en el primer verso de la última estrofa (“dore mi sol así las olas y la”), escala que reaparece en el último verso de forma manifiesta (“do re mi sol la si la sol la si la”). En su interpretación, el alumnado entonó la altura de cada una de las notas musicales tanto al principio del poema como durante el recitado del último verso, de forma que el guiño musical del poeta quedara patente.

dore mi sol así las olas y la
espuma que en tu cuerpo canta, canta
—más por tus senos que por tu garganta—
do re mi sol la si la sol la si la.

* *Quinteto enterramiento para cuerda en cementerio y piano rural* (González, 2002: 41)

La referencia visual en la quinta estrofa del poema al gesto cristiano de la señal de la cruz es evidenciada por medio de los arcos de los instrumentos de cuerda. En este sentido, en el escenario contamos con un violinista y un violonchelista que realizan un siniestro intervalo musical exhibiendo la dirección contraria de sus arcos, vertical para el primero y horizontal para el segundo.

Sobre los instrumentos,
los arcos
dibujan lentamente
la señal de la cruz
casi en silencio.

* *Estoy bartok de todo...* (González, 2002: 49)

El juego sonoro que Ángel González recrea en este poema permite la identificación acústica del compositor Béla Bartók y sus obras con el carácter

seco y duro del adjetivo “harto”, como se aprecia en el mismo principio. De este modo, el estilo del compositor se escucha tras los versos, estilo que además resulta amplificado con la interpretación pianística por parte de un alumno de una pieza de su *Mikrokosmos*.

Estoy bartok de todo,
 bela
 bartok de ese violín que me persigue

Objetivo 2: *Examinar la importancia que adquiere la pronunciación en los diferentes contextos comunicativos y según las necesidades lingüísticas de los alumnos como usuarios de la lengua oral.*

Seguidamente, con el fin de ir contestando al resto de objetivos específicos, resulta necesario acudir a los resultados estadísticos obtenidos en cada uno de los bloques de contenido en los que se articula el cuestionario. Más concretamente, en el caso de este segundo objetivo, comprobamos los resultados correspondientes al primer bloque: “Pronunciación” (tabla 1). Así, las medias de los tres primeros ítems demuestran que el alumnado es consciente de la importancia de un cuidado y adecuado empleo de la lengua oral, pues sus exigencias paralingüísticas conllevan una correcta y eficaz comunicación en la comunidad de hablantes. Además, no solo observamos la consideración general que la pronunciación posee en cada uno de los estudiantes, sino que la misma práctica oral de la lengua según el contexto (formal, coloquial) o la motivación comunicativa (lectura en voz alta, exposición oral) ponen de manifiesto lo significativo del elemento prosódico en el uso y, consecuentemente, aprendizaje de la lengua. Destacamos, en este sentido, que los valores asignados a la moda de los ítems son 4 para los dos primeros y 5 para el tercero.

Ítem	N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos						
1	73	0	4,33	4,00	4	,688	2	5
2	73	0	4,27	4,00	4	,692	2	5
3	73	0	4,44	5,00	5	,687	3	5

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los ítems del bloque I: Pronunciación

Por otra parte, con el fin de explicar porcentualmente el ítem más representativo de este primer bloque, presentamos en la figura 5 el diagrama de barras correspondiente a los valores asignados por el alumnado al primero

de ellos. Observamos que las respuestas de “Frecuentemente” con un 46,58% y “Siempre” con un 43,84% han sido las escogidas mayoritariamente por los estudiantes, lo que confirma la asunción positiva de este factor oral de la pronunciación por el grupo.

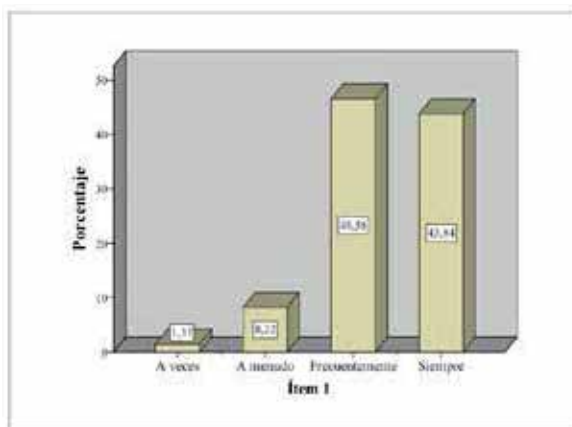


Figura 5. Distribución porcentual del ítem 1

Objetivo 3: *Estudiar no solo la consideración de la lectura por parte del alumnado como fuente de cultura y desarrollo personal, sino también la importancia de la lectura de diferentes tipos de textos en su vida diaria.*

Con respecto a los resultados que se obtienen para este objetivo, en conexión con el segundo bloque del cuestionario, advertimos unos valores en orden decreciente desde el cuarto hasta el sexto ítem e, incluso, una diferencia significativa entre el cuarto y los dos siguientes (tabla 2). Podemos afirmar, por tanto, que la lectura es entendida por los alumnos como un poderoso instrumento de acceso a la información, a la cultura y, en general, como una herramienta fundamental que permite la formación y del desarrollo personal del individuo. No obstante, pese a este positivo enfoque externo, comprobamos que el hábito lector de los estudiantes no es correspondido en la misma medida desde una perspectiva más individual; dicho de otro modo, el valor otorgado a la lectura no conlleva por parte del alumnado la actualización de los textos a través de su propia lectura. Además, la práctica lectora de textos literarios (ítem 6) es ejercitada en menor grado que la de otros tipos de textos. Así lo observamos en las modas y medianas de 5, 4 y 3 y, de igual forma, en los valores mínimos de 3, 2 y 1, para los ítems 4, 5 y 6, respectivamente.

Ítem	N		Media	Mediana	Moda	Desv. tít.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos						
4	73	0	4,48	5,00	5	,626	3	5
5	73	0	3,67	4,00	4	,944	2	5
6	73	0	3,42	3,00	3	1,235	1	5

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los ítems del bloque II: Lectura

A continuación, se observa cómo en la figura 6, el ítem 4 es calificado con las tres puntuaciones más altas, destacando la respuesta de “Siempre” con un 54,79%. Por otra parte, el ítem 6 en la figura 7, el cual refleja concretamente la práctica lector-literaria del grupo, encuentra un abanico más diversificado de opiniones, ya que todas las opciones han sido escogidas por el conjunto de alumnos, presididas por la respuesta “A menudo” con un 30,14% y “Siempre” con un 28,77%.

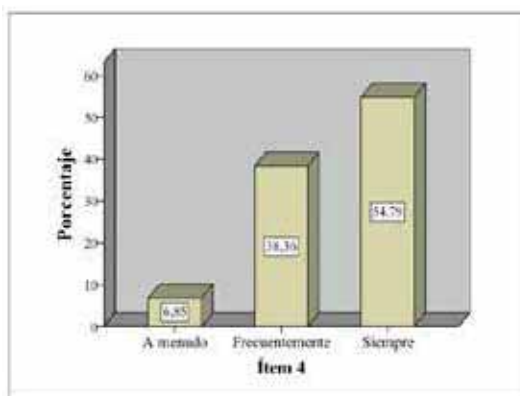


Figura 6. Distribución porcentual del ítem 4

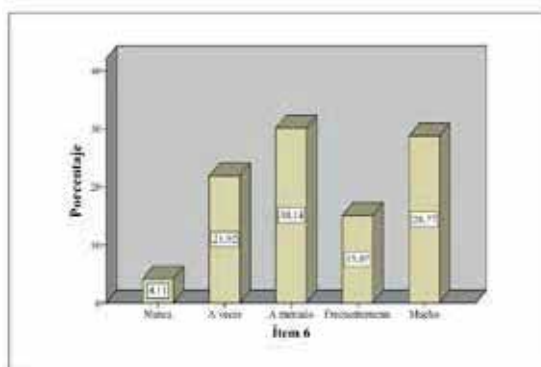


Figura 7. Distribución porcentual del ítem 6

Objetivo 4: *Comprobar la opinión del alumnado (futuros docentes) acerca de la importancia del tratamiento didáctico de la lengua oral y la consolidación de hábitos lectores en el aula de Educación Primaria.*

Los estadísticos descriptivos de los ítems referidos al tercer bloque del cuestionario, implicados en este cuarto objetivo, nos muestran, en general, un conjunto de respuestas satisfactorias desde la perspectiva educativa que se propone (tabla 3). En este sentido, las medias de doce de los quince ítems son superiores a 4 y las de los tres ítems restantes oscilan entre 3,53 y 3,93. Por otro lado, las modas se reparten entre 5 para seis de los ítems, 4 para ocho y 3 para tan solo uno, valores que reafirman igualmente el interés didáctico del alumnado hacia los temas de la lengua oral y el fomento lector en Educación Primaria. El valor mínimo de 1 no es indicado tampoco por ningún alumno.

Ítem	N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mín.	Máx.
	Válidos	Perdidos						
7	73	0	4,27	4,00	4	,750	2	5
8	73	0	4,51	5,00	5	,604	3	5
9	73	0	4,12	4,00	4	,798	2	5
10	73	0	4,32	4,00	5	,724	2	5
11	73	0	4,62	5,00	5	,568	3	5
12	73	0	4,62	5,00	5	,543	3	5
13	73	0	4,70	5,00	5	,491	3	5
14	73	0	4,62	5,00	5	,592	3	5
15	73	0	3,93	4,00	4	,733	2	5
16	73	0	4,04	4,00	4	,789	2	5
17	73	0	3,77	4,00	4	,921	2	5
18	73	0	3,53	3,00	3	,944	2	5
19	73	0	4,19	4,00	4	,593	3	5
20	73	0	4,03	4,00	4	,726	2	5
21	73	0	4,05	4,00	4	,815	2	5

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de los ítems del bloque III:
Aspectos didácticos en el aula de Educación Primaria

Si nos detenemos en algunos de los ítems más particularmente, podemos realizar ciertas puntualizaciones que nos permitirán comprender la consideración del tratamiento didáctico de los contenidos que nos preocupan

desde la postura de estos futuros maestros. Así, por ejemplo, el interés del alumnado por la búsqueda de recursos y estrategias que desarrollen los aspectos prosódicos de la lengua y el hábito lector se comprueba en los ítems 9 y 10, respectivamente, destacando en los dos casos los porcentajes asignados a la etiqueta de “Siempre” (36,99% y 45,21%) y “Frecuentemente” (39,73% y 42,47%).

De igual modo, el docente debe ser un modelo para sus alumnos, según es considerado por el 65,75% del grupo en el ítem 11 con el máximo valor, pues este debe leerles en voz alta los textos con el fin de contribuir al perfeccionamiento de sus recursos orales y, al mismo tiempo, lograr un progresivo interés literario (figura 8).

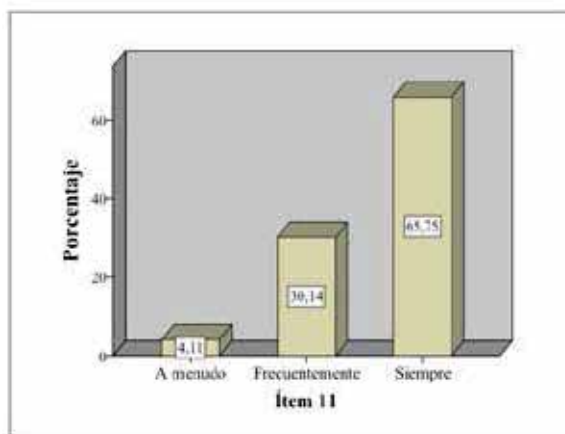


Figura 8. Distribución porcentual del ítem 11

Dos de los ítems que defienden la intervención didáctica que se ha llevado a cabo en el Grado en Educación Primaria han sido reconocidos positivamente por los propios alumnos, como observamos en las figuras 9 y 10. Las respuestas al ítem 15 confirman que el texto leído adquiere un valor nuevo y diferente, pues la lectura hace vivir, sentir y recrear oralmente dicho texto, aspecto corroborado con “Frecuentemente” por el 50,68%, con “Siempre” por el 21,92% y con “A menudo” por el 26,03%. En la misma línea, la recitación permite una comunicación-comunión emotiva entre el grupo de alumnos, diferente a la lectura en privado, según se comprueba en el ítem 16 por el 42,47% del alumnado que elige en su cuestionario “Frecuentemente”, el 31,51% que señala “Siempre” y el 24,66% que indica “A menudo”.

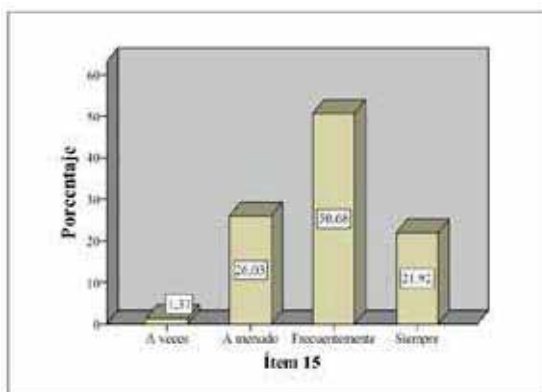


Figura 9. Distribución porcentual del ítem 15

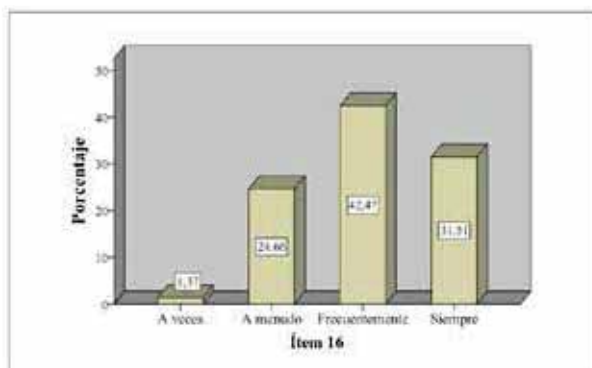


Figura 10. Distribución porcentual del ítem 16

Por último, la conexión entre el recitado y la motivación del escolar hacia el área de Lengua castellana y literatura, en general, o la lectura, en particular, es recogida en los ítems 17 y 18, en unos términos menos propicios, existiendo en ambos casos (aunque débil) un porcentaje de alumnos que escogen el valor negativo de “A veces”. En el ítem 17, el recitado de poesía es considerado un componente motivador “Frecuentemente” por un 35,62%, seguido de “A menudo” por un 31,51%, “Siempre” por un 24,66% y “A veces” por un 8,22% (figura 11). Por su parte, el ítem 18 presenta que la recitación únicamente “A menudo”, según un 36,99%, estimula el interés por la lectura; un 31,51% indica “Frecuentemente”; un 17,81%, “Siempre”; y un 13,70%, “A veces” (figura 12).

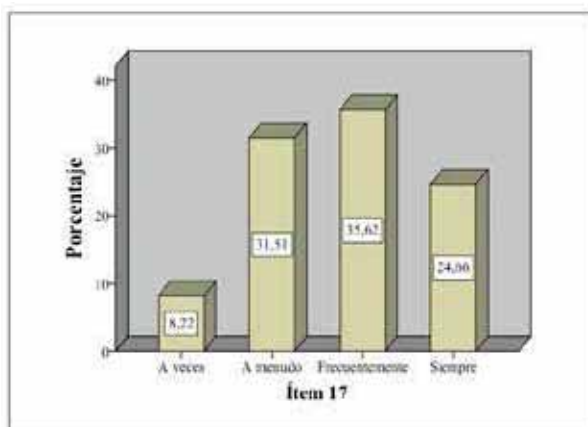


Figura 11. Distribución porcentual del ítem 17

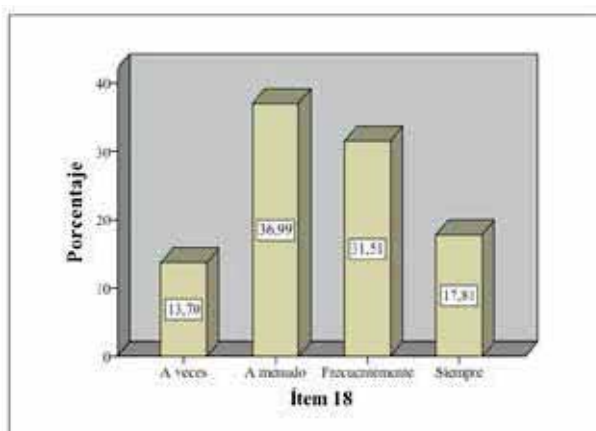


Figura 12. Distribución porcentual del ítem 18

Objetivo 5: *Conocer el grado de satisfacción, así como la experiencia y valoración didáctica del alumnado ante la actividad mostrada al público del recital poético-musical, en calidad de tarea literaria oral fruto del trabajo llevado a cabo en las sesiones de clase e, igualmente, en calidad de vía de acceso poético a la comunidad universitaria.*

La consecución de este último objetivo se explica mediante las respuestas ofrecidas por los alumnos en los ítems del último bloque, en las que nuevamente se constata de forma satisfactoria lo positivo del proyecto literario-musical materializado finalmente en el recital (tabla 4). Así, nueve de los catorce

ítems presentan una media superior a 4, mientras que los cinco restantes se encuentran entre los valores de 3,66 y 3,99. En cuanto a las modas, se reparten igualmente entre los valores de 5 para seis de los ítems y 4 para los ocho restantes; se ha de destacar que en el caso del ítem 33, existen dos modas (4 y 5) y se ha indicado la de menor valor (4).

Ítem	N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos						
22	73	0	4,38	4,00	5	,700	2	5
23	73	0	4,49	5,00	5	,748	2	5
24	73	0	3,96	4,00	4	,753	2	5
25	73	0	3,99	4,00	4	,874	2	5
26	73	0	4,15	4,00	4	,811	2	5
27	73	0	3,66	4,00	4	,870	2	5
28	73	0	3,74	4,00	4	,928	1	5
29	71	2	3,86	4,00	4	,761	2	5
30	73	0	4,19	4,00	4	,776	2	5
31	73	0	4,77	5,00	5	,514	3	5
32	73	0	4,63	5,00	5	,613	3	5
33	73	0	4,40	4,00	4a	,618	3	5
34	73	0	4,38	5,00	5	,719	2	5
35	73	0	4,48	5,00	5	,580	3	5

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de los ítems del bloque IV: Recital

Si nos detenemos en los dos siguientes gráficos de barras (figuras 13 y 14), descubrimos con entusiasmo docente que la intervención literario-musical ha permitido concienciar al alumnado de las posibilidades didácticas e interpretativas que ofrece la herramienta del recital. En primer lugar, un 47,95% (“Siempre”) y un 45,21% (“Frecuentemente”) considera útil la actividad del recital en la práctica de una adecuada vocalización y pronunciación de la lengua (ítem 22). En segundo lugar, la lectura en voz alta de los poemas aporta un valor motivador a la actividad literaria y suscita el entusiasmo por la palabra escrita, según indica un 36,99% del alumnado con “Frecuentemente”, un 32,88% con “Siempre” y un 26,03% con “A menudo” (ítem 25).

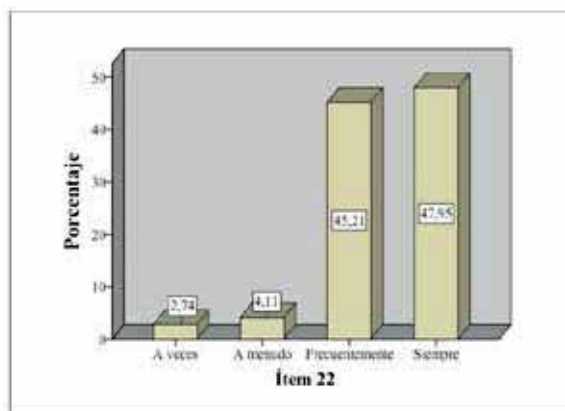


Figura 13. Distribución porcentual del ítem 22

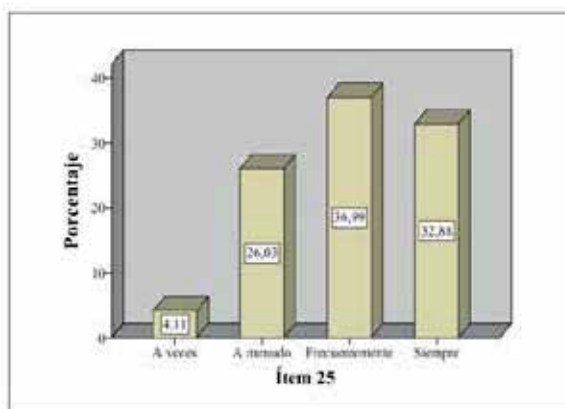


Figura 14. Distribución porcentual del ítem 25

El ítem 29, referido al grado de confianza y seguridad que los alumnos han mantenido en la recitación pública de los poemas, demuestra que la mayoría del alumnado opta por las respuestas positivas de “A menudo” (32,39%) y “Frecuentemente” (45,07%); tan solo un 21,13% escoge “Siempre” (figura 15). En estos resultados, que responden a nuestras expectativas iniciales, se aprecia la posible timidez de algunos alumnos en ciertos momentos al no estar acostumbrados a realizar actividades en público de este tipo. Por otra parte, este ítem presenta dos valores perdidos, los cuales se corresponden con dos alumnos que, debido a no haber participado finalmente en el recital, no pudieron valorar la cuestión.

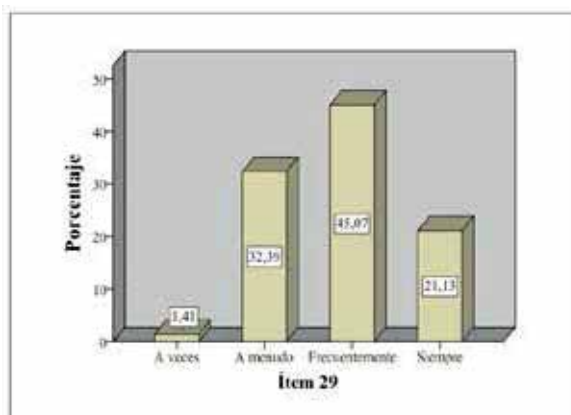


Figura 15. Distribución porcentual del ítem 29

Finalmente, la inclusión de los aspectos musicales en el recital consiguió el efecto planificado de una interpretación significativa. Según los porcentajes obtenidos, la alternancia de números poéticos y números musicales procuró el enlace temático entre los lenguajes verbal y musical, entendiéndose algunas de las piezas musicales interpretadas como comentarios a los poemas. En este sentido, el 50,68% optó por “Siempre” y el 38,36% por “Frecuentemente”. Solo un 9,59% eligió “A menudo”; un 1,37%, “A veces”; y ningún alumno, “Nunca” (figura 16).

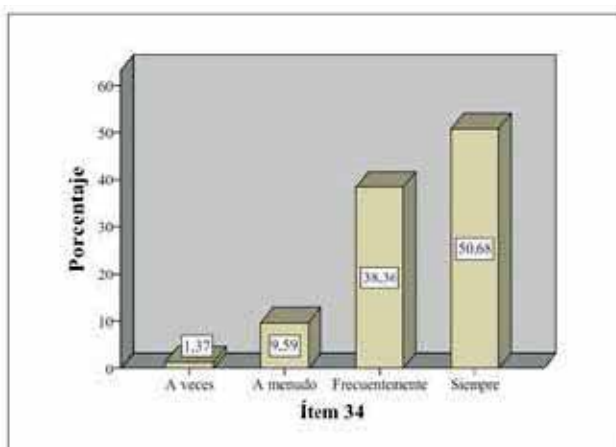


Figura 16. Distribución porcentual del ítem 34

5. Conclusiones

Tras el análisis de los resultados, se comprueba la eficacia del recital para el logro de los objetivos previstos en la materia de *Lengua, literatura y su enseñanza* del Grado en Educación Primaria, dirigidos tanto a la formación lingüística y literaria del alumnado como a su preparación didáctica. No solo hemos descubierto el potencial del recital como herramienta con la que mejorar los aspectos lingüísticos de índole prosódica, sino que el factor motivador que supone la simbiosis música-literatura en un proyecto de tipo oral como el realizado igualmente convierte al recital en un elemento didáctico válido para el fomento del hábito lector. Los alumnos han podido experimentar cómo la traducción musical de los versos ha conducido su comprensión e interpretación literaria hacia ámbitos interdisciplinares e intertextuales de ampliación semiótica, contribuyendo a un significativo análisis de los poemas de Ángel González.

Por otra parte, además de haber procurado la formación lingüístico-literaria de los alumnos del Grado, hemos comprobado de forma satisfactoria la preocupación de estos hacia los aspectos didácticos de los contenidos trabajados, como futuros docentes de escolares a los que deberán instruir; en este sentido, el grupo considera el recital un instrumento adecuado para su empleo en el aula. Por todo lo dicho, hemos conseguido dar respuesta, a través de los objetivos específicos, al objetivo general que nos planteábamos al comienzo del estudio, el cual pretendía *analizar las posibilidades didácticas e interpretativas de la herramienta del recital poético-musical para la mejora de la expresión oral y el desarrollo de hábitos lectores dirigidos al fomento del gusto estético por el género de la poesía, con alumnado del Grado en Educación Primaria.*

La puesta en escena de los poemas en el recital, a través de su interpretación dramatizada y musicalizada, representa el acto final de todo un proceso pedagógico. No tiene como propósito el simple lucimiento en público del alumnado, sino que supone la última fase del proyecto literario-musical. Este tipo de herramienta ya ha sido utilizada por otros investigadores en el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura desde similares perspectivas interdisciplinares. Así, por ejemplo, el trabajo de Guerrero (2008), que contextualiza uno de sus grupos de alumnos en un mismo nivel universitario, realiza un acercamiento plástico a la poesía de Rafael Alberti, que culmina en un recital con los versos cantados del poeta.

Por otra parte, hemos de promover una enseñanza basada en este tipo de códigos plurales que mencionábamos al comienzo, pues permiten educar al ser

humano completo, creando un clima estético adecuado. Citando a Reyzábal (2001: 182), “una educación que no se preocupe de cuidar la capacidad de entender y utilizar los códigos plurales empobrecerá las posibilidades de representación y comunicación de esas personas”. Finalmente, consideramos que la herramienta del recital fomenta una enseñanza centrada en el aprendizaje del estudiante (Prieto, 2008) y procura la interacción en el grupo, acorde con las demandas activas e integradoras de las competencias profesionales requeridas en el actual contexto curricular de convergencia europea (MEC, 2007).

6. Referencias bibliográficas

- GENETTE, Gérard (1982): *Palimpsestes. La littérature au second degré*, París, Seuil.
- GONZÁLEZ, Ángel (2002): *La música y yo*, Madrid, Visor Libros.
- GUERRERO, Pedro (2008): *Metodología de investigación en educación literaria (el modelo ekfrástico)*, Murcia, Diego Marín.
- JOHNSON, David W., Johnson, Roger T. y Holubec, Edythe J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Paidós.
- LATORRE, Antonio (2004): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (2ª ed.), Barcelona, Graó.
- MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) (2006): Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE, 8/12/2006).
- MEC (2007): Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE, 30-10-2007).
- MENDOZA, Antonio (1994): *Literatura comparada e intertextualidad*, Madrid, La Muralla.
- MENDOZA, Antonio (coord.) (2008): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Prentice Hall.
- MENDOZA, Antonio (coord.) (2012): *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*, Barcelona, Octaedro.
- PRADO, Josefina (2004): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, La Muralla.
- PRIETO, Leonor (coord.) (2008): *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*, Barcelona, Octaedro.
- REYZÁBAL, Mª Victoria (2001): *La comunicación oral y su didáctica* (5ª ed.), Madrid, La Muralla.
- VICENTE-YAGÜE, Mª Isabel de (2012a): *La Educación Literaria y Musical. Un modelo interdisciplinar de innovación didáctica en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas Artísticas de Música*. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia.

VICENTE-YAGÜE, M^a I. de (2012b): “Miguel Hernández y sus trovadores ideológicamente comprometidos. Una experiencia musical en la educación literaria”, *Lenguaje y textos*, n. 35, Universidad de La Coruña, pp. 77-83.

7. Anexos

Anexo 1: Cuestionario

Tras haber asistido a las sesiones de clase dedicadas al recitado expresivo de los poemas de Ángel González y finalmente haber participado en el recital poético-musical, te agradeceríamos que contestaras con sinceridad y libertad a las siguientes preguntas, pues el tratamiento de la información será global y estadístico. De los resultados obtenidos en ellas, obtendremos un valioso material con el que poder reconducir nuestra práctica docente.

BLOQUE 0: PREGUNTAS DE CLASIFICACIÓN

- a. Edad: _____
- b. Sexo:
- Hombre
 - Mujer
- c. Formación académica previa:
- No
 - Sí. Indica la titulación: _____
- d. Formación lingüística específica (Escuelas Oficiales de Idiomas, academias de idiomas...):
- No
 - Sí. Indica los títulos de idiomas que posees o el nivel/curso de estudios que realizas actualmente:

Valora los siguientes aspectos con las puntuaciones de 1 a 5, entendiendo por 1 el valor más débil (nada/totalmente en desacuerdo) y por 5 el valor más sólido (mucho/totalmente de acuerdo). Señala una X en la casilla correspondiente.

			Nunca 1	A veces 2	A menudo 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
BLOQUE I: PRONUNCIACIÓN	1	Consideras la pronunciación de tu lengua materna un aspecto importante de la comunicación oral.					
	2	Haces un uso diferente de tu lengua oral (cuidado, relajado...) según la circunstancia o contexto de comunicación.					
	3	La lectura en voz alta de un texto escrito te exige un mayor cuidado en la dicción, entonación y pronunciación que la exposición de algún suceso oralmente.					
BLOQUE II: LECTURA	4	Consideras la lectura una fuente de cultura y una herramienta básica para tu desarrollo personal.					
	5	La lectura de todo tipo de textos (prensa, literatura, ensayos, libros de texto...) forma parte de tu vida diaria.					
	6	Disfrutas concretamente con la lectura literaria en tu tiempo libre, recreándote en las historias o emociones narradas.					
BLOQUE III: ASPECTOS DIDÁCTICOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA	7	Consideras necesario un tratamiento específico de la lengua oral en el aula de Educación Primaria.					
	8	Consideras necesario la puesta en práctica de un plan lector que fomente el interés literario en el aula de Educación Primaria.					
	9	Estás interesado en la búsqueda de recursos y estrategias que desarrollen los aspectos orales de la lengua en tu futura práctica docente.					
	10	Estás interesado en la búsqueda de recursos y estrategias que desarrollen el hábito lector del alumnado en tu futura práctica docente.					
	11	El docente debe ser un modelo para sus alumnos, por lo que este debe leerles en voz alta los textos escogidos, para el desarrollo tanto de los aspectos orales de su lengua como de sus intereses lectores.					
	12	La lectura en voz alta del alumnado perfecciona la elocución y consolida una correcta velocidad lectora.					

BLOQUE III: ASPECTOS DIDÁCTICOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA	13	El recitado de poesía requiere una modalidad de lectura diferente a la de otros tipos de textos: ritmo, musicalidad, emotividad...						
	14	Los códigos no verbales (códigos cinésicos, paralenguaje...) utilizados en la recitación complementan, matizan y apoyan la palabra oral.						
	15	El texto leído adquiere un valor nuevo y diferente, pues la lectura hace vivir, sentir y recrear oralmente dicho texto.						
	16	La recitación permite una comunicación-comunión emotiva entre el grupo de alumnos, diferente a la lectura en privado.						
	17	El recitado de poesía es una actividad de un gran componente motivador para el alumnado del área de Lengua castellana y literatura.						
	18	La recitación estimula el interés de los alumnos por la lectura.						
	19	La recitación (realizada frecuentemente de memoria) permite un incipiente trabajo de la memoria con los alumnos.						
	20	La técnica del recitado desarrolla la atención y concentración del alumnado.						
	21	La recitación en el aula favorece la creatividad del alumnado. A través del recitado de poemas, el alumnado explora las posibilidades expresivas de la lengua oral y desarrolla su sensibilidad estética.						
BLOQUE IV: RECITAL	22	Consideras útil la actividad del recital en la mejora y práctica de una adecuada vocalización y pronunciación de la lengua.						
	23	El recitado lleva implícita la interpretación del texto por parte del que lee o recita ante el público auditor.						
	24	El público auditor recibe del texto literario recitado una mayor comprensión de su sentido.						
	25	La lectura en voz alta de los poemas aporta un valor motivador a la actividad literaria y suscita el entusiasmo por la palabra escrita.						
	26	En el recitado de los poemas, has realizado una lectura comprensiva (y no mecánica), entendiendo el contenido de los mimos.						

BLOQUE IV: RECITAL	27	Has intentado pensar y sentir como el propio autor de los poemas, interpretando y recreando cada verso recitado.					
	28	Los poemas de Ángel González recitados te han resultado interesantes, atractivos y significativos.					
	29	En la recitación pública de los poemas, has mantenido un adecuado grado de confianza y seguridad.					
	30	El comportamiento de tus compañeros ante la actividad del recital y su público ha sido respetuoso.					
	31	La música ha conseguido agregar al texto una serie de efectos sonoros que enfatizan y refuerzan los pasajes poéticos.					
	32	Los elementos musicales han contribuido en una significativa comprensión e interpretación de los poemas.					
	33	La musicalización o sonorización persigue la teatralización del texto, es decir, trascender la simple lectura para llegar a la interpretación de la misma.					
	34	La alternancia de números poéticos y números musicales ha procurado el enlace temático entre los lenguajes verbal y musical, entendiéndose algunas de las piezas musicales interpretadas como comentarios a los poemas.					
	35	La participación coral favorece un espíritu comunitario y cooperativo, siendo todos los miembros responsables del conjunto.					

Señala cualquier puntualización, observación o ampliación que consideres necesario realizar sobre las afirmaciones valoradas anteriormente:

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

TIC'S Y LITERATURA: UNA COMBINACIÓN POSITIVA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

María Lorena de Ramón Bou

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

Resumen:

Los resultados obtenidos en cuanto a nivel de inglés no avala el esfuerzo realizado por parte de la comunidad educativa en nuestro país. Las autoridades competentes en materia de educación ante esta situación han aunado esfuerzos en busca de un plan de formación que logre paliar las posibles lagunas o vacíos que abocan a dicha situación. Muchos autores, tanto nacionales como europeos, apuntaron hacia la necesidad de formar al profesorado de forma competente para conseguir los avances deseados (Pavón, 2007; UNESCO, 2009). La Comunidad Valenciana, haciéndose eco de estas voces inició un Plan de formación del profesorado para la adquisición de lenguas extranjeras (Programa de soporte para la Enseñanza y Aprendizaje en Lenguas Extranjeras, PALE) en 2007, que ha dado paso recientemente a una nueva modalidad en la formación del profesorado en LE, la formación semi-presencial. El objetivo inicial como docente de las sesiones presenciales complementarias fue probar si la lectura de una obra original en lengua inglesa podía promover situaciones en las que el alumno practicara la expresión oral. Así pues, despertaríamos a su vez el interés por la lectura de textos originales en LE, que posiblemente ellos mismos hubieran trabajado o al menos conocieran con anterioridad, para darles una perspectiva diferente y trabajar de forma sucinta los aspectos culturales que les ayudarían a entender mejor los entresijos del idioma y de la comunidad hablante a la que se pretendía acceder. Durante la última sesión se les facilitó una pequeña encuesta para conocer la percepción de los participantes con respecto a la utilización de literatura como complemento al trabajo online realizado de forma autónoma y como guía útil en las clases de conversación.

Palabras clave: Formación semi-presencial, literatura, inglés, formación del profesorado.

Introducción

Si tenemos en cuenta los años dedicados a la enseñanza de idiomas en nuestro país, los resultados no muestran un avance significativo. Este no es un tema nuevo, todo lo contrario, muchos autores han ahondado en él buscando una posible respuesta (Pavón, 2007; Pérez-Vidal, 2007; entre otros), sin embargo no parecemos hallar la respuesta o no podemos cambiar las políticas educativas con la celeridad suficiente como para obtener resultados.

La puesta en marcha del plan plurilingüe, tras una primera fase experimental, ha puesto de manifiesto en nuestra comunidad, la Comunidad Valenciana, la necesidad de formar al docente de áreas no-lingüísticas en una lengua extranjera (LE), inglés fundamentalmente, con la finalidad de poder impartir su docencia en esta LE. En este sentido se puso en marcha un plan de formación, el llamado PALE (Programa per a l'Aprenentatge d'una Llengua Estrangera), en su inicio presencial, que dotara al docente de la competencia lingüística necesaria como paso previo a alcanzar la habilitación correspondiente. Este programa consistía por una parte en la actualización lingüística en inglés para poder realizar una estancia en ciudades anglo-parlantes concertadas para la fase de inmersión lingüística, pero también en la actualización metodológica en el tratamiento integrado de lenguas por otra.

Este plan de formación se vio limitado en el curso 2011-12, debido a los recortes presupuestarios en materia de educación dictados por el gobierno central. No obstante, los esfuerzos de nuestra comunidad educativa han seguido en esta dirección pese a la complicada situación económica, y las autoridades educativas en su afán por seguir formando a los docentes, iniciaron para el curso 2013-14 una línea de formación semi-presencial. En este contexto de formación se pidió a profesorado experto en la enseñanza del inglés como LE procedente de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI), la tarea de proporcionar sesiones presenciales prácticas de conversación, (organizadas a criterio del propio profesor según los diferentes niveles que pudieran agruparse en una misma aula/grupo), a los docentes partícipes del programa de formación.

Dado que nos encontrábamos ante una amplia disparidad de niveles, tal como explicaremos posteriormente, cabía encontrar el hilo conductor que aunaría los esfuerzos realizados por el alumnado para que las sesiones orales fueran fructíferas y el alumno encontrara satisfacción en el trabajo realizado tanto individual (online), como colectivo (sesiones presenciales). El objetivo como docente de dichas sesiones presenciales fue probar que la lectura de relatos cortos funciona de forma efectiva como medio que promueve la expresión oral en el alumno. La finalidad era la de despertar su interés por la

lectura de textos en LE, de forma que se trabajaran aspectos culturales como los estereotipos, temas recurrentes en la literatura en general, diferencias culturales, etc. de forma que se promovieran situaciones de debate (expresar opiniones, argumentaciones a favor o en contra, curiosidad por conocer diferencias culturales, etc.).

En este contexto de formación, el estudio muestra la percepción positiva del alumno al incrementar de este modo su exposición a la lengua extranjera, y al ofrecerle muestras reales de lengua a través de textos literarios. Se propone volver a un enfoque tradicional en el que se priorizan las destrezas receptivas, practicando la gramática de forma online, y la lectura de textos literarios, para desarrollar las estrategias cognitivas necesarias que le permitan iniciarse en las destrezas productivas con éxito. Autores como (Cobb, 2007; Laufer, 2003, 2005, 2009; Pigada & Schmitt, 2006; Schmitt & Sonbul, 2010; Waring & Takaki, 2003; Zahar, Cobb & Spada, 2006... en Ur, 2012) estudiaron el aprendizaje accidental de vocabulario que se realiza a través de la lectura, pero se concluyó que no resultaba eficiente para el discente si no se reforzaba con tareas o actividades en un contexto de aula de forma progresiva y continuada. Lo mismo ocurría con el aprendizaje de familias semánticas o los “topics” (Erten & Tekin, 2008; Tinkham, 1997; Papathanasiou, 2009; Waring, 2008... en Ur, 2012), ya que sin trabajarlos con los alumnos en el aula a través de textos literarios estos aprendizajes no resultaban efectivos a largo plazo, de modo que alumno tendía a recordar solo aquellos que incluía en su discurso oral.

En un contexto educativo como el planteado en este estudio no puede obviarse la finalidad para la cual los docentes participantes realizan estos aprendizajes. Así pues, cabe destacar que un alumno no parece alcanzar el nivel adecuado de dominio si carece de los “recursos estilísticos” que le ayudan a entender al hablante nativo en contextos reales de habla, y es en este sentido que la literatura proporciona un vasto ejemplo.

Participantes en la experiencia

Inicialmente constaban 18 alumnos como participantes del curso de conversación, de los cuales 2 profesores eran de niveles educativos de primaria, 15 de secundaria, y 1 profesor de ciclos formativos, todos ellos profesionales de la enseñanza que imparten asignaturas no lingüísticas en centros públicos o concertados de la Comunidad Valenciana. Los participantes elaboraron un test online que determinaría el nivel al que iban a ser asignados. El test online podía realizarse desde cualquier terminal y no tenía supeditado un tiempo

límite de realización, aunque también se daba la posibilidad al participante de elegir el nivel al cual quería acceder.

Los participantes integrantes de este estudio abarcaban desde el nivel 5 al 8, es decir, dentro de un nivel intermedio se agrupan 4 niveles que iban desde un elemental alto a un intermedio alto.

La permanencia en el curso estaba sujeta al cumplimiento de unas horas de formación online semanal, así como también la asistencia y participación al curso presencial de dos horas semanales impartido por las diferentes EOI de la Comunidad Valenciana. Así pues, el número de participantes inicial fue fluctuando durante el curso como también los participantes, lo cual dificultaba aún más si cabe el trascurso normal de las sesiones, interrumpido por las incorporaciones o abandonos frecuentes.

Desarrollo de las sesiones

Por una parte los a los participantes se les proporcionaba una clave de acceso al programa de Oxford. Por otra parte, el curso para el desarrollo de la competencia oral tenía una duración prevista de unas 30 sesiones (del 5/11 al 31/05, dos horas concentradas en una sola sesión semanal, o dos sesiones semanales de una hora), aunque finalmente se redujeron a 22 por cuestiones organizativas y de disponibilidad del profesorado de EOI encargado de dichos cursos.

El programa My Oxford English (MOE) está dividido de 10 niveles, desde el elemental al avanzado, y cada nivel consta de 12 temas, de los que 4 prestan especial atención a las destrezas tanto orales como escritas. Cada unidad posee una pequeña introducción en la que se dan las pautas para la ejecución de la misma; seguidamente se presenta el tema con un video o cortometraje del que se extraen preguntas, se trabajan elementos gramaticales, se extrae vocabulario, y finalmente se simula (repetición grabada de oraciones cortas que el participante puede escuchar y comprobar si pronuncia o no de forma similar al modelo) una de las conversaciones o situaciones visualizadas. Al final de cada unidad hay una serie de preguntas para que el participante pueda repasar o comprobar que ha consolidado aquellos aspectos gramaticales, de vocabulario, etc. que ha trabajado anteriormente. Los usuarios disponen de herramientas adicionales como un glosario, un diccionario, la transcripción de las comprensiones orales, etc. que les sirven de soporte al aprendizaje autónomo que realizan. La progresión puede comprobarse desde un portal habilitado, ya que de este depende la permanencia o no en el programa.

Inicialmente en las sesiones presenciales, y tras unas semanas de diagnóstico en el que poder clasificar y agrupar a los participantes del curso, las actividades se basaron mayoritariamente en unir por parejas o pequeños grupos en los que los participantes pudieran, a su nivel, interactuar en inglés.

Durante las dos primeras sesiones los participantes interactuaron con actividades tipo del método comunicativo, es decir, conversaciones simuladas siguiendo un modelo tipo pregunta-respuesta, en las que bien en parejas bien en grupos reducidos se practicaban elementos específicos de gramática y vocabulario pertenecientes a temas cotidianos que les resultaran familiares para que la interacción resultara efectiva. Estas actividades resultaron de gran ayuda para ayudar a los participantes a iniciar-mantener-finalizar una conversación pero pronto se dieron cuenta de lo mecánico y poco espontáneo que resultan, por lo que la idea de introducir un elemento nuevo no les pareció descabellado.

En este sentido resultó productivo involucrar a los docentes participantes de este curso en concreto en la decisión de si resultaría o no beneficioso la posibilidad de “leer” como nexo de unión entre los distintos niveles y temáticas diferentes. Se planteó como un ejercicio en común que les permitiría tomar parte activa en la clase presencial oral, como tema para una lluvia de ideas, para debatir en grupo, como elemento que derivaría en algún tipo de ejercicio escrito, o simplemente como medio de aprender mediante la lectura de materiales originales de los que poder extraer nuevas ideas y conocimientos (Lazar, 1993: 222).

El primer paso fue la elección de textos originales para evitar que se pierda la textura de la pieza literaria, con la finalidad de poderla estudiar en todas sus dimensiones (Carter & Long, 1991; Lazar, 1993; Carter, Walter & Brumfit, 1989).

La obra propuesta fue “Tales of the Unexpected” de Roald Dahl, una serie de relatos cortos, de unas 10 páginas aproximadamente, para espaciar la lectura de forma suficiente entre sesión y sesión. Por otra parte, se pretendía despertar su interés por la lectura de relatos sin adaptaciones de nivel que, aunque podían a resultar un poco más arduos para los niveles elementales altos por la falta de hábito en la lectura de obras no adaptadas, a los niveles más cercanos al intermedio iban a resultar un factor motivador. La lectura de un mismo relato iba a proporcionar finalmente un hilo conductor que impulsaría la interacción oral de todos los niveles por tener un elemento en común, aunque cada nivel adaptado a sus posibilidades y habilidades comunicativas orales. Los relatos cortos permitían por otra parte trabajar los estereotipos inherentes a la cultura inglesa, por lo que al mismo tiempo se trabajaba la competencia sociocultural que necesita el aprendiz de una lengua extranjera para interiorizar y entender

de forma eficiente el idioma y la comunidad hablante a la cual pretende acceder. La finalidad última, aunque no menos importante, es la de promover la discusión, la libertad para verter opiniones diferentes, la oportunidad de interactuar de forma espontánea sobre algo que se trabaja de forma primero individual (lo cual les permite afianzar conocimientos sobre el idioma que estudian y la cultura ligada a este), y en clase, de forma colectiva, pues a todos se les da paso para hacer su intervención oral.

Los relatos a leer para la siguiente sesión (semanal) eran elegidos por los participantes de forma que se creaba una cierta expectativa del tema sobre el que iba a versar la historia. De este modo, antes de la lectura los alumnos intentaban hacer predicciones sobre el tema, el tipo de personaje, la trama, etc. propiciando de este modo que el discente encontrara el tiempo de lectura necesario para poder intervenir en el debate oral previsto para la sesión siguiente. También se proponían actividades más del tipo de comprensión lectora para ayudar a aquellos alumnos que tenían menos nivel y por consiguiente más dificultad en hablar de forma espontánea sin una guía, así pues se realizaban actividades de identificar pequeños extractos con los personajes, clasificar diferentes situaciones por orden cronológico, relacionar personajes con estereotipos de la cultura inglesa, elegir un final al relato a partir de varias opciones o escribir el final que les hubiera gustado leer, etc. (Lazar, 1993). En ocasiones, y para facilitar el proceso de lectura, se le proporcionaba al alumno de un pequeño glosario de palabras con las que el alumno podía anticipar el tema del relato, creado la subsiguiente expectación.

El profesor actuaba como moderador del debate iniciado por el alumno, quien intentaba expresar la representación mental fruto de la lectura “extensiva” (Akyel & Yalçin, 1990) programada en cada una de las sesiones. Posteriormente se realizaban actividades que reforzaran tanto la competencia lingüística como el contenido temático del relato corto escogido, utilizando el llamado enfoque “reader-response” (Hirvela 1996, Yen 2005 en Tseg 2010).

Análisis de la percepción de los participantes

En la última sesión se le proporcionó al alumnado asistente (un total de 12 participantes) una encuesta en la que se preguntaba mayoritariamente como percibían el haber incluido la literatura. La encuesta (tabla 1) cuenta con 10 preguntas a contestar del 1 al 5 según la escala de Likert, siendo el 1 el marcador de total desacuerdo, el 3 el marcador de respuesta neutral y el 5, el marcador de total acuerdo. En la encuesta se reservó un espacio en el que dar su opinión

o libertad de expresar aquello que quisieran dejar constancia por escrito. (Ver tabla 2)

Q1	I enjoyed reading as a complement for the online grammar course
Q2	I enjoyed reading as part of my in-person sessions
Q3	I think literature helped me have a theme to talk about in class
Q4	I think that reading provided me with vocabulary and structures
Q5	I found reading activities beneficial to consolidate knowledge
Q6	Including literature works as reading materials improved the in-person sessions
Q7	Short tales were adequate for the oral sessions
Q8	I learned about English sense of humour and manners
Q9	I found reading hard but rewarding
Q10	I think literature is an off topic in this learning model

Tabla 1: Relación de preguntas incluidas en la encuesta

Las preguntas iban relacionadas con la finalidad de valorar la respuesta ofrecida por el alumno en torno a un mismo concepto. Así pues se le pregunta por la literatura como complemento a la adquisición de vocabulario, estructuras... a la consolidación de conocimientos previos referentes al desarrollo de la competencia lingüística (Q1, Q4, Q5), es decir, su percepción de la conveniencia de incluir la literatura en este tipo de cursos semi-presenciales para consolidar y reforzar los contenidos aprendidos. Por otra parte, interesaba conocer la opinión en lo referente a la Literatura como elemento motivador y propiciador del desarrollo de la competencia comunicativa dentro de un contexto de aula en el que cada alumno ha trabajado de una forma autónoma aspectos gramaticales y léxicos diferentes según el nivel en el que inició el curso y también según la unidad a la que haya conseguido avanzar (Q2, Q6). Otra de las cuestiones que nos pareció relevante e interesante preguntar al participante del programa a cerca de la idoneidad de la obra original (no adaptada) escogida por el profesor para el conjunto de los niveles (MOE 5,6,7,8) en lo referente a dificultad y área de interés (Q7, Q9).

La lectura de obras originales permite el acceso al conocimiento de la cultura a la cual se pretende acceder, pero también le permite al lector perfeccionar su respuesta ante situaciones reales de comunicación con hablantes nativos en contextos de habla cotidiano, pues le dotaría de información que le ayudaría a reaccionar delante de situaciones de choque entre culturas debido a los estereotipos que nos vamos forjando en muchos casos por desconocimiento (Q8).

Finalmente, los participantes mostraron su opinión sobre la idoneidad de la literatura como hilo conductor de las sesiones presenciales y de su utilidad en clase como elemento de cohesión de los distintos niveles (Q3). La última pregunta, “la literatura está fuera de lugar en este modelo de formación” (Q10), se formuló de forma inversa de forma que el resultado de ésta pudiera comprobar que el nivel de acuerdo/desacuerdo en las preguntas Q1, Q3, Q4 y Q5 se correspondían.

Hallazgos significativos en base a la opinión de los participantes

Los resultados analizados son bastante satisfactorios teniendo en cuenta su percepción, ya que valoraron muy positivamente la utilización de la literatura en clase junto con otras actividades porque les permitía interactuar de forma más espontánea. Tal como se aprecia en el gráfico, los participantes expresaron su grado de acuerdo/desacuerdo a las preguntas formuladas en los referentes al uso de la literatura en las sesiones (tabla 2), y del mismo modo también lo hicieron explícito en el lugar reservado para dar su opinión respecto al curso en sí.

En cuanto a las preguntas Q1, 4, 5, los alumnos muestran un gran porcentaje de acuerdo en que la literatura es un recurso que ayuda a la adquisición de vocabulario que luego consolidaban en el aula con las actividades pensadas para desarrollar su expresión oral. En este sentido, los discentes perciben positivamente el uso de los textos literarios a tal fin, como argumentan autores como Cobb, 2007 y Waring & Takaki, 2003 en Ur, 2012; Akyel y Yalçin, 1990; entre otros.

En lo referente a la literatura vista como elemento motivador y motor de la competencia comunicativa (Q2, 6), los alumnos muestran tener una percepción positiva del uso de los textos literarios en el aula para obtener usos espontáneos de habla.

Las preguntas Q7, 9, muestran la aceptación favorable de la obra original por parte del alumnado independientemente de cuál fuera su nivel de inglés en la plataforma, esta percepción tan positiva viene a refrendar las voces que afirman tener en la lectura de originales un elemento motivador que le ayuda a identificarse ya que se ve inmerso en un proceso de creación y negociación de significado mientras lee, lo cual le permite dibujar un esquema mental individual de lo leído que compartirá luego con el resto de los participantes en la lectura (Tseng, 2010). De esta forma el lector no solo se centra en el contenido, sino también en las emociones que la lectura evoca en él, el fluir de imágenes que se representan en su mente mientras lee (Probst, 1987, en Tseng, 2010).

La pregunta Q8 representa al alumnado que se muestra neutral porque evidentemente el objetivo no era extenderse en cuestiones culturales, no

obstante inevitablemente se trataron en el aula aunque de forma superficial. Tal vez les hubiera parecido más interesante si disponiendo de más tiempo se hubiera tratado el tema de las costumbres y hábitos ironizados por el autor de la obra, siguiendo una de las recomendaciones prescritas en el estudio realizado por Akyel y Yalçin (1990: 178).

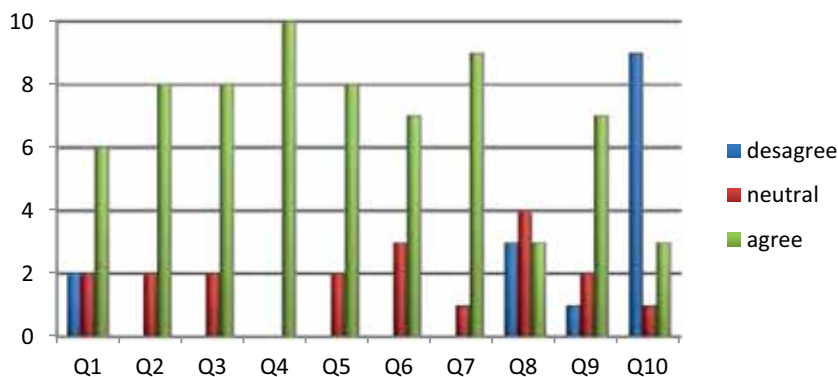


Tabla 2: acuerdo/desacuerdo expresado por los sujetos

En cuanto a las opiniones, estas varían pues los participantes también expresaron su opinión acerca del curso semi-presencial que estaban realizando, junto con aquellos aspectos que deseaban incluir para mejorar las sesiones presenciales. Según las opiniones vertidas podemos decir que los sujetos 1, 2, 5, 8, 9, 11, 12 (tabla 3) hacen referencia explícita a la lectura como aspecto relevante en el curso de las sesiones presenciales.

Sujeto1	<i>“Is the first time that I enjoyed and profit ‘talk courses’. I think waht help ist humour and manners of the companion’s class and teacher (irony, complicity and intelligence). I think literature help in this sense.”</i>
Sujeto2	<i>“I’m very satisfied with my experience in these classes. I’m agree, as seen below, to using literary texts as a tool, because it improbé vocabulary, but also provides topics and different points of vue. Classes have been very amazing. Thank you very much!”</i>
Sujeto5	<i>“During this course I have learnt a lot of things as vocabulary, comprensión, speaking etc. In my opinión I think that “speaking” has been very Fast but I think that it’s better to us, we have to learn to speak about something. I’ve liked a lot of classes but with more games so is funny and interesting.”</i>

Sujeto7	<i>"People need not to disconnect between weeks, so it could be interesting to do homework: read news to comment in class, prepare monologues. And I also think that we might increase our responsibility and SPEAK IN ENGLISH ALL THE TIME. It could a good idea to prepare a different topic every week. Topics related with B2 in the EOI. Prepare them at home and speak in public, 10 minutes every teacher."</i>
Sujeto8	<i>"Reading short tales has been funny and profitable for the in-person sessions because the stories have been curious and original and we have been able to comment them like talking about a film between friends. In fact, the weeks in which we have read but not talk about the short tales I have missed this activity. Your classes have been funny (the balloon...) and useful, and in any case we have comment this fact with another pupils from another conversation class."</i>
Sujeto9	<i>"I enjoyed at the class and think reading differents writings and activities in groups or couples have been interesting for me. I think it's a good way to get talk in english, but I have a lot of doubts with oral expressions"</i>
Sujeto11	<i>"I think that the short tales have been a good Choice. I enjoyed reading them"</i>
Sujeto12	<i>"I love reading, but I don't have enough time, and then I read my books in english. But when I could did it I liked too. I'm very happy with our course although I would like to do more exams models of B1-B2 (oral exams)"</i>

Tabla 3: testimonios escritos I

Las opiniones 3 y 4 (tabla 4) mencionan la dificultad que el alumnado tuvo para seguir el curso online y lo difícil que le resultaba seguir el ritmo de un nivel intermedio (nivel 6, 7, 8) de la plataforma online, cuando el suyo era de básico a pre-intermedio (nivel 4, 5).

Sujeto3	<i>"I think this level has been too complicated for me"</i>
Sujeto4	<i>"In my opinión students need to speak more in class, I think the teacher offer us to listen more than to speak an I preffer to speak in Group than to speak only to answer some questions about a video, tales or something like this. In the beginning of the course I was more motivated than the finish course but I think It has been productive to learn English"</i>

Tabla 4: testimonios escritos II

El sujeto 6 (tabla 5) muestra su disconformidad con la plataforma online por diversas razones, aunque tal vez la más importante sea su percepción de frustración ante la imposibilidad de solucionar dudas.

Sujeto6	<i>“in my opinión the platform is not a good way of learning English. It would be better to have all the course in-person because you can learn more. I think that you need a teacher for explaining the grammar and the mistakes that you make. With this kind of course you can not practice the writing. Also I have found a lot of technical problems. The platform doesn't work well and this is a big problema for this kind of course.”</i>
---------	--

Tabla 5: testimonios escritos III

El sujeto 10 (tabla 6) muestra su disconformidad ante la disparidad de niveles albergados en el aula, y como consecuencia la disparidad de contenidos abordados, ya que cada nivel tenía acceso a unas 10 unidades didácticas diferentes.

Sujeto10	<i>At the beginning these sessions were a mess for me. Each day we treated different things without a line to follow. It has been a great mixture of levels so sometimes I thought that I was losing my time and not improving as much as I would like but it depends on me too.”</i>
----------	---

Tabla 6: testimonios escritos IV

Los sujetos que mencionan la lectura/literatura (tabla 3), la relacionan con el desarrollo de la destreza oral. Las opiniones vertidas por los alumnos vienen a refrendar aquellas expresadas por estudiantes en estudios que hablan de la percepción del alumno sobre la utilidad de la literatura en el aula (Akyel y Yalçin, 1990)

Sujeto 1 *“Is the first time that I enjoyed and profit ‘talk courses’ [...] I think literature help in this sense.”*; Sujeto 2 *“...I’m very satisfied with my experience in these classes. I’m agree, as seen below, to using literary texts as a tool[...] provides topics and different points of view...”*; Sujeto 5 *“During this course I have learnt a lot of things[...], we have to learn to speak about something...”*; Sujeto 8 *“...and we have been able to comment them like talking about a film between friends...”*; Sujeto 9 *“...I think it’s a good way to get talk in english, but I have a lot of doubts with oral expressions...”*

Y a su vez la adquisición de los recursos necesarios para el desarrollo de esta competencia , como vocabulario, estructuras, etc. (sujeto 5, 9: tabla 3)

Conclusión

En este sentido y según los resultados obtenidos, la literatura función perfectamente como elemento de cohesión entre los diferentes niveles existentes en el aula, proporcionando a los participantes la confianza suficiente como para interactuar con los compañeros en debates, contraste de opiniones, en actividades propuestas por el profesor en el aula, etc. afianzando los conocimientos lingüísticos que el alumno iba estudiando de forma autónoma e individual desde la plataforma online.

Los resultados indican que la percepción del alumno se suman a la idea de que en niveles intermedios los textos literarios refuerzan destrezas de comprensión lectora, el uso práctico de la L2 en contextos reales de habla, y no sólo a nivel de apreciación estética. (Scher, 1976, en Erkaya, 2005).

La elección de una obra de cuentos cortos les proporcionó una variedad de temas que cubría en gran parte las diversas áreas de interés y gustos literarios de los estudiantes (Akyel & Yalçin, 1990: 178), y que 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 L2 de conversación resultó novedoso, tal como expresa uno de los sujetos,

(sujeto 8: "...*In fact, the weeks in which we have read but not talk about the short tales I have missed this activity. Your classes have been funny (the balloon...) and useful, and in any case we have comment this fact with another pupils from another conversation class.*")

y les permitió desarrollar su competencia comunicativa mediante la utilización de estrategias de orden superior como el análisis, la reflexión, etc. que le llevó a forjar su propia opinión de la información extraída de forma individual, y más tarde contrastada en grupo.

BIBLIOGRAFÍA

- AKYEL, Ayse; YALCIN Eileen (1990): "Literature in the EFL class: a study of goal-achievement incongruence", *ELT Journal*, 44/3, pp.174-180.
- ARCOS GARCÍA, Francisco (2010): "El Programa de Apoyo a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (PALE)". *Revista eoi!*, 6. Disponible en: http://eoialicante.edu.gva.es/revista_eoi/?page_id=284 (consulta 05/06/2012)
- CARTER, Ronald; LONG, Michael N. (1991): *Teaching Literature*, New York: Longman.

- CARTER, Ronald; WALTER, R.; BRUMFIT, Christopher (1989): "Literature and the Learner: Methodological approaches", *ELT Documents* 130, Modern English Publications.
- Convocatoria de un curso de formación del profesorado, dentro del Programa de Soporte para la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, PALE, para el curso 2008-09, dirigido al profesorado de Educación Infantil de la Comunidad Valenciana. Programa cofinanciado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible: www.cece.gva.es/per/docs/sfp/convoc/2008/pale0809/convocatoria.pdf (consulta 10/01/2009)
- ERKAYA, Odilea Rocha (2005): "Benefits of Using Short Stories in EFL Context". *Asian EFL Journal, The EFL Professional's Written Forum*, 06, 11, 2. Disponible en: www.asian-efl-journal.com/pta_nov_ore.pdf (consulta 09/11/2012)
- HIRVELA, Alan (1988): "Integrating simplified and original texts". *JALT Journal*, nº9, 2, pp. 131-151.
- HIRVELA, Alan; Boyle, Joseph (1998): "Literature courses and student attitudes", *ELT Journal*, 42, 3, pp. 179-184.
- LAZAR, Gillian (1993): *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PAVÓN VÁQUEZ, Victor (2007): "La Implantación de la Enseñanza Plurilingüe en Andalucía: Hacia una Nueva Propuesta Metodológica y Curricular", *Perspectiva CEP*, nº 13, Junio 2007, pp. 45-60.
- PÉREZ-VIDAL, Carmen (2007): "The need to focus on form (FoF) in content and language integrated approaches: an exploratory study". *Volumen monográfico*, pp. 39-54. Disponible en: [dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?,dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2575491](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2575491) (consulta 10/01/2009)
- TSENG, Fan-Ping (2010): "Introducing Literature to an EFL classroom: teacher's presentation and students' perceptions". *Journal of Language Teaching and Research*, nº1, 1, pp. 53-65.
- UNESCO 2009. World Teacher's Day 2009 – Build the future: Invest in teachers now! Disponible en: <http://www.unesco.org/en/teachereducation/advocatory/world-teachers-day/>, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/teacher-education/world-teachers-day/previous-years/2009/>(consulta 9/9/2011)
- UR, Penny (2012): *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UR, Penny (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. Disponible en: <http://iatefl.britishcouncil.org/2012/sessions/2012-03-20/its-all-very-well> (consulta 07/02/2013)
- WIDDOWSON, Henry G. (1983): "Talking Shop: H.G. Widdowson on Literature and ELT". *ELT Journal*, 37/1, pp.30-35.

LOS MARCADORES DISCURSIVOS EN LA INTERLENGUA DE PORTUGUESES APRENDICES DE ESPAÑOL

María Luisa Moreda Leirado

UNIVERSIDADE DO MINHO

Resumen

La bibliografía especializada sobre la interlengua de los aprendices portugueses de español es amplia y son numerosos los trabajos que sistematizan los errores gramaticales, léxicos y sintácticos. Sin embargo, la presencia de interferencias pragmáticas es un tema poco explorado, lo que llama la atención teniendo en cuenta su importancia en la comunicación.

Con el fin de empezar a cubrir ese vacío, en este trabajo nos proponemos estudiar las interferencias pragmáticas en el ámbito de los marcadores discursivos que perviven en la interlengua de aprendices de español. Para ello, analizaremos en un corpus de portuguesas con competencia elevada en lengua española (B2/C2) la presencia (y/o ausencia) de estas unidades en una situación comunicativa concreta, la exposición oral académica. Realizaremos un análisis contrastivo que nos ayudará a comprender el funcionamiento de la lengua en relación a los marcadores discursivos y que nos ofrecerá la oportunidad de prever las posibles interferencias pragmáticas de los aprendices portugueses de español y diseñar actividades didácticas centradas en estos aspectos.

Palabras clave: interlengua, marcadores discursivos, pragmática, ELE

1. Introducción

El estudio de los marcadores discursivos^[1] ha adquirido una gran relevancia en las últimas décadas y son numerosos los estudios que describen sus usos

¹ La denominación “Marcadores discursivos” tuvo una fuerte acogida desde la publicación de *Discourse Markers* de la lingüista americana Schiffrin (1987) aunque existe una gran diversidad

desde diferentes perspectivas. Sin embargo, en el ámbito de la enseñanza de lenguas –concretamente en la enseñanza de español como lengua extranjera– no se les ha prestado la atención necesaria, a pesar de que desde los años 60 las nuevas teorías lingüísticas y pedagógicas han propiciado la aparición de métodos que abordan la enseñanza desde una perspectiva comunicativa. No obstante, aunque estas partículas, así como otros contenidos pragmáticos, no aparezcan de manera explícita, “cualquier profesor de E/LE está enseñando pragmática, tal vez de forma inconsciente, desde el mismo momento en que sigue un método comunicativo” (Pons, 2005: 20).

El Consejo de Europa, consciente de la importancia de dotar al alumno de los recursos necesarios para comunicarse en la lengua extranjera, publica el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL), una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Este documento establece la distinción entre las competencias generales y las competencias comunicativas y dentro de estas, además de las lingüísticas y las sociolingüísticas, introduce las pragmáticas:

Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes:

- a) se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»);
- b) se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»);
- c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa») (2002: 120)

La descripción propuesta por el MCERL para la competencia pragmática se basa en los principios teóricos de la Lingüística Textual^[2], pero no resulta suficiente para encuadrar nuestra investigación de los marcadores discursivos. Por tanto, debemos acudir para completar la información a la definición ofrecida para la competencia sociolingüística:

La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. [...]

terminológica. En el MCERL se prefiere el término “conector”, mientras que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* se utiliza la denominación “marcadores del discurso”.

2 La lingüística textual emerge a fines de los años 60 del siglo XX en las universidades de Europa Central, entre las que cabe destacar la Universidad de Constanza (Alemania). Se presenta como una lingüística cuyo objetivo es dar cuenta de la cohesión y coherencia de un texto, traspasando los límites de la oración (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/linguisticatextual.htm) [Consultado el 30 de octubre de 2013].

Los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento (2002: 116).

Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales o las normas de cortesía constituyen estrategias pragmáticas, por lo que el análisis de los marcadores discursivos que realizaremos fluctuará entre los aspectos indicados en el MCERL para las competencias sociolingüísticas y las pragmáticas.

En este trabajo partimos de la idea de que los estudiantes son capaces de identificar los marcadores discursivos más característicos o frecuentes de una lengua (*bueno* o *vale*), pero que manifiestan dificultades a la hora de integrarlos en sus discursos. El objetivo de cualquier persona cuando estudia una lengua es lograr comunicarse en esta de forma parecida a un nativo y para esto necesitamos, además del conocimiento gramatical y lexical, el conocimiento pragmático. La introducción de los marcadores discursivos en el aprendizaje de lenguas conducirá a que el alumnado asuma la importancia de utilizarlos adecuadamente.

Iniciaremos este estudio contextualizándolo teóricamente, para a continuación centrarnos en la metodología adoptada y en los resultados obtenidos tras el análisis de los datos. Finalmente, y de manera provisional, extraeremos una serie de conclusiones que nos servirán de punto de partida para futuras investigaciones.

2. Fundamentación teórica

2.1. La Pragmática de la Interlengua

El marco teórico en el que se encuadra este trabajo es la Pragmática de la Interlengua, ciencia que estudia la adquisición y el uso del conocimiento pragmático en la lengua extranjera por hablantes no nativos (Kasper, 1996: 145). Los marcadores discursivos forman parte de ese conocimiento pragmático y en el proceso de aprendizaje de una lengua es común la transferencia de los usos de la lengua materna a la lengua extranjera, constituyendo, tal y como señala Clyne (1972: 98-99), uno de los principales tipos de interferencia pragmática.

Los estudios sobre Pragmática, aunque recientes^[3], ocupan en la actualidad un lugar importante en las investigaciones lingüísticas, ya que nos permiten conocer no solo lo que el emisor dice, sino lo que pretende decir y lo que infiere el destinatario. Escandell (1996: 13-14) define la Pragmática como:

3 Surgen a partir de la Teoría de los actos de habla de Austin (1962).

el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación [...]. La pragmática es, por tanto, una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical.

Desde el enfoque de la enseñanza de lenguas, será esta perspectiva la que permita enseñar a los alumnos a comunicarse de una manera próxima a la de los hablantes nativos. Conocer las estrategias pragmáticas que rigen el discurso nos brinda la oportunidad de prever las posibles interferencias de los aprendices de una lengua extranjera. En el caso de la enseñanza de español a portugueses, debido a la relación de proximidad que existe entre las dos lenguas, se plantean una serie de dificultades –también de ventajas– que se reflejan, incluso en niveles avanzados, en la interlengua. Este término fue propuesto por Selinker (1972) y se refiere al sistema lingüístico en el que influyen la lengua inicial del aprendiz y la lengua que pretende aprender. El concepto de interlengua está muy ligado al error, tal y como señala Cea (2007: 37):

A medida que se va ampliando el campo de la lingüística hacia la sociopragmática y el análisis del discurso, se pasa del Análisis Contrastivo y Análisis de Errores al estudio de la Interlengua (IL), que implica además de los errores el análisis del conjunto de subcompetencias que ha desarrollado el alumno y que forman parte de la competencia lingüística comunicativa, abarcando no sólo los planos puramente gramaticales, sino también el plano pragmático, discursivo y funcional de la lengua.

La autora considera el error como una estrategia mediadora y no como una fuente de interferencias negativas (2007: 38) y esta concepción del error será la adoptada en este trabajo.

La bibliografía especializada sobre la interlengua de los aprendices portugueses de español es amplia y son numerosos los trabajos que sistematizan las transferencias (especialmente las negativas) a nivel gramatical, léxico y sintáctico, pero no a nivel pragmático. Por tanto, nuestro objetivo será detectar cuáles son las transferencias positivas y negativas en el ámbito de los marcadores discursivos que están presentes en hablantes no nativos con un conocimiento elevado de español, para en trabajos posteriores poder ofrecer propuestas didácticas concretas.

2.2. Los marcadores discursivos: definición y clasificación

La complejidad a la hora de definir y caracterizar los marcadores discursivos que actúan fuera del ámbito puramente oracional ha provocado que hayan sido incluidos dentro de las clases de palabras ya conocidas desde la tradición latina como conjunciones, interjecciones o adverbios. Sin embargo, todos estos conceptos gramaticales resultan insuficientes para tratar todas las funciones que desempeñan en la lengua. La heterogeneidad en cuanto a la categoría gramatical es uno de los primeros problemas que se plantean –no solo a los alumnos, sino también a los profesores– cuando nos referimos a los marcadores discursivos. Por tanto, consideramos que un primer paso para su introducción en el aula de ELE es conocer los principales rasgos que los caracterizan.

La invariabilidad, es decir, la imposibilidad de variación flexiva y derivativa y la incapacidad para recibir complementos es uno de los rasgos señalados por la mayoría de los lingüistas como definitorios, añadiendo Martín y Montolío (1998: 45) que “permite determinar el estatuto del marcador discursivo para muchas unidades que pueden funcionar en la lengua con otro valor categorial”. No obstante, es necesario tener en consideración –tal y como afirma Garachana (1998: 193-212)– que existen grados de variabilidad y, así, ciertos marcadores pueden admitir algún tipo de variación, especialmente aquellos que provienen de sustantivos o de verbos.

Otra característica relevante es la movilidad de estas unidades debido a su marginalidad dentro del marco sintáctico. Aún así, es necesario señalar que en ocasiones su desplazamiento está relacionado con el tipo de conexión y la función que ejercen. Algunos de estos marcadores discursivos –en concreto los que actúan en el discurso oral– pueden conformar un enunciado autónomo, es decir, aparecer como único constituyente de un turno de palabra.

La dificultad a la hora de caracterizar estas partículas se manifiesta también cuando pretendemos ofrecer una clasificación. En este trabajo seguiremos la propuesta de Luis Cortés y Matilde Camacho (2005) en su estudio sobre las funciones de los marcadores discursivos en el procesamiento del discurso oral. Ellos parten de la existencia de dos macrogrupos, los marcadores textuales y los marcadores interactivos. Los primeros advierten al destinatario de las deducciones que tiene que hacer para conocer de qué manera se habla, cuál es la postura del emisor con respecto al referente, qué clase de operaciones lógico-lingüísticas se están realizando y si el tema se encuentra al principio de un texto, en el medio, en el final o si se puede continuar o no. Los marcadores interactivos relacionan o articulan unidades discursivas, informan de las

repercusiones de lo que se enuncia en el ánimo de los hablantes, jugando un papel importante las constricciones culturales y la cortesía.

Las unidades lingüísticas pertenecientes a uno u otro grupo son complementarias, es decir, un marcador interactivo también ayuda a la cohesión y coherencia del texto y un marcador textual siempre cuenta, en mayor o menor medida, con una proyección socioafectiva. Por tanto, asumimos en este trabajo la existencia de dos macrofunciones en la organización del discurso oral: la textual y la interaccional y, en relación a estas, analizaremos los usos de los marcadores discursivos utilizados por hablantes portugueses de español en el corpus.

Teniendo en cuenta las características señaladas, las funciones y los usos principales que pueden cumplir, definimos los marcadores discursivos como los elementos pragmáticos que hacen explícita la organización del texto, aportando información sobre la actitud del emisor con respecto a lo que señala, y ayudando al destinatario en la interpretación y en el seguimiento del mensaje, persuadiéndolo para que cambie de parecer o, en ocasiones, mitigando actitudes que puedan resultar agresivas.

3. Metodología

Se combinan en este trabajo la metodología cualitativa (observación y recogida de datos) y la metodología cuantitativa (análisis) y se estructura en tres macrofases: recogida, transcripción y análisis de los datos.

La recogida de datos se realizó a través de un ordenador con micrófono incrustado y por medio del programa *Free Audio Editor* en un aula del Instituto de Letras e Ciências Humanas en el mes de julio de 2013, en el transcurso de las clases presenciales del “Curso de Formação Especializada em Espanhol Língua Estrangeira” de la Universidade do Minho. El corpus final tiene una duración de dos horas.

La situación comunicativa en la que se desarrollan las grabaciones condicionará el género textual al que se adscriben los textos. Atendiendo a la intención comunicativa y a las características temáticas, podemos vincular los discursos al género de la exposición oral académica, que tiene como objetivo mostrar ante un público concreto los aspectos más destacados de una investigación o estudio. Como es habitual en los discursos que pertenecen a este género, en algunos casos se utiliza soporte –presentación en *Power Point*–, por tanto, algunas de las partes de la exposición pueden ser leídas.

Los textos recogidos se pueden organizar en tres partes que se corresponderían con cada una de las clases en las que se realizaron las grabaciones. Aunque

comparten características por pertenecer al mismo género discursivo, cada una de estas partes posee también particularidades (la mayor o menor intervención de los profesores, la mayor o menor preparación de la exposición o el uso o no de soporte escrito) debido al tema tratado y al contexto situacional, lo que puede influir en la selección de un u otro marcador discursivo.

Las informantes son todas mujeres, un total de 16, que tienen como lenguas iniciales el portugués o/y el francés, a excepción de una alumna cuyas lenguas maternas son el gallego y el español. En el corpus se registran también las intervenciones de los profesores nativos, lo que nos permitirá verificar la diferencia en cuanto al uso de las partículas protagonistas de esta investigación.

El nivel de español de las participantes es elevado –entre un B2 y un C2⁴– y en muchos casos ya trabajan, o han trabajado, como profesoras de español.

Para realizar la transcripción utilizamos el programa *Express Scribe* y tras una primera escucha, realizamos la transliteración, es decir, la representación gráfica de la lengua oral utilizando la ortografía convencional. En un nivel posterior empleamos las normas de transcripción del grupo Val. Es.Co (Briz et al., 1994).

El turno de palabra se indica con una inicial para guardar el anonimato de las informantes –que autorizaron la grabación– y que será siempre, en los casos en que en un fragmento aparezcan varias intervenciones, A, B, C... Señalaremos con la inicial P las intervenciones de los profesores y con M cuando se trate de un enunciado emitido por la alumna española. Consideramos importante distinguir a estos participantes porque son los únicos que tienen como una de sus lenguas maternas el español.

4. Análisis del corpus

La imposibilidad de analizar todos los marcadores discursivos presentes en el corpus, así como la necesidad de ofrecer una clasificación, nos ha llevado a analizar –desde una perspectiva contrastiva– únicamente aquellos que pueden contribuir a la descripción de la interlengua. Atendiendo a las funciones que desempeñan en el discurso, los clasificaremos en marcadores de apertura, de desarrollo o de cierre.

4 Las alumnas que al inicio del curso no tenían el nivel requerido, cursaron la asignatura “Aperfeiçoamento Lingüístico” cuyos objetivos se derivan de las competencias definidas para el Nivel B2 en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

4.1. Marcadores de apertura

Los marcadores de apertura cumplen una función iniciativa que nos revela el comienzo de un turno de habla o la introducción de una nueva información. Se centran principalmente en el mensaje por lo que poseen una función primaria textual, aunque albergan al mismo tiempo una función secundaria interactiva centrada en el destinatario, ya que pretenden llamar su atención anunciándole el inicio.

Tomaremos como punto de partida los marcadores discursivos que, según estudiosos como Cortés y Camacho (2055: 190) o Llorente (1996: 121), tienen una mayor presencia en el discurso oral español, con el objetivo de comprobar si estos son utilizados por nuestras informantes o si, por el contrario, se registran formas propias de la interlengua. Estos autores señalan que marcadores como *bueno*, *pues*, *vale*, *bien*, *estoo*, *en primer lugar*, *vamos a ver* o *nada* son utilizados para abrir un tema en cualquier tipo de discurso. De todos estos solo se registran en el corpus *pues* y *bien* en intervenciones de los profesores o de la alumna española, que también comienza su discurso en dos ocasiones con *bueno*. Este marcador está presente en otros cinco enunciados emitidos por tres alumnas naturales de pueblos que hacen frontera con Galicia (Monção, Valença e Caminha) y que por los datos que poseemos han aprendido español por inmersión:

- (1) **bueno** / nosotros / hemos/ nosotras hemos el módulo 6 / el último ///
aaaaaa que tiene por título “Hablar de planes y proyectos”
- (2) **bueno** / relativamente al ámbito hispano / hemos visto que hay muchas referentes / referencias a eso durante todo el módulo

Significativo resulta el ejemplo (3) en el que la informante utiliza *bueno* en el mismo contexto en el que en su lengua materna seleccionaría *pronto*, un marcador habitual en portugués que tiene “carácter de abertura e comporta alguma informação sobre a atitude do falante (de sujeição a uma confissão) relativamente ao enunciado que vai realizar” (Galhano, 1998: 119):

- (3) **pron[to]** / **bueno** / aquí tenemos toda la canción completa, no↑ / y después quitaríamos las palabras que están destacadas en amarillo

En el proceso de adquisición de una lengua extranjera, los conocimientos de la lengua materna constituyen una estrategia de aprendizaje que debemos

aprovechar y el paralelismo que se establece entre estas dos formas podría constituir el punto de partida para el diseño de actividades didácticas. Además, si tenemos en cuenta los valores de *bom* y *bem* en portugués, sería esperable –y posible– un proceso de transferencia positiva, sin embargo no se constata así en el corpus, a excepción, como hemos dicho, de las alumnas “de la frontera”.

os MDs *bom* e *bem* são caracterizados, dentro da GTI, a partir de funções argumentativas; desta forma, essas formas teriam duas funções: (i) introducir un novo tópico e (ii) contrabalancear informações e argumentos (Fontes, 2010)

Lo expuesto hasta el momento nos revela que los marcadores discursivos más habituales en español para iniciar un discurso no tienen una presencia significativa en el corpus, así que mostraremos a continuación cómo dan comienzo nuestras informantes a un turno de habla.

Entonces es el marcador iniciativo más habitual y su uso en distintas posiciones y con distintos valores es constante en el corpus:

- (4) **entonces** nuestro trabajo // eeh va a trabajar// el es para un nivel B2 // es sobre un producto cultural que la música // partiendo de una de una de una canción de un cantante que se llama
- (5) **entonces** el objetivo es que hablen un poco con el compañero sobre la frase y que vean que los gitanos como son vistos los gitanos en España que tienen una noción del estereotipo verdad ↑ / y después que hagan una especie de comparación con lo que ocurre en su país...

Entonces no aparece con valor iniciativo en ninguno de los estudios sobre el español que hemos consultado y únicamente funciona como introductor cuando se pretende cambiar de tema de manera cortés, de modo parecido a “a propósito” o “cambiando de tema” (Cestero, 2000: 173). En el *Diccionario de Conectores y Operadores del español* (2009: 152-153) se presentan cuatro valores de *entonces* y en todos ellos su uso se pone en relación con un enunciado emitido con anterioridad y está ligado a una idea de consecuencia, pero nunca de inicio de un discurso.

Ya que no encontramos este valor en español, describiremos a continuación las funciones desempeñadas por el marcador *então* en portugués, con la intención de comprobar si los valores de esta forma en el corpus se corresponden con los usos pragmáticos de la lengua extranjera, constituyendo, de ser el caso, una interferencia.

El marcador *então* funciona como “abertura do tópico, marca uma relação de preparação, preparando e orientando o leitor para o conteúdo a ser apresentado a seguir” (Vieira dos Santos, 2012). Esta misma función pragmática es señalada por Risso (1996: 423) que considera que este marcador aparece en el procesamiento de aperturas.

Estos datos nos revelan que la utilización de *entonces* como marcador de apertura es una transferencia negativa de la lengua materna a la lengua extranjera. Predecir esta interferencia, así como conocer cuáles son los marcadores habituales en español (*bueno, bien, pues...*) nos permitirá diseñar estrategias preventivas y fomentar la transferencia positiva.

4.2. Marcadores de desarrollo

Los marcadores de desarrollo se emplean para establecer una relación entre distintos enunciados, para negar, aclarar o afirmar una información anterior o para ordenar el discurso.

Nos centraremos en aquellos marcadores que destacan por su presencia, comentando –cuando sea pertinente– la oposición que se establece entre las intervenciones de los hablantes nativos y los no nativos. Comenzaremos por los que Cortés y Camacho (2010: 211) denominan *marcadores de relleno*⁵, que ayudan al emisor a reorganizar su discurso para no interrumpir el desarrollo temático. Se consideran conectivos “en cuanto que, al intentar proveer fluidez y *tapar* los vacíos de palabras simultáneamente, consiguen conectar unos trozos del discurso con otros” (Cortés y Camacho, 2010: 214). Son también estrategias utilizadas para ampliar el tiempo que el hablante necesita para introducir un nuevo enunciado o reorganizar el discurso:

- (6) **eeh** / en el índice tiene un apartado destinado a cultura hispana y cultura ciudadana// al final también // no tiene ninguna introducción que nos diga lo que va a tratar /// **eeh** /// hemos escogido la unidad 2/ familia y amigos /
- (7) aparece en un apartado final hay muchos elementos visuales muchos colores imágenes y eso// en la unidad// **mmm** hay muestras de lenguas reales también // y también aparece un poco de referentes culturales en a lo largo de la unidad peero al final tenemos el apartado// **mmm** // cultural sí //

5 Estos marcadores también reflejan nerviosismo e inseguridad, estados lógicos en el género discursivo que analizamos, ya que la exposición oral está siendo evaluada por el profesor.

Con mucha frecuencia se registra también la partícula *pero* con valor contraargumentativo (8) o como marca de desacuerdo (9), funcionando en estos casos como marcador interactivo que permite ganar el turno en la conversación:

- (8) para que capten también / para que capten algunas palabras que les suene / que les suenen / y descubrir el tema porque les damos la palabra clandestino **pero** el tema es la inmigración, no↑
- (9) P: **pero** por lo que habéis visto hay dos unidades en las cuales el planteamiento es diferente
A: sí, sí, sí
B: **peero** // me parece que será por el tema// que será más difícil integrar cultura en el tema del cuerpo humano / no↑

Con este valor de oposición tenemos en español la forma *sino* que contrapone un concepto afirmativo a otro negativo enunciado anteriormente. En el corpus únicamente se registra en dos ocasiones en intervenciones de uno de los profesores y en los contextos en que esta podría funcionar, aparece sistemáticamente la construcción *pero también (mas também)*, por transferencia de la lengua materna de nuestras informantes (10).

- (10) el texto va acompañado también de imágenes bastante atractivas y que que permiten al alumno comprender el mensaje cultural / no solo a través del texto **pero también** a través de las fotos.

Otro de los marcadores de desarrollo que tiene una amplia presencia en el corpus que analizamos es *sí*, que comparte algunos valores en español y portugués (*sim*), lengua en la que es más habitual como marcador de desarrollo:

o sinal *sim* sofre uma redução do seu valor semântico. Por este motivo, considero-o um sinal topográfico de transição que, pelo seu semantismo, não envolve grandemente a participação do ouvinte (ao contrário por exemplo de olhe), mas estabelece, à partida, uma base de acordo entre o falante e o ouvinte (Galhano, 1996: 121).

En el ejemplo (11) observamos como ayuda a ganar tiempo y organizar la información:

- (11) hemos seleccionado el módulo 6 // **sí** // está // aquí // bueno // en el índice podemos ver que la cultura también está presentada al final // al final

Esta forma permite desenvolver un gran número de estrategias comunicativas de cortesía positiva y contribuye a que la interacción se desarrolle de forma satisfactoria.

- (12) P: no / puede estar relacionado con la emigración y está relacionado con cien mil cosas / autoridad también / africano otras tantas
A: **sí** porque el objetivo también es es que después hagan como // relaciona un poco las palabras que encontraron en la constelación con las palabras que pueden completar / con las que

En el fragmento (12) se puede ver como A utiliza el marcador *sí* para iniciar su turno y, aunque da una respuesta afirmativa (*sí*), su intención es contraargumentar lo enunciado por el profesor.

Valores muy similares tiene el marcador discursivo *vale* que en el corpus aparece en más de veinte ocasiones, indicando acuerdo o apoyando la reestructuración del texto (13), pero siempre en las intervenciones de los profesores, excepto en dos casos en los que son respuesta a un *vale?* final (14).

- (13) P: bien... y el ámbito cultural entonces es hispano no es español hay referencias también a la cultura de los países de Hispanoamérica// **vale** hay // igual no lo sabemos// [...] fichas, propone ejercicios, ejercicios de evaluación [...] los libros tienen muchos materiales con exámenes vienen con cincuenta mil historias, no ↑ habría que ver también si materiales hay [...]

- (14) P: con trabajo pero con algo de trabajo de ellos, **vale** ↑
Todas: **vale**

Aunque ambos marcadores son “correctos” (*sí* y *vale*), no debemos obviar el hecho de que nuestras informantes utilicen únicamente la forma coincidente con su lengua materna, pues el conocimiento de una forma tan habitual en la actualidad, como es *vale*, dotaría su discurso de mayor naturalidad. Lo mismo sucede con la forma *bueno* que, a pesar de registrarse en más de 20, solo es utilizada por las tres alumnas naturales de la frontera con Galicia y por los hablantes nativos.

Por último, comentaremos los usos de *entonces*, una de las partículas con mayor presencia en los discursos analizados. Entre los valores que incluye el *Diccionario de conectores y operadores del Español* (Fuentes, 2009: 152-153), encontramos en el corpus el de establecer una relación entre las acciones de sucesión temporal (15) y el de introducir una consecuencia de lo dicho con anterioridad (16):

- (15) sí, sí en el texto por eso está los alumnos serían divididos en grupos / no tendrían el nombre de la pintura y a partir del texto deberán **entonces** encontrar las información con ese de esa pintura el nombre del mismo y por ahí y después se pretende que una presentación oral con las pinturas y de la información que está en el cuadro y una descripción de los mismos
- (16) y ahora hay otro también con Mcdonald's y por ahí / sí / y **entonces** a partir de estos esas pinturas ellos tendrían también un texto asociado que está también en internet

También puede cumplir una función discursiva que ayuda al hablante a organizar su discurso y sirve para “marcar las fases sucesivas de presentación de elementos en la propia interacción” (Llorente, 1996: 197), siempre en relación con lo enunciado anteriormente (17):

- (17) a continuación **entonces** vamos a completar la constelación / o sea / vamos indicar que Guernica es una ciudad que se refiere a una guerra y cual es el sentimiento que les dispierta a ellos y a Picasso esta situación / **entonces** completamos la constelación a partir de lo que han hecho antes de escuchar / después le vamos a mostrar onde está la cidá por tanto este es el mapa de España y después **entonces** le vamos a indentificar donde está también vamos aquí a hacer una breve referencia a este mapa porque este mapa está tiene una descripción diferente Guernica y vamos a hacer una pequena información sobre la lengua del país vasco que tiene una lingua propia de su país

En este fragmento el primer *entonces* se correspondería con el valor antes indicado, el segundo tendría un valor consecutivo y el tercero temporal. Comprobamos, como ya ha sido comentado, el uso –o abuso– de este marcador discursivo por hablantes portugueses de español. Junto a estos valores que comparten la lengua materna y la lengua extranjera, se registra en el corpus

la combinación *o entonces*, con los usos que en portugués tiene *ou então*, para indicar alternancia u oposición entre dos elementos.

- (18) las dos // la cultura formal con cultura hispana yyy cultura no formal con cultura ciudadana en que hablamos de alimentación por ejemplo biológica **o entonces** cuando hablamos de/// o comida rápida / por ejemplo

La construcción *o entonces* constituye una interferencia bastante habitual en el discurso de lusohablantes que aprenden español, funcionando *entonces* como marca de refuerzo.

A modo de conclusión, podemos decir que lo más destacable en relación a los marcadores de desarrollo es la oposición que se establece entre los hablantes nativos y los no nativos, entre los que el silencio actúa, en muchas ocasiones, como mecanismo que ayuda al desarrollo temático del discurso.

4.3. Marcadores de cierre

Los marcadores de cierre son utilizados por el hablante para terminar el discurso o cerrar un tema.

La estrategia más habitual en el corpus para marcar el final de una intervención es la utilización de un tono suspendido o el alargamiento de una palabra (19) y (20):

- (19) en este manual él / hace la cultura hispana es por ejemplo la gastronomía española la cultura ciudadana sería la comida rápida / la biológica / así más aspectos más pequeños // y separa **pooor** →
- (20) nosotros queríamos que los alumnos comprendiesen el mensaje de la canción a través de este ejercicio // así sabemos **síííí** →

El uso de marcadores discursivos de cierre es reducido, lo cual se justifica por el tipo de género discursivo al que pertenecen las intervenciones. Como ya hemos comentado, las exposiciones tuvieron una breve preparación y por tanto los tiempos ya estaban distribuidos de antemano y no era necesario indicar el cambio de turno. En las intervenciones de los profesores, que se caracterizan por su mayor espontaneidad, sí encontramos unidades lingüísticas que dan aviso a las participantes en la interacción de que el turno es cedido, siendo *¿no?* y *¿vale?* las más frecuentes.

5. Conclusiones

A lo largo de este trabajo, hemos reflexionado sobre la necesidad de introducir el componente pragmático en el aula de ELE y como parte importante de este, los marcadores discursivos.

Partimos al inicio del supuesto de que el portugués –lengua materna de nuestras informantes– influiría en la selección y variedad de marcadores discursivos en la exposición oral y en estas páginas así se ha podido comprobar. En el proceso de aprendizaje de una lengua, el diálogo entre la lengua materna y la lengua extranjera es constante y esta interdependencia nos lleva a considerar la transferencia lingüística como una estrategia más en el proceso. Conocer los aspectos que caracterizan la interlengua de portugueses estudiantes de español nos servirá para diseñar metodologías y actividades didácticas destinadas a evitar interferencias resultantes de la influencia de la lengua materna, así como a fomentar la transferencia positiva, lo que facilitará el aprendizaje de la lengua extranjera. En relación con esto, el análisis del corpus nos permite proponer una clasificación provisional de los marcadores discursivos utilizados en el género estudiado, la exposición oral. Por una parte tendríamos aquellas formas que por transferencia positiva de la lengua materna están presentes, este es el caso, por ejemplo, de *pero*, en el que se transfieren los usos de *mas* en portugués y por otra parte, estarían los marcadores que, por transferencia negativa, perviven en la interlengua. El más recurrente es *entonces* que aparece de manera sistemática en todas las posiciones y a pesar de que algunos valores son compartidos con la lengua extranjera, su uso excesivo resta naturalidad al discurso. Otras formas como *bueno*, *bien* y *vale* –con poca presencia– podrían ser fácilmente transferibles a partir de los usos que en portugués tienen *bom*, *pronto*, *bem* o *sim*, tal y como hemos señalado a lo largo del trabajo. Para ello es necesario diseñar propuestas y actividades didácticas destinadas a la enseñanza de los marcadores discursivos, así como de otros contenidos pragmáticos.

En la introducción nos hemos referido al *Marco Común Europeo de Referencia* y hemos expuesto lo que se decía en relación con el componente pragmático. Ahora, para concluir, volveremos a él, pues incluye, desde el nivel inicial (A1), algunos marcadores discursivos que hemos comentado. Llamó nuestra atención que en el “Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada” (2002: 33) se indique que el aprendiente en un nivel A1 debe ser “capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como «y» y «entonces»”. Este marcador aparece en el MCER siempre asociado a un nivel básico y con el valor de enlace oracional. El análisis del corpus nos permite comprobar que los

usos de *entonces* no están reducidos a esa función de “enlazar palabras” y que son muchos los valores que puede desempeñar en español.

En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), otro de los documentos de imprescindible consulta a la hora de diseñar un curso, nos encontramos con que en el inventario *Tácticas y estrategias pragmáticas* describe, por una parte, recursos, tácticas y estrategias relacionados con la construcción del discurso, como son los procedimientos para el mantenimiento del referente, los marcadores del discurso, la deixis, las tácticas para señalar la información nueva y la compartida, o los procedimientos de cita. En el apartado de los marcadores del discurso hace una clasificación exhaustiva, siguiendo la propuesta de Martín y Portolés (1999), en cada uno de los niveles de referencia. Nos cabe preguntarnos ahora, si el PCIC es un documento de referencia, y así se constata en los manuales más recientes de ELE, ¿por qué la presencia de estas partículas sigue siendo reducida en la mayoría de los casos y cuando aparecen es siempre en la órbita de lo gramatical?

El objetivo de este trabajo es llamar la atención sobre esta cuestión desde una perspectiva general y por eso no desarrollaremos en este trabajo –esperamos hacerlo en estudios posteriores– ninguna actividad orientada a la enseñanza de los marcadores discursivos, pero antes de concluir nos gustaría alertar sobre las posibilidades que nos ofrecen los productos de “oralidad fingida” para la enseñanza de algunos aspectos pragmáticos. Los cómics, las series de ficción o las películas son herramientas que podemos utilizar en clase. Los escritores y guionistas “fingen” el discurso oral, lo que nos permite tener muestras de lengua controladas que pueden servir de modelo a nuestros alumnos y a partir de las cuales podemos desarrollar actividades didácticas para trabajar los marcadores discursivos o cualquier otro aspecto de la lengua oral.

Ya para finalizar, queremos indicar una vez más que este estudio, que analiza los marcadores discursivos en la interlengua de aprendices portugueses de español, solo pretende ser el punto de partida y que para extraer unas conclusiones lo suficientemente fundamentadas sobre las interferencias pragmáticas más frecuentes sería necesario analizar la lengua en otras situaciones o contextos.

6. Referencias bibliográficas

- AUSTIN, J. L. (1962): *How to do things with words*, Oxford, Oxford University Press.
- BRIZ Gómez, A., B. Gallardo Paúls, A. Hidalgo, S. Pons, L. Ruiz, J. R. Gómez y J. Gómez (1994): *La elaboración de un corpus de español coloquial. Problemas metodológicos previos* in E. Serra, B. Gallardo, M. Veyrat, D. Jorques & A. Alcina (eds.): *Actes del I*

- Congrés de lingüística General. Panorama de la Investigació lingüística a l'Estat Espanyol*, vol. II, València, Universitat de València, pp. 7-14.
- CEA Álvarez, A. M. (2007): "Mejorar la oralidad de un alumno lusófono de E/LE a través del análisis de su interlengua", in M.J. Fernández & Colomer M. Albelda Marco (eds.): *Actas del III Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera*, València, Universitat de València, pp. 33-44.
- CESTERO Mancera, A. M. (2000): *El intercambio de turnos de habla en la conversación (análisis sociolingüístico)*, Alcalá, Universidad de Alcalá.
- CLYNE, M. (1972): *Perspectives on language contact*, Melbourne, Hawthorn Press.
- CORTÉS Rodríguez, L. y M. Camacho Adarve (2005): *Unidades de segmentación y marcadores del discurso: elementos esenciales en el procesamiento discursivo oral*, Madrid, Arco Libros.
- ESCANDELL Vidall, M. V. (1996): *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Editorial Ariel.
- FONTES, M. G. (2010): "A organização textual interativa do ponto de vista da gramática discursivo-funcional: uma descrição dos marcadores discursivos sequenciadores da interação no português falado" in 4º *CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários*, Maringá, Universidade Estadual de Maringá.
- FUENTES Rodríguez, C. (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid, Arco Libros.
- GALHANO Rodrigues, I. M. (1998): *Sinais conversacionais de alternancia de vez*, Porto, Granito, Editores e Livrinhos, Ltda.
- GARACHANA Camarero, M. (1998): "La evolución de los conectores contraargumentativos: la gramaticalización de no obstante y sin embargo", in M. A. Martín & E. Montolino (eds.): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco Libros.
- GONZALO Gómez, P. (2013): "El marcador discursivo *Bueno*. Análisis y propuesta didáctica", *SIGNOS ELE*, 7 (Consultado el 4/09/2013 en <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1165>)
- INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco europeo común de referencia para las lenguas* (Consultado el 02/09/2013 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Consultado el 02/09/2013 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- KASPER, G. (1996): "Introduction: Interlanguage pragmatics in SLA", in *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 145-148.
- LLORENTE Arcocha, M. T. (1996): *Organizadores de la conversación. Operadores discursivos en español*, Salamanca, Publicaciones Universidad Pontificia Salamanca.
- MARTÍN Zorraquino, M. A. y Estrella Montolío Durán (coords.) (1998): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco Libros.

- MARTÍN Zorraquino, M. A. y Portolés Lázaro (1999): “Los marcadores del discurso”, in I. Bosque & V. Demonte (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española (I)*, Madrid, Espasa Calep, pp. 4051-4203.
- PONS Bordería, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*, Madrid, Arco Libros.
- RISSO, M. (1996): “O articulador discursivo “então”, in I. V. Koch (org.): *Gramática do português falado*, vol. IV, São Paulo, Editora da Unicamp, pp. 423-451.
- SCHIFFRIN, D. (1987): *Discourse markers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TUSON VALLS, A. (2003): *Análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel Practicum.
- VIEIRA DOS SANTOS, V. (2012): “O marcador discursivo *então* no português falado”, in 5º *CELLI- Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários*, Maringá, Universidade Estadual de Maringá.

LA LITERATURA EN CONCOMITANCIA CON LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO HERRAMIENTA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL DEL TURISMO

Marilia Centeno de Guirotane

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

Resumen

Nuestro trabajo tiene como objetivo presentar propuestas de explotación didáctica basadas en la literatura, tanto en su vertiente escrita como en adaptaciones cinematográficas, musicales o iconotextuales, relacionadas con un blog literario con la finalidad de activar y desarrollar la competencia intercultural en estudiantes de ELE a través de una ruta literaria y cultural por la bahía de Cádiz.

Teniendo en cuenta la importancia e incremento del turismo en España y, consecuentemente, del español del turismo, proponemos la creación de una ruta literaria virtual inserida en un blog literario-cultural como una fuente atractiva, dinámica y actual de recursos didácticos y de materiales literarios, socio-culturales e históricos para el aula. Vinculamos este proyecto a un espacio concreto, la ciudad y la provincia de Cádiz, con la idea de que los estudiantes de ELE se acerquen, a través de la lengua y la literatura, a un patrimonio que a partir de la palabra se expande hacia el cine, la fotografía, la música, la historia, las artes plásticas...

Intentamos, de ese modo, aproximar la literatura y la cultura, temas a veces vistos como muy distantes y poco motivadores, a la actualidad de nuestros alumnos, a sus intereses más cotidianos como el cine o Internet para, a través de un incremento del elemento motivacional, lograr una comprensión más amplia del idioma, los textos literarios, la cultura y la sociedad española.

Pretendemos presentar la ruta literaria “Bahía de Cádiz”, por una parte como un macro archivo de materiales seleccionados a disposición del docente y de los alumnos y, por otra parte como base de propuestas didácticas para la enseñanza-aprendizaje de ELE. La idea principal es proporcionar una herramienta útil y asequible para que el aprendiente se desarrolle como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

Palabras clave: español del turismo, blog literario, ruta literaria virtual.

Al observar la creciente importancia del turismo en nuestro país, España se ha consolidado en los últimos años como uno de los principales destinos turísticos a nivel mundial^[1], nos damos cuenta de que el español del turismo es y será una especialidad cada vez más demandada dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera. A partir de esa constatación inicial, centramos nuestro estudio, en una región, la bahía de Cádiz, debido a su inmenso potencial turístico, su puerto tiene previsto recibir 246 cruceros el año de 2013^[2], a esa cifra tenemos que añadir las personas que visitan la ciudad gaditana de forma individual y, otro colectivo importante, el ingente número de estudiantes Erasmus que se deciden por la universidad de Cádiz para realizar su estancia en España. La vinculación de este proyecto a un espacio concreto, la ciudad y la provincia de Cádiz, tiene la finalidad de que los estudiantes de ELE se acerquen, a través de la lengua y la literatura, a un patrimonio que a partir de la palabra se expande hacia el cine, la fotografía, la música, las artes plásticas...

Todo lo mencionado anteriormente hace que nuestra propuesta de una ruta literaria virtual, inserida en un blog literario, sea una fuente atractiva, dinámica y actual de recursos didácticos y de materiales literarios, socio-culturales e históricos para la clase de español como lengua extranjera y más específicamente del español del turismo.

Este lenguaje de especialidad, en la actualidad lo consideramos como tal a pesar de que incluya elementos muy heterogéneos^[3], que van desde la economía, la historia del arte y la gastronomía hasta los directamente relacionados con la industria del turismo y el ocio, hecho que ha llevado a diversos especialistas a dudar si incluirlo o no en el campo de los llamados lenguajes para fines específicos. Además, en el discurso del turismo se da la confluencia de elementos propios de diferentes períodos históricos, permite la convivencia de ideas, valores estéticos y morales del patrimonio de naciones y civilizaciones, estableciendo un diálogo continuo entre pasado, presente

1 El Instituto de Estudios Turísticos en su *Balance del turismo* observa una mejora de España en el "Índice de tendencia competitiva de turismo" (ITCT) a partir de 2011 en relación con otros países tanto del Mediterráneo Sur y Norte como de América. Ese año, nuestro país ha sido elegido como destino por 56,7 millones de turistas internacionales, esta cifra supone un incremento del 7,6% respecto al año anterior. El 55% de esos visitantes son de Reino Unido, Alemania y Francia. Datos obtenidos de la página web del Ministerio de Industria, Energía y Turismo del Gobierno de España: <http://www.iet.tourspain.es/es-ES/Paginas/default.aspx>

2 Información obtenida a través de la página web del puerto de la Bahía de Cádiz: <http://www.puertocadiz.com/opencms/PuertoCadiz/es/>

3 María Vittoria Calvi (2001: 43) incluye el español del turismo dentro de los lenguajes para fines específicos y lo define como una lengua profesional que a su vez se constituye en microlenguas según la temática y la combinación de aspectos técnicos y disciplinares.

y futuro. Incluye rasgos del lenguaje persuasivo, explicativo, expresivo, poético y del lenguaje transaccional. Resumiéndolo, el lenguaje del turismo es evidentemente un lenguaje técnico que depende, al mismo tiempo, fuertemente del lenguaje común, del que se nutre, acepta préstamos de otras lenguas y de otras áreas de conocimiento, puede admitir lo polisémico en los textos más abiertos, acercándose así al argot⁴, además de la metáfora, lo dialectal y popular.

Nos hemos decantado por incluir la ruta Bahía de Cádiz en un entorno virtual con la finalidad de aproximar la lengua, la literatura y la cultura, temas a veces vistos como muy distantes, complejos y/o poco motivadores, a la actualidad de nuestros alumnos, a sus intereses más cotidianos como el cine o Internet para, a través de un incremento del elemento motivacional, lograr una comprensión más amplia del idioma, los textos literarios, la cultura y la sociedad española. Pensamos también en el reto que supone al profesor actual adaptarse a los nuevos modelos educativos y sobre todo a la generación de los llamados “nativos digitales”, que ha nacido y crecido con Internet. Reto este que conlleva un cambio, un nuevo enfoque, nuevos métodos que nos acerquen a esa “alfabetización digital”, al manejo de la tecnología como herramienta para la búsqueda, tratamiento y producción de la información. Está, además, el hecho de que, en muchas ocasiones, no disponemos ni de tiempo ni de habilidades para dominar técnicas informáticas de cierta complejidad. Por ello, hemos incluido nuestra propuesta en un blog literario ya que este, a nuestro ver, puede hacer más cercano ese objetivo de alfabetización digital, debido a que es un instrumento que posibilita presentar contenidos de una manera asequible y versátil permitiendo que el docente adopte además del papel de facilitador el de coaprendiz que aprende y actualiza sus saberes en relación con las TIC (Martí 2008 *apud* G. S. Pinyol, 2012: 64). En definitiva, es un medio donde es posible generar, publicar e intercambiar contenidos en múltiples formatos (vídeo, imagen, audio) sin necesidad de contar con una gran capacitación tecnológica y que se relaciona con otros formatos y aplicaciones de la red, como las páginas web, los marcadores sociales, los generadores de contenido, etc.

Dado que nuestro objetivo principal es activar y desarrollar la competencia intercultural en los dicentes, en esta parte introductoria, se hace necesaria una breve revisión diacrónica del concepto de *cultura* y de cómo se ha integrado este componente en la enseñanza de lenguas. El papel del componente cultural en la enseñanza de lenguas ha evolucionado, debido a que el concepto mismo

4 Alarcos Llorach (1981) define los *argots* o *jergas*, una categoría de las lenguas especiales, como lenguas de grupos sociales con finalidad críptica.

de *cultura* se ha modificado y ampliado a lo largo del tiempo y sus relaciones con la lengua se han profundizado. Esto ha obligado a replantear tanto los contenidos didácticos, como su inserción y desarrollo en el aula de español como lengua extranjera.

El componente cultural pasa a estar realmente integrado en la enseñanza de lenguas con el enfoque comunicativo, cuyo objetivo es que el estudiante presente una actuación comunicativa adecuada no solo desde el punto de vista lingüístico sino también desde el punto de vista sociocultural y contextual. Antes, en los enfoques tradicionales y estructurales, la cultura, además de ser concebida como algo accesorio, era presentada totalmente descontextualizada de los componentes lingüísticos, de modo que los contenidos culturales insertados en los manuales eran una sucesión de estereotipos de la cultura legitimada y de hechos diferenciales que solo contribuían a reforzar las visiones previas y superficiales que los estudiantes tenían de la lengua meta.

La enseñanza, objetivando la competencia comunicativa, plantea la necesidad de un análisis de la lengua centrado en las condiciones de uso y arroja nueva luz a la idea de cultura, que ahora se presenta como una cultura del cotidiano estrechamente vinculada a la lengua, necesaria para la actuación y adecuación lingüística y, por tanto, para el éxito comunicativo. Hablamos de una *cultura esencial*, término propuesto por L. Miquel (1999)^[5], en la que se encuentra todo el conocimiento que permite hacer un uso efectivo y adecuado del lenguaje. Ahí están las creencias y presuposiciones, los modos pautados de actuación, los juicios, los saberes que comparte la sociedad, las reglas sobre qué se puede decir y cómo decirlo. Ahí residen los elementos que nos constituyen como miembros de una determinada cultura.

La clave del análisis del componente sociocultural reside en la capacidad de distanciamiento del mismo y en la posibilidad de relacionarlo con componentes socioculturales de otras culturas. En ese sentido, el aula de español del turismo como espacio multicultural es un lugar privilegiado para este proceso de descubrimiento, tanto de autorreflexión como de descubrimiento de la cultura del otro, de ahí que se hable de un pluralismo cultural, o interculturalidad^[6],

5 El término *cultura esencial* es propuesto en sustitución a *cultura con minúscula* de Miquel y Sans (1992) y se puede igualar a la *cultura popular* definida por Galisson (1999).

6 Puig i Moreno defiende la adopción del término “interculturalidad” porque privilegia el criterio cualitativo en las relaciones entre distintas culturas ya que intercultural “significa interacción, intercambio, apertura y solidaridad efectiva: reconocimiento de los valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas, bien dentro de los registros de una misma cultura o bien entre culturas distintas”. G. Puig i Moreno (1991): “Hacia una pedagogía intercultural” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 196, octubre, pág. 15.

tan necesario para aquellas personas que van a dedicarse al turismo como profesión.

Siguiendo las directrices propuestas en el MCER, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* define los objetivos generales y específicos de la enseñanza de ELE a partir de una visión del alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. Este esquema conceptual puede enfocarse desde dos grandes perspectivas: la primera, la del alumno como sujeto del aprendizaje; y la segunda, centrada en la lengua como objeto del aprendizaje. En ambas se abarca una visión más amplia de la tradicional, al incluir la competencia intercultural o *pluricultural* según el MCER, cuyo objetivo global es que el aprendiente desarrolle su personalidad social mediante el acceso a una realidad nueva. Para ello es fundamental considerar los factores sociales y culturales, así como aspectos históricos, políticos y económicos, de manera que pueda alcanzar una comprensión más amplia y completa de todos y cada uno de ellos ampliando su visión del mundo. En esta nueva concepción, lengua y cultura conforman un todo indisociable, porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque aquel se estructura en función de una dimensión social y cultural. Nuestra meta, siguiendo los planteamientos propuestos por Byram (1997 y 2001) es que el aprendiente se implique en el descubrimiento y la profundización de la cultura meta, mediante la realización de actividades de todo tipo, que le permitan integrar, tanto afectiva como cognitivamente, los nuevos aspectos culturales a su aprendizaje-enseñanza de ELE de modo que desarrolle una “mente intercultural”.

El blog “Cuaderno de Cádiz” ha surgido como propuesta principal para una beca de colaboración del Ministerio de Educación y la Universidad de Cádiz. Fue ideado por la Dra. Ana Sofía Bustamante-Mourier y por Marilia Centeno de Guirotane, como becaria-colaboradora, pero, al finalizar dicha beca, lo hemos mantenido activo, incluso con nuevas funciones, propuestas y apartados.

CUADERNO DE CÁDIZ



CUADERNO DE CÁDIZ es ante todo un sitio para coleccionar textos, fotos y canciones que se refieran a la ciudad o la provincia. Un espacio para ver la película con distintos ojos, de Cervantes a Alberti o Niña Pastori, de Galdós a Paco Alba o Pilar Paz Pasamar.

Puede llegar a ser un Aleph: un punto mágico que contiene todos los puntos del universo.

Únete a nuestra magia:
envíanos un artículo, cuento, canción... Estamos en cuadernodecadiz@gmail.com

Al disponer de ese espacio y de una amplia variedad de materiales literarios y culturales, nos hemos propuesto utilizarlo en las clases de ELE, principalmente debido a su formato atractivo y a la posibilidad de trabajar distintos géneros literarios e incluso de visualizar y comparar adaptaciones de la literatura más tradicional al cine o a corto-metrajés, una posibilidad didáctica muy interesante como lo mencionan Gemma Pujals y Celia Romea (2001: 25), o incluso al cómic, género que llega con gran facilidad a un público poco familiarizado con la literatura en general.

De ahí que los materiales utilizados en las unidades didácticas y secuencias de actividades –blog, textos o fragmentos, imágenes, canciones, presentaciones, etc. – estén disponibles tanto para aquellos profesores que quieran disponer de ellos como material complementario como para estudiantes que deseen ampliar sus conocimientos sobre la lengua, la cultura, la historia y la literatura españolas. Abajo relacionamos sus direcciones en la Web:



A continuación, presentaremos algunas de nuestras propuestas de explotación didáctica basadas la literatura y una posibilidad de ruta literaria y cultural por la bahía de Cádiz, ya que se puede modificar adaptándola al nivel y objetivos del grupo de estudiantes de ELE o de español del turismo.

“Cultura y cómic” es una secuencia de actividades para estudiantes de nivel C1 que tiene como tema principal el flamenco, sus orígenes y su relación con la literatura y la ciudad de Cádiz a través del cómic, un género literario moderno y atractivo, todo ello mediante actividades lúdicas y creativas, en un formato muy visual y dinámico que invita el alumno a sumergirse en el tema, las actividades, el blog, la literatura y por consiguiente en Cádiz, su historia y cultura.



En estas actividades, el aprendiente recorrerá el casco antiguo de la mano de Ana González en un corto, realizado por CineCadiz, titulado D'anza que mezcla el rap y el flamenco con Cádiz como inspiración visual, musical y poética. En el blog, además del vídeo, se puede hacer el mismo recorrido a partir de la palabra de Quiñones en el fragmento de *De Cádiz y sus cantes*^[7], texto en que el autor nos cuenta un poco de la historia del cante flamenco y su relación con el barrio del Pópulo o las raíces romanas de este sensual baile. También en autores como Alberti o Lorca o incluso en una adaptación al cómic. Nuestro objetivo se asemeja al de Carlos Pacheco, escritor andaluz que ideó *Flamenco y cómic*^[8], libro en que se dan cita los principales dibujantes de nuestro país con los artistas más importantes de la historia del cante jondo: acercar la cultura al público joven.

La siguiente unidad didáctica, “El Cádiz del Bicentenario” se centra en la historia de Cádiz, su cultura y modo de vida en uno de los momentos de mayor gloria de la ciudad, cuando las Cortes de Cádiz aprobaron la Constitución de 1812, “La Pepa”.



7 Fernando Quiñones (2005): *De Cádiz y sus cantes. Llaves de una ciudad y un folklore milenarios*, Sevilla, Fundación José Manuel Lara.

8 Carlos Pacheco (Coord) (2013): *Flamenco y cómic*, Asociación RC Viñetas.

A través de un recorrido histórico-cultural los estudiantes conocerán lugares y monumentos emblemáticos, ampliarán sus conocimientos sobre la historia española, el modo de vida gaditano de la época y cómo todo ello impregnó la literatura, la música y el modo de ser de esta ciudad y su gente. El blog ofrece una posibilidad de ampliación mediante entradas que conectan ese momento histórico con el presente y que nos llevan del Oratorio San Felipe Neri a la plaza San Antonio o al monumento a la Constitución de 1812 en la Plaza de España. También podemos hacer el recorrido junto a Quiñones, Galdós, Alcalá Galiano, Melchor Pratz y sus ácidas viñetas o a través de una zarzuela costumbrista de Javier de Burgos entre otros autores y textos, lugares y eventos culturales.

“La mar de bueno” es una secuencia de actividades basada en la fiesta popular más típica de la ciudad gaditana, el carnaval.



El tema es abordado desde sus raíces históricas, pasando por la crítica político-social que inunda las letras de tanguillos y comparsas, se detiene en el habla tan característica de los gaditanos y finaliza con una reflexión sobre la interculturalidad, la aculturación y el choque-cultural cuando nos relacionamos con personas de diferentes culturas. Como elemento motivacional y con la finalidad de conectar las actividades con el futuro profesional de los

estudiantes, estas se incluyen en una simulación en la que, un grupo, trabaja en una agencia de viajes y debe ofrecer un crucero con parada en Cádiz, y otro grupo representa a unos turistas que buscan información sobre qué hacer y ver en la ciudad partir de un cartel publicitario de un crucero con el tema “Cádiz: tradición y modernidad”. En el blog, en diversas entradas dedicadas al carnaval, se puede descubrir la relación del puerto de Cádiz con la pérdida de las últimas colonias o con el Desastre del 98 y como estos sucesos se reflejaron en el folklore gaditano, también la faceta más pintoresca de esta ciudad, cuna de tesoros de muchas civilizaciones y que aún hoy en día esconde lingotes, reales de a ocho y monedas de plata. Nos adentramos incluso un poco en el Cádiz fenicio, muy presente en el Museo de Cádiz, conocemos su vigencia en las letras y en leyendas como la increíble historia del descubrimiento de los sarcófagos fenicios y la obsesión de Pelayo Quintero por “La dama de Cádiz”. Regresando al tema principal de la secuencia de actividades, descubrimos como se plasman estos sucesos en chirigotas y pasodobles. Todo ello pasando por lugares tan hermosos como la playa de la Caleta o la playa de la Victoria de donde se puede casi visualizar la otra orilla en tierras americanas en cuanto leemos sobre los orígenes de nuestra ciudad, Gadir, tierra de navegantes, que significa fortaleza.

Una propuesta más sencilla pero que se adapta a estudiantes a partir del A2^[9] y que tiene como objetivo introducir el lenguaje del turismo en relación con sus usos publicitarios utilizando como contexto la región y sus dotes turísticas es el cartel “Cádiz, donde la historia encuentra el mar”.

9 Niveles de referencia, seis niveles que van del A1 al C2, según el MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.



Sumérgete en esta ciudad mágica, tierra de fenicios, cartagineses, romanos, musulmanes y cristianos. Pasea por bellas callejuelas que te llevan de una civilización a otra.

Saborea un típico pescadito frito en una relajante playa de arenas blancas y déjate llevar por la alegría contagiante de los gaditanos.

Si te gusta el deporte y la aventura...

Arrojate y vuela en esta tierra, en la que la acción comparte protagonismo con el sol y el mar.



Conoce sus singulares pueblos blancos de una cal cegadora en un entorno de exuberante vegetación.

y en la noche,
acércate a las brasas
de sus
tradiciones más puras.



Otras proposiciones de explotación didáctica que hacen referencia a Cádiz y al blog y que pueden ser muy útiles en la enseñanza del español del turismo son, por ejemplo, la creación de una franquicia^[10], proyecto basado

10 Esta unidad didáctica está basada en la simulación global, una metodología actual y relevante en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje para fines específicos (EFE). María Teresa Cabré y Josefa Gómez de Enterría en su libro *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global* aclaran el

en una iniciativa real, la librería gaditana La Clandestina, un espacio dedicado al mundo literario pero también una cafetería con mucho encanto y un sitio que alberga todo tipo de actividades culturales; “Cádiz en un microrrelato”, secuencia de actividades a partir de “El baile”, texto de Fernando Quiñones que tiene como escenario el típico barrio de Santa María y que puede ser utilizado como punto de partida para conocer la obra del autor mientras se recorre la ruta Fernando Quiñones, que se inicia en la iglesia de Santa María, pasa por la Alameda Apodaca, donde si nos dejamos llevar por el ambiente escuchamos a Hortensia Romero contándonos su vida, uno de los personajes más emblemáticos del autor, para concluir junto a la escultura de Fernando en La Caleta; “¿Jugamos con las palabras?” son actividades que tienen como eje central el lenguaje, en especial algunas de las peculiaridades del habla gaditana; o “El flamenco más gaditano” una propuesta que trae como tema el flamenco, sus orígenes y relación con la ciudad y el habla de Cádiz.

En resumen, proponemos posibles rutas literario-culturales interactivas por la Bahía de Cádiz, ya que posibilitan explotarlas mediante las actividades, entradas del blog o incluso a través de Google maps, que sirvan como macro archivo de materiales seleccionados a disposición del docente y de los alumnos.

Mapa: Cádiz en textos



concepto, describen y justifican la metodología e incluyen una serie de ejemplos prácticos para los principales lenguajes profesionales, incluido el lenguaje del turismo.

Incluimos además ejemplos de didactización para la enseñanza-aprendizaje de ELE y del español del turismo siguiendo metodologías y enfoques actuales como el enfoque comunicativo, el enfoque orientado a la acción o la simulación global. Nuestro objetivo último es proporcionar una herramienta útil, ya que está propuesta pensando en situaciones y necesidades reales de los estudiantes, flexible, o sea, que se adapte a las características del curso y/o del grupo, y atractiva, en el sentido que intenta conectar la realidad cotidiana de los jóvenes con el entorno educativo, para que el estudiante se desarrolle como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (2003): *La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera*, Carabela, nº 54, Madrid, SGEL.
- ARRATE, Gerardo (2011): *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*, Madrid, Arco libros.
- BYRAM, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, England, Multilingual Matters.
- CABRÉ, M^a T. y Josefa Gómez de Enterría (2006): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*, Madrid, Gredos.
- MIQUEL, L. y Neus Sans (2004): “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, *RedEle*, nº 0. Versión electrónica: http://www.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml.
- OLIVERAS, Àngels (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.
- PUIG i MORENO, G. (1991): “Hacia una pedagogía intercultural” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 196, octubre, págs. 12-18.
- PUJALS, Gemma y M^a Celia Romea (Coord.) (2001): *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*, Barcelona, I.C.E. Universitat Barcelona.
- SANZ PINYOL, Glòria (2012): “Del papel a la pantalla y del aula a la nube. Ideas para dinamizar la expresión escrita en secundaria”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, número 61, Barcelona, Graó, pp. 59-71.

LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA EN CLASE DE LENGUA EXTRANJERA: ¿DEBEMOS PREPARAR A NUESTROS ALUMNOS PARA ACTUAR DE MEDIADORES?

Marta Pazos Anido

UNIVERSIDADE DO PORTO

Resumen

En el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL) se incluye la mediación lingüística (ML) como una actividad comunicativa de la lengua más, al mismo nivel que la interacción, la expresión y la producción. Esta decisión se debe a la sociedad plurilingüe y pluricultural en la que vivimos y a la concepción lingüística en la que se basa el MCERL.

Una breve revisión bibliográfica sobre el concepto de ML, las actividades y las estrategias que permiten desarrollar esta actividad servirá para enmarcar el estudio que se describirá a continuación. Se trata de una investigación llevada a cabo en el contexto de formación inicial de profesores, concretamente, entre profesores en prácticas de la Facultad de Letras de la Universidade do Porto. El primer paso de dicho estudio, en el que se centra este trabajo, se basa en un cuestionario cuyo objetivo principal es conocer las creencias de estos docentes sobre la importancia y la pertinencia de la mediación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE), con el fin de comprobar si efectivamente esta actividad comunicativa de la lengua cuenta con la misma aceptación que las otras actividades mencionadas en el MCERL. Tras el análisis de los resultados de este cuestionario, se presentará el plan de intervención creado a partir de las conclusiones obtenidas. A partir de esa descripción, se promoverá la discusión y la reflexión conjunta acerca de lo revelado en esta primera fase del estudio (diagnóstico) y de la idoneidad del plan de intervención diseñado.

Palabras clave: mediación lingüística, MCERL, español lengua extranjera.

1. Revisión de la bibliografía

La revisión bibliográfica aquí presentada resume brevemente la información que ofrece el MCERL acerca de la mediación. Además, también se hará referencia de forma resumida a algunos autores que amplían o concretan lo esbozado en el MCERL, aunque aún se trata de un campo poco explorado (De Arriba, 2003).

1.1. La importancia de la mediación en el MCERL y el concepto de mediación

El MCERL considera la mediación como una actividad de la lengua más, al mismo nivel que la comprensión, la expresión y la interacción (Consejo de Europa, 2002: 14), aunque no la describe con tantos detalles ni con tanta precisión y tampoco propone descriptores para dicha actividad.

La sociedad plurilingüe y pluricultural en la que vivimos (que nos enfrenta a nuevos retos) y el enfoque plurilingüe que subyace al MCERL son dos de las causas que justifican la pertinencia de la importancia dada a la mediación en este documento. Por un lado, en el propio MCERL se afirma que “las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades” (Consejo de Europa, 2002: 14,15), sociedades cada vez más globales en las que conviven hablantes de diferentes lenguas y culturas. Por otro lado, el MCERL sugiere la necesidad de reconocer de forma oficial la competencia plurilingüe y pluricultural y la capacidad de desenvolverse bien en varias lenguas y culturas y presenta la mediación (que casi siempre conlleva el uso –no dominio– de dos códigos lingüísticos y culturales) como medio para desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural:

Traducir (o resumir) de una segunda lengua extranjera a una primera lengua extranjera, participar en un debate oral que incluya varias lenguas, interpretar un fenómeno cultural en relación con otra cultura..., son ejemplos de mediación (según se define en este documento) que tienen un lugar a la hora de reconocer y valorar la capacidad de sacar partido de un repertorio plurilingüe y pluricultural (Consejo de Europa, 2002: 174).

Por las razones expuestas anteriormente, parece evidente que las actividades de mediación deberían formar parte de las planificaciones de clase de LE. No obstante, aceptar la necesidad de formar a ciudadanos plurilingües conlleva numerosos desafíos para la educación en general y para la didáctica de lenguas,

en particular. Por ejemplo, habrá que pasar de desarrollar “competencias separadas en compartimentos estancos” (Martin Peris, 2008: 45) a desarrollar una competencia plurilingüe que relacione el conjunto de las lenguas conocidas por el individuo (Consejo de Europa, 2002: 167), la capacidad de transferir saberes y usos de unas lenguas a otras (Vez, 2011: 104), etc.

En cuanto a la mediación a la que se refiere el MCERL, se usa el término de “actividades de mediación de tipo lingüístico”, es decir, se hace referencia a la ML, lo que sin duda resulta polémico para algunos expertos. El concepto de mediación en el contexto académico suele utilizarse con imprecisión (Blini, 2009), recurriendo a diferentes términos como mediación lingüística y cultural, mediación interlingüística, mediación intercultural, mediación cultural o mediación social. Para unos al hablar de ML “es un reflejo casi involuntario añadir ‘cultural’”; sin embargo, para algunos profesionales de la mediación cultural, “la dimensión lingüística no es sino un instrumento para el objetivo de su actividad.” (Blini, 2009: 47)

En este trabajo no se va a entrar en este debate, pero parece difícil concebir una mediación eficaz que no incorpore aspectos de la interculturalidad; además, hoy en día está más que aceptada la indisociabilidad del binomio lengua-cultura (Rodríguez, 2006: 195). Muchos autores son de la opinión de que en la ML confluyen la competencia comunicativa y la intercultural, como señala Byram, quien también hace hincapié en el importante papel de la cultura materna: “is something which requires both language skills and the other dimensions of intercultural competence. It is also intellectually demanding, requiring the deeper understanding not only of another culture but also of one’s own.” (Byram, 2008)

En el 2008 el Consejo de Europa comienza un nuevo proyecto denominado CARAP (FREPA en inglés o MAREP en español), un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas, es decir, para los enfoques didácticos que ponen en marcha actividades de enseñanza-aprendizaje que implican al mismo tiempo varias (más de una) variedades lingüísticas y culturales (Consejo de Europa, 2008: 7), como son el enfoque intercultural (de los enfoques plurales quizás es el más utilizado en la enseñanza de LE), *l’éveil aux langues* (el despertar a las lenguas), la intercomprensión y la didáctica integrada de lenguas. Estos conjugan perfectamente con el plurilingüismo defendido en el MCERL y la mediación puede considerarse un medio adecuado para su puesta en práctica; de hecho, en ese documento de los enfoques plurales se incluye la competencia de mediación como una de “las competencias para gestionar la comunicación lingüística y cultural en un contexto de alteridad” (Consejo de Europa, 2008: 36).

En definitiva, aunque el MCERL se refiera a la ML, se supone que se parte siempre del saber hacer intercultural, pues en la base de ese documento, además del plurilingüismo, se encuentra la interculturalidad y se plantea como meta la comunicación intercultural (Consejo de Europa, 2002: 11, 47). Cabe mencionar que en alguna ocasión el MCERL hace referencia también a la “mediación entre dos culturas” cuando trata las destrezas interculturales (Consejo de Europa, 2002: 156).

1.2. Tipos de mediación

Respecto a los tipos de ML, se dice en el MCERL (Consejo de Europa, 2002: 14) que “tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de mediación, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente”. Por lo tanto, se distingue entre mediación escrita y oral y se explica que la ML puede ser interactiva o no y que puede darse entre usuarios de códigos lingüísticos distintos o incluso del mismo código, como se comprueba en las siguientes líneas, donde también se señala otra característica de las actividades de ML:

En las actividades de mediación, el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente) hablantes de distintas lenguas (Consejo de Europa, 2002: 85).

Además de la mediación oral y la escrita y entre una lengua o dos (interlingüística o intralingüística, según denominación de Cantero y De Arriba, 2004a y Ordeig, 2010), otros autores reconocen la importancia de la comunicación no verbal en la mediación, y no solo de lo verbal, para construir significados y crear sentidos (Collados, 2001: 45,46 *apud* González, 2006: 263). Por tanto, este aspecto se tendría que tener en cuenta en la didáctica de la mediación para los usuarios de una LE con la finalidad de lograr una comunicación intercultural, pues como indica Byram (1997: 47), el aprendiente debe estar preparado para comprender e interpretar aspectos de la comunicación no verbal, aunque no se espera que los domine hasta que se encuentre dentro de un contexto y tampoco que los integre en su lenguaje renunciando a los propios. Asimismo, González Piñeiro, Guillén y Vez (2010: 205) propugnan la dimensión multimodal de la mediación: comunicación verbal y no verbal, textos escritos y orales y un par de lenguas.

El MCERL, a pesar de que no aluda explícitamente a la “mediación verbal o no verbal”, trata la comunicación no verbal en el mismo epígrafe que las actividades de producción, expresión, interacción y mediación. Así, propone que interlocutores que no puedan comprenderse, y en caso de que no sea posible recurrir a un mediador, intenten comunicarse valiéndose de su bagaje lingüístico, sus experiencias, de recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.) y la simplificación del uso de la lengua (Consejo de Europa, 2002: 4). En ese apartado se refiere a gestos y acciones que pueden acompañar a las actividades de la lengua, acciones paralingüísticas y características paratextuales (Consejo de Europa, 2002: 87, 88), todos ellos muy presentes en la mediación.

1.3. Actividades de mediación

El MCERL se refiere a la práctica de la mediación como actividad de clase o para ayudar a otro alumno (Consejo de Europa, 2002: 60). Este apartado se centra en las posibles actividades de mediación oral y de mediación escrita (que como ya se había comentado pueden ser interactivas o no) teniendo en cuenta los tipos de mediación establecidos por el MCERL según el canal de comunicación (Consejo de Europa, 2002: 60).

Entre las de mediación oral, se enumeran: la interpretación simultánea (congresos, reuniones, discursos formales, etc.); la interpretación consecutiva (charlas de bienvenida, visitas con guías, etc.); y la interpretación informal (de visitantes extranjeros en el país propio; de hablantes nativos en el extranjero; en situaciones sociales y en intercambios comunicativos con amigos, familia, clientes, huéspedes extranjeros, etc.; de señales, cartas de menú, anuncios, etc). Por otro lado, en cuanto a las actividades de mediación escrita se sugieren: la traducción exacta (por ejemplo, de contratos, de textos legales y científicos, etc.); la traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.); el resumen de lo esencial (artículos de periódicos y revistas, etc.) en la segunda lengua o entre la lengua materna (LM) y la segunda lengua; y la paráfrasis (textos especializados para profanos, etc.) (Consejo de Europa, 2002: 14, 15, 85).

Si pensamos en algunas de estas actividades, como la interpretación simultánea y consecutiva o la traducción exacta y literaria, para las que se requiere una formación especializada y específica, llama la atención que no se haga mención alguna a la distinción entre la mediación como actividad para desarrollar la competencia comunicativa de un aprendiente de lenguas y la mediación profesional. Sin embargo, no deja de ser ambiguo que, a pesar de citar actividades propias de un traductor profesional, se señale que “los que

tengan algunos conocimientos, por muy escasos que sean, pueden utilizar esta competencia para ayudar, sirviendo de mediadores entre individuos que no tengan una lengua común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse” (Consejo de Europa, 2002: 4), dejando entrever que la mediación de la que se habla no es la mediación profesional (visto que no requiere el dominio de una LE). No obstante, la inclusión de actividades tan dispares quizás se justificaría parcialmente si se detallaran qué tipos de actividades realizar en cada uno de los niveles propuestos por el MCERL. Se necesitaría, por tanto, realizar un análisis más profundo sobre la pertinencia de cada una de estas actividades y sobre cómo adaptarlas a las necesidades de los aprendientes de lenguas.

Otro aspecto que merece ser apuntado es que, a pesar de que en el MCERL se enumeran todas las actividades nombradas en el párrafo anterior, este se centra sobre todo en la traducción y la interpretación, haciendo referencia a ellas con mayor frecuencia y transmitiendo la idea de que son las dos actividades principales. De hecho, se describe explícitamente el proceso de traducción e interpretación y no el del resto de actividades citadas (Consejo de Europa, 2002: 96, 97).

Cantero y De arriba (2004a: 15) concretan lo que recoge el MCERL y hablan de “microhabilidades”, que coinciden con las actividades de ML señaladas en el MCERL y además incluyen algunas nuevas (resumir, sintetizar, citar una parte de un texto, traducir, apostillar y adecuar un texto a un tipo de lector concreto) que pueden contribuir también a la formación de usuarios plurilingües y pluriculturales. De la aportación de estos autores conviene destacar que sí recalcan la distinción entre la traducción y la interpretación profesional y la no profesional, a diferencia del MCERL (Cantero y De Arriba, 2004a: 15, 2004b).

En esta misma línea, González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez (2010: 205), quienes conciben la mediación como “puente intercultural de integración y convivencia” que ofrece elementos de reflexión relacionados con el uso de las lenguas en su vertiente intercultural, y a pesar de que al igual que el MCERL se centran en la traducción y la interpretación como actividades de mediación, también hacen hincapié en que se trata de una mediación propia de situaciones no profesionales cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural del usuario de lenguas. De hecho, estos autores proponen varias actividades de reflexión con el objeto de comprobar cómo evoluciona el aprendizaje del aprendiente e identificar aquellos puntos en los que deben mejorar y las habilidades que necesitan practicar más (González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez, 2010: 208-218).

Por su parte, Caspari y Schinschke (2010: 32 *apud* Sánchez Castro, 2013: 799) incluso proponen algunas pautas que pueden servir de guía para diseñar actividades de mediación: el alumno debe enfrentarse a una situación comunicativa de contacto intercultural, la dificultad de los textos tiene que ser la adecuada (que suponga un desafío para que sea necesario superar dificultades, teniendo en cuenta el nivel del alumno), el mensaje debe llegar eficazmente al informante (conseguir el “cambio de perspectivas”) y, por lo general, la mediación oral debería suponer un grado más alto de exigencia intercultural que la mediación escrita (la interacción es triádica, el uso de un mayor número de estrategias, etc.).

1.4. Estrategias de mediación

En cuanto a las estrategias para realizar las actividades de mediación, el MCERL se refiere a la aplicación de los principios metacognitivos de planificación, ejecución, control o evaluación y reparación o corrección (Consejo de Europa, 2002: 61). Así, el proceso de mediación supone una planificación previa, en la que se activan los conocimientos previos, se buscan apoyos, se prepara un glosario y se piensa cómo se va a hacer la tarea (se tienen en cuenta las necesidades del interlocutor, se selecciona la unidad de interpretación, etc.). Después, durante la ejecución de la tarea, el mediador procesa la información de entrada y formula el último fragmento simultáneamente (previsión), toma notas de posibilidades y equivalencias (recurre a fragmentos prefabricados) que le permitirán seguir procesando más información y salvar obstáculos con los que se pueda encontrar, usando diferentes técnicas para superar las incertidumbres y evitar la interrupción. Tras la ejecución, llega la evaluación del proceso de mediación que tiene lugar en un nivel comunicativo y en un nivel lingüístico y que conduce a la corrección, sobre todo en la mediación escrita, mediante la consulta de diccionarios o la consulta de expertos y de fuentes (Consejo de Europa, 2002: 85, 86).

Más allá del MCERL, González Piñeiro, Guillén y Díaz (2010: 208) comentan que algunas de las estrategias de la traducción e interpretación profesional podrían trasladarse a la mediación como actividad de la clase de LE para desarrollar una competencia comunicativa intercultural. Por ejemplo, estrategias como la transposición, la modulación, la explicitación o la adaptación al contexto, a la finalidad, al objetivo, etc. Además de contribuir al éxito en la comunicación, estos procedimientos también ayudarían a fomentar una conciencia cultural crítica –el quinto saber propuesto por Byram (2008)– y una conciencia lingüística, pues el mediador tiene que analizar el discurso (a

nivel lingüístico, gramatical, léxico y pragmático), el contexto y llevar a cabo una reflexión cultural (De Arriba, 2008).

1.5. Nivel de logro de las actividades de mediación

A diferencia de para las actividades de producción, expresión e interacción, en el caso de la mediación “todavía no existen escalas ilustrativas disponibles” y serán los propios usuarios del MCERL los que determinarán “las actividades de mediación que tendrá que aprender a realizar el alumno, cómo se le capacitará para ello y que se les exigirá al respecto” (Consejo de Europa, 2002: 86). Cabe indicar que para la toma de notas y el procesamiento de un texto sí existen escalas que “ofrecen ejemplos de actividades que suponen la producción de un texto escrito como respuesta a información de entrada oral o escrita respectivamente” que podrían aplicarse a la práctica de estas dos actividades propias de la mediación (Consejo de Europa, 2002: 93, 94).

En definitiva, a pesar de la relevancia dada a la ML en el MCERL y de que dicho documento exprese la importancia de que se reconozca a los usuarios de LE la capacidad para desenvolverse en varias lenguas y culturas, la información ofrecida por el MCERL acerca de la ML es bastante limitada, insuficiente y a veces imprecisa, lo que dificulta su puesta en práctica en el aula de LE.

2. El estudio

El estudio presentado surge a partir de una primera investigación-acción sobre la integración de actividades de ML en unidades didácticas de español lengua extranjera (ELE) por parte de cuatro profesores en prácticas inscritos en dos de los másteres de profesorado impartidos en la Facultad de Letras de la Universidade do Porto (Pazos, 2013): el *Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário* (MEPLE) y el *Mestrado em Ensino de Inglês e de Alemão / Francês / Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário* (MEIBS). Los datos se obtuvieron mediante la observación de clases, comentarios de post-observación y a partir de un diario reflexivo de los docentes participantes en el estudio. Las conclusiones revelaron que la actividad de mediación apenas estaba presente en las planificaciones de la clase (aunque durante la clase se recurría a ella de forma improvisada, sin que los docentes la identificaran como tal), debido al desconocimiento casi total de todo lo relativo a la ML y la consecuente dificultad a la hora de diseñar este tipo de actividades, incluso tras la lectura de los apartados dedicados a la ML en el MCERL.

Partiendo de este estudio de casos, se decidió continuar con esta investigación extendiéndola a un mayor número de profesores en prácticas con la finalidad de comprobar si para otros docentes la mediación estaba más presente o si, en consonancia con las conclusiones anteriores, no tenían claro ese concepto. Para ello se llevará a cabo otro estudio cuyos objetivos serán analizar actividades de mediación dentro de la secuencia de clase (si los participantes en el proyecto ya las implementan en su práctica lectiva) o comenzar a introducirlas en sus planificaciones y analizarlas posteriormente (si todavía no lo hacen). Por lo tanto, para conocer las creencias y el papel que juega la mediación, el primer paso será el diseño de un cuestionario y la recogida de datos. Una vez conocidos esos datos que servirán de punto de partida, se diseñará un plan de intervención y, cuando se ponga en práctica, se observarán los resultados y se introducirán los cambios oportunos, conjugando así la acción con la reflexión (Coutinho *et al.* 2009:363).

2.1. La muestra

La muestra consiste en 28 docentes, a pesar de que el cuestionario fue dirigido a 64 profesores en prácticas de ELE que se encuentran inscritos en el segundo año del MEPLE y del MEIBS (en la variante de Español) en la Facultad de Letras de la Universidade do Porto. Tras un primer curso en el que los alumnos adquieren conocimientos de didáctica y de otras áreas necesarios para la práctica docente de LE, los estudiantes en el segundo año combinan las prácticas en instituciones educativas de *terceiro ciclo* (etapa entre los 12 y 14 años) y de *Ensino Secundário* (entre los 15 y 17 años) en Oporto y sus alrededores con algunas horas de clase en la facultad que sirven de apoyo a la docencia llevada a cabo en las escuelas e institutos.

La mayoría de los que han respondido a este cuestionario cuentan ya con experiencia docente (18 de los 28, es decir, un 64%). De estos, 10 han dado clases ya de LE (pero no de ELE), 4 han impartido clases de LE y también de ELE (aunque mucho menos tiempo que en el caso de las otras lenguas) y 4 han sido docentes solo de ELE. La gran mayoría de ellos tienen ya entre 5 y 10 años de experiencia, excepto el grupo que enseña solamente ELE, que por la reciente incorporación del español a la enseñanza secundaria contabilizan entre 1 y 5 años de experiencia. En cuanto a las etapas educativas en las que han trabajado, el abanico es amplio (desde primaria hasta la enseñanza superior); sin embargo, la mayoría se concentra en el *terceiro ciclo* y en el *ensino secundário* (16 de 18 han dado clases en estos niveles alguna vez).

2.2. El instrumento

El objetivo de la primera fase de este estudio era conocer las creencias y la opinión de los profesores en prácticas sobre el concepto de ML en clase de LE. Para ello se elaboró un cuestionario con seis preguntas (algunas de ellas divididas en varios apartados) válidas para todos los encuestados, excepto la última dirigida solamente a la población con experiencia docente en la enseñanza de LE.

Por tratarse de un tema que, en principio, no iba a ser familiar para la mayoría (por lo revelado en la pequeña muestra del estudio descrito anteriormente: Pazos, 2013) y por el objetivo buscado en este primer acercamiento al tema, se optó por plantear preguntas más abiertas, de modo que pudieran expresarse libremente y sin limitaciones y que fuera posible comprobar los conocimientos que realmente tenían (Foddy, 1996: 143-145). El hecho de proporcionar opciones podría condicionar las contestaciones de la población de la muestra. Como lo que se pretendía era obtener una idea general de lo que pensaban los encuestados sobre la ML que sirviera de punto de partida para el desarrollo de una posible intervención, las preguntas no se ciñen únicamente al tratamiento de la ML en clase de LE, sino que también engloban otros aspectos que pueden influenciar en dicho tratamiento.

Antes de pasar a la enseñanza-aprendizaje de la ML, nos interesaba saber, en primer lugar, con qué relacionan el concepto de ML (para verificar si saben realmente en qué consiste esta actividad comunicativa de la lengua) y, en segundo, si han actuado de mediadores lingüísticos alguna vez en su vida personal o profesional (tomando como ejemplo la propuesta de González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez, 2010: 208-218), una respuesta que servirá también de variable para analizar los resultados de otras preguntas. Relacionado con este último aspecto, la tercera cuestión alude a la capacidad para actuar de mediadores, basándose en la reflexión sobre las situaciones en las que han mediado. La segunda mitad del cuestionario se centra únicamente en la ML como actividad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de LE: si la consideran importante, si están preparados para llevar a la práctica la ML en el aula y cómo lo hacen.

2.3. El procedimiento

El cuestionario se difundió por dos vías: por email y presencialmente. En primer lugar, se repartió entre los profesores en prácticas durante una de las sesiones de clase en la facultad. Como ese día la mayoría no estaba en clase (como ya se

ha comentado muchos trabajan y no pueden asistir), el cuestionario también se envió por email. En los dos casos, aparte de la explicación del objetivo del cuestionario, no se hizo ninguna aclaración adicional.

Los participantes presentes en esa clase rellenaron el cuestionario de forma individual, en aproximadamente 20 minutos. De esa sesión, se obtuvieron 25 cuestionarios frente a los 3 cuestionarios remitidos por email.

Tras la entrega de los mismos, se procedió a la recogida de datos. Para ello, hubo que establecer varias categorías, ya que interesaba conocer la opinión de aquellos encuestados con experiencia y sin experiencia y también tener en cuenta otras variables internas del cuestionario, concretamente, respuestas a otras preguntas del propio instrumento. Después, se estudiaron los datos y se interpretaron. La siguiente fase se basa en la reflexión sobre los resultados obtenidos para el posterior diseño de una línea de acción, detallada más adelante.

2.4. Los resultados

A pesar del reducido número de la muestra y la limitación y la parcialidad de los resultados extraídos, estos revelan una visión interesante de la ML, en algunos casos, incluso con contradicciones. Cabe recordar que todas las preguntas eran abiertas y, por lo tanto, en ninguna se proponían opciones, con lo cual los datos aquí transcritos aparecerán tal como lo expresaron los encuestados.

1. ¿Qué conceptos o ideas asocia con mediación lingüística? Enumere dos.

Traducción	8
Interpretación	4
Diferencias socioculturales/interculturalidad/cultura	4
Competencia comunicativa	3
Promoción de la oralidad en contextos reales	3
Hacer el puente entre dos culturas/gran conocimiento de dos lenguas / conexión entre la LM y la LE	3
Mediar en la comunicación	2
Ayuda lingüística	2
Actividad comunicativa de la lengua	2
Otros: Enseñanza, escritura, comprensión, enfoque plurilingüe, debates sobre un tema, etc.	
No sabe/no contesta	12

En esta primera cuestión sorprende que 12 de los profesores en prácticas (42,8% de la muestra) no contesten (aunque 2 de ellos sí reconocen haber actuado de mediadores y 5 cuentan ya con experiencia docente de una media de entre 5 y 10 años), pues probablemente durante su formación habrán oído hablar de la mediación y habrán tenido que leer el capítulo 4 del MCERL. Al analizar las respuestas se aprecia, como comentábamos en la parte teórica, la imprecisión y la confusión que crea este concepto, aunque las opciones dadas (unas más acertadas que otras) podrían, de una manera u otra, vincularse a la ML.

En consonancia con lo recogido también en la fundamentación teórica, las contestaciones más recurrentes asocian la ML a la traducción (la mitad de los que han respondido a esta pregunta), seguida de la interpretación y los aspectos culturales (con diferentes enfoques). Otros relacionan la ML con la competencia comunicativa, el fomento de la oralidad y la noción de que entran en juego dos lenguas y culturas. Las demás asociaciones solo son compartidas por dos personas o por una única persona, pero de ellas llama la atención que solo se haya mencionado dos veces el concepto de “actividad comunicativa de la lengua” y una vez el de “plurilingüismo”.

2. ¿Alguna vez, en su vida personal o profesional, ha actuado de mediador lingüístico?

Sí	16
No	12

Más de la mitad de los participantes, en concreto 16, han actuado alguna vez de mediadores y 12 no. Considerando que todos cuentan con un título de grado en lenguas, sorprende que 12 de ellos nunca hayan hecho de mediadores en las clases de lengua.

a) ¿De mediador oral, escrito u oral y escrito?

Oral	8
Escrito	1
Oral y escrito	7

b) Describa brevemente alguna de las situaciones:

Quando hablo con familiares o amigos extranjeros, cuando estos vienen a Portugal o cuando van de visita a un país extranjero y ellos no conocen la lengua.	9
Quando traduzco documentos, adapto documentos o realizo interpretaciones (de conferencias, para empresas o grupos extranjeros que visitan la escuela).	7
Para ayudar a una persona que no puede comunicarse en una lengua a obtener información, ya sea oralmente o por escrito.	4
Quando estoy dando clase de LE (también de Portugués Lengua extranjera).	3
Quando estoy en el trabajo (guía turístico con grupos de extranjeros, de niñera de una familia española).	2

Para esta pregunta las respuestas han sido bastante variadas por los diferentes contextos que aparecían (visitas a varios países, traducciones de varios tipos de texto, etc.), pero ha sido posible agruparlas en las categorías anteriores. Las situaciones enumeradas son las esperables y todas parecen aludir a la mediación interlingüística. Resulta llamativo que 6 hayan realizado alguna vez traducciones o interpretaciones en el ámbito profesional y que solo 3 reconozcan que actúan de mediadores en sus clases (recordemos que 18 tienen experiencia docente en distintas lenguas extranjeras).

c) ¿A qué recursos ha recurrido para realizar la mediación?

Internet	3	Sinónimos	1
Conocimientos adquiridos de la LE	3	Uso de una lengua compartida por todos los interlocutores	1
Diccionarios	3	Ejemplos	1
Gestos	3	Conocimientos previos en general	1
Conocimientos socioculturales y culturales previos	2	Definición de conceptos	1
Dibujos	2	Explicación con otras palabras	1
Traducción literal	1	Paráfrasis	1
Resumen	1	No enumeran ningún recurso	3

En cuanto a los recursos, los profesores en prácticas nombran recursos externos (Internet y diccionarios), recursos internos (conocimientos de distintos tipos), la comunicación no verbal y otras estrategias de comunicación

compensatorias (sinónimos, explicitación, etc.) y actividades propias de la mediación (paráfrasis, resumen, traducción, aclaración de conceptos, etc.), las tres últimas mencionadas en la parte teórica de este trabajo.

d) ¿Con qué problemas y dificultades se ha encontrado?

Dificultades de comprensión por el uso, por parte del interlocutor, de un registro coloquial y de expresiones coloquiales.	5
Falta de correspondencia entre las dos lenguas.	4
Falsos amigos.	4
Ninguna.	4
Diferencias entre las dos culturas.	3
Falta de conocimientos gramaticales y léxicos en general.	2
Dificultad con el vocabulario más técnico y específico.	1
Adecuación de mi traducción al público meta.	1
Ritmo muy rápido en el discurso.	1
Dificultad en comprender debido a un acento muy marcado o a una variedad lingüística a la que no estoy acostumbrado.	1
Ser fiel al texto original y saber transmitir la idea original.	1
Falta de contexto.	1

Las respuestas más repetidas coinciden con los problemas y dificultades señaladas por la mayoría de los especialistas en traducción (Nord, 2009: 232-236, Nida 2001) y tienen que ver con el uso de variedades diafásicas, la falta de equivalencia y las diferencias lingüísticas (los falsos amigos) y culturales entre las dos lenguas. De las demás contestaciones llama la atención que 4 indiquen que nunca se han encontrado con problemas a la hora de mediar, pues en la mediación, por una razón u otra, casi siempre suelen surgir dificultades que resolver.

3. ¿Considera que, al final de su formación de primer ciclo, se encuentra preparado para actuar de mediador de la lengua/s que ha estudiado?

Sí (y ya han actuado de mediadores)	13
Sí (pero nunca han actuado)	10
No (pero sí han actuado)	2
No (y nunca han actuado)	1
No responden (y no han actuado nunca)	2

¿Por qué? Dé dos razones.

Sí, porque...	
a. Conozco bien la lengua meta, las costumbres y la cultura de algunos países en los que se habla esa lengua (suficientes conocimientos lingüísticos y culturales).	7
b. Tengo las herramientas, los recursos y las técnicas necesarias para actuar de mediador.	7
c. Conozco bien la lengua meta.	4
d. Me siento preparado, pero la experiencia docente lo demostrará y ayudará a mejorar este aspecto, porque vamos a practicar más la lengua.	2
e. Las lenguas son similares (en el caso del portugués y el español).	1
f. Porque me gusta enseñar lo que he aprendido.	1
g. No se enumera ninguna razón	3
No, porque...	
h. Hay que conocer muy bien la cultura y no solo la lengua para que la comunicación sea eficaz.	1
i. No sé lo que hace un mediador.	1
j. Es necesario más tiempo y esfuerzo personal, pues no todo se aprende en la facultad.	1
k. En la licenciatura no se aprende a actuar de mediador.	1
l. No sé cómo actuar en una situación de clase.	1

Para esta pregunta la mayoría de los participantes solamente han dado una razón para justificar si se sentían o no preparados, en lugar de dos que eran las que se pedían. Gran parte de las respuestas coinciden en que, después de su formación de primer ciclo y quizás también por las experiencias personales vividas, cuentan con los conocimientos y estrategias necesarias para desempeñar el papel de mediadores lingüísticos. En cuanto a las razones d, f y l parecen referirse únicamente a la mediación pedagógica (Widdowson, 1998: 3 en De Arriba, 2003: 98) y no tanto a la ML, pues se enmarcan explícitamente en el contexto de clase.

4. ¿Piensa que es importante trabajar la mediación lingüística en clase de lengua extranjera?

Sí (con experiencia)	15
Sí (sin experiencia)	9

No (con experiencia)	0
No (sin experiencia)	0
No responde	3
No sabe	1

De estos resultados, conviene matizar que todos los que responden lo hacen afirmativamente. Sorprendentemente, de aquellos que no contestan, dos sí tienen experiencia (uno de ellos entre 1 y 5 años y otro entre 5 y 10) y el único encuestado que escribe explícitamente “No sé” cuenta con entre 5 y 10 años de experiencia. El desconocimiento de lo que es la ML, revelado en las contestaciones a la primera pregunta de estos tres participantes, explica quizás esta última respuesta.

¿Por qué? Dé dos razones.

Las justificaciones de la importancia de trabajar la mediación en clase de LE son muy variadas, lo que refleja las múltiples ventajas y posibilidades que ofrecen las actividades de mediación. Muchos dan solo una razón y tres de los que responden afirmativamente no apuntan razón alguna (los tres con experiencia y dos de ellos con más de 10 años). Se transcriben a continuación las razones más repetidas:

Prepara a los alumnos para situaciones de su vida en las que pueden necesitar la mediación.	11
Ayuda a los alumnos en el aprendizaje de una LE, a profundizar en la lengua meta, a practicarla y a conocer mejor la cultura meta.	7
Ayuda a conseguir una comunicación eficaz.	5
Conciencia a los alumnos del uso de la lengua y de las limitaciones, así como de las diferencias y de las similitudes entre lenguas y culturas.	3
Ayuda a conocer mejor la cultura meta y a desarrollar competencias socioculturales.	3
Dota a los alumnos de herramientas para reflexionar, solucionar problemas, buscar alternativas para garantizar la comunicación en distintos contextos (recursos y estrategias).	3

Además de las razones anteriores, se mencionan otras interesantes nombradas solo por una o dos personas como, por ejemplo, que la mediación: posibilita trabajar el contexto y el lenguaje no verbal, fomenta el uso de la LM que es útil en el aprendizaje de la LE, es necesaria porque somos continuamente

mediadores, pone de relieve los problemas que surgen al intentar servir de puente entre otros interlocutores, no obliga solo a comprender sino también a que el otro comprenda, etc.

5. ¿Está preparado para formar a sus alumnos como mediadores no profesionales?

Sí (con experiencia)	9
Sí (sin experiencia)	4
No (con experiencia)	7
No (sin experiencia)	3
No responde	4
No sabe	1

Solo menos de la mitad de los encuestados revela que se siente preparado para formar a sus alumnos como mediadores, una cifra bastante baja si se tiene en cuenta que la mayoría tiene experiencia docente y que 23 de los 28 declaran estar preparados para actuar de mediadores. Si bien es cierto, no es lo mismo ejercer de mediador que formar a alguien para serlo.

De los 10 que no se sienten capaces de formar a alumnos mediadores, cabe destacar que la mayoría lleva impartiendo clases hace más de 5 años (tres de ellos incluso más de 10). Mientras 7 de ellos creen que pueden actuar de mediadores, los otros 3 tampoco se sienten preparados para ello (dos con experiencia docente y uno sin ella). En cuanto a aquellos que no responden, dos tienen entre 1 y 5 años de experiencia y otros dos no tienen, pero todos ellos, menos uno que tampoco contesta, creen que pueden actuar de mediadores. Por último, una sola persona admite que no sabe si está preparada, porque nunca ha dado clases y necesita comprobarlo cuando las dé.

¿Por qué? Indique dos razones.

Las razones aquí comentadas son bastante parecidas, aunque a veces confunden la justificación de si se sienten preparados con el procedimiento de cómo hacerlo con el porqué de hacerlo. Los que afirman que se sienten preparados coinciden en señalar que cuentan con los conocimientos lingüísticos y culturales necesarios para formar a sus alumnos, pueden transmitir lo que saben, pueden posicionarse en los dos puntos de vista de las dos culturas y ayudar a que los alumnos consigan esa competencia, etc. Las razones de los que

dicen no estar preparados también se repiten bastante: no saben cómo hacerlo (la más repetida), necesitan saber más sobre esta competencia, no saben cómo poner en práctica la teoría y les falta experiencia. Por último, es necesario comentar que 6 de los encuestados (4 de los que habían respondido que sí y 2 de los que habían reconocido que no) no escriben ninguna razón.

6. Si ya tiene experiencia docente en la enseñanza de lenguas, ¿incluye/ha incluido actividades de mediación lingüística en la planificación de sus clases?

Sí (y decían estar preparados para formar a mediadores lingüísticos)	7
Sí (pero decían no estar preparados para formar a mediadores lingüísticos)	2
No (pero decían estar preparados para formar a mediadores lingüísticos)	2
No (y tampoco estaban preparados para formar a mediadores lingüísticos)	4
No responden por no tener experiencia	10
No sabe/no contesta	3

De estos resultados se concluye que solo la mitad de los participantes con experiencia docente llevan al aula actividades de mediación, a pesar de que en la pregunta 4 todos concordaban con que era importante trabajar la ML en clase. Entre las razones que justifican las respuestas negativas se enumeran las mismas que en la pregunta anterior: por desconocimiento de cómo hacerlo o por no haber pensado en este tipo de actividades. Resulta curioso, por un lado, que 2 de los encuestados que dicen realizar actividades de mediación en clase reconozcan no sentirse preparados para formar a mediadores; y, por otro, que 2 de los 3 participantes que no responden, tengan uno de ellos entre 5 y 10 años de experiencia y el otro más de 10 años. También se debe recalcar que la mayoría de aquellos que contestan afirmativamente han impartido o imparten clases a partir del 3º ciclo, es decir, que las actividades de mediación se implementan sobre todo con alumnos adolescentes y adultos.

Si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipo de actividades y en qué asignatura (español, inglés, alemán, francés, etc.)?

En cuanto a las actividades nombradas por los 9 que han revelado trabajar la mediación en el aula, existen concomitancias en algunas de ellas: dramatizaciones (3), juegos de rol (2), la comparación entre elementos distintos de la LM y la LE (2), reformulaciones de frases o palabras dichas por otros compañeros (2), pequeñas traducciones (2), actividades de expresión e

interacción oral y escrita (2), actividades para trabajar el lenguaje no verbal (1), juegos en general (1), contacto con situaciones y documentos auténticos (1), salidas a la ciudad y visitas a museos en el país en el que se habla la lengua meta (1) y diferentes actividades durante la estancia de un grupo de alumnos extranjeros que pasó una semana en Portugal (sin especificar ninguna actividad en concreto). Por lo tanto, se usa la mediación, como indica el MCERL, como actividad de clase o para ayudar a otros alumnos (Consejo de Europa, 2002: 60). En cuanto a las actividades de clase, algunas coinciden con las incluidas en el MCERL (2002: 85) y otras con las apuntadas por Cantero y De Arriba (2004a: 15), con ejemplos de actividades de mediación escrita y, sobre todo, de mediación oral, pero no se especifica si son actividades interlingüísticas (excepto la traducción que sí lo es) o intralingüísticas. Sin embargo, para otras de las actividades señaladas sería necesario pedir a los encuestados una descripción más detallada para comprobar si realmente se trata de actividades de ML.

Si se tiene en cuenta las lenguas y el número de profesores de cada lengua que realizan actividades de ML en clase, los resultados son los siguientes: en el caso del español (3 de los 8 con experiencia que participan en la muestra), de francés (3 de 6), de inglés (3 de 8) y de Portugués Lengua Extranjera (2 de 2). De los que responden afirmativamente, aquellos que imparten clase de más de una lengua, aseguran implementar actividades de mediación en todas las lenguas que enseñan.

3. Conclusiones y plan de intervención

Partiendo de la apreciación de que la relevancia dada a la ML en el MCERL no se ve reflejada en las planificaciones de las clases de LE, se ha llevado a cabo este estudio del cual, en este trabajo, solamente se describe la fase de diagnóstico. En esta fase inicial se repartió entre los 28 participantes (profesores en formación inicial de ELE, aunque la mayoría ya cuenta con experiencia en la enseñanza de LE) un cuestionario con dos objetivos: por un lado, conocer las creencias y los conocimientos que tienen acerca de la ML; y por otro, saber si llevan al aula la mediación y, si es así, las actividades que proponen para desarrollarla. Aunque más de la mitad de los encuestados han actuado de mediadores lingüísticos y se sienten preparados para hacerlo, no tienen muy claro el concepto de ML (algunos, acertadamente, la relacionan con la traducción –una actividad de ML–, pero casi la mitad no la asocia con nada). Además, solo menos de la mitad afirma estar preparado para desarrollar la competencia mediadora de sus alumnos y solo un 50% de aquellos que tienen experiencia implementa

actividades de ML en el aula, a pesar de que 24 de los 28 admiten que es importante trabajarla en clase.

La causa principal que subyace a esta poca acogida de la ML en las planificaciones de clase es el desconocimiento acerca de la propia actividad de mediación y de cómo integrarla en sus clases. Ante esta situación se implementará un plan de intervención dividido en varios pasos para ayudar a los profesores en prácticas a superar estas lagunas/dificultades. En primer lugar, se ofrecerán unas sesiones formativas con la finalidad de que se familiaricen con la información sobre la ML que aparece en el MCERL (que como se ha visto no se desarrolla suficientemente) y conozcan las aportaciones de otros autores (citados en la revisión bibliográfica del inicio), así como para analizar algunas actividades de mediación llevadas a cabo por la investigadora con sus alumnos. En esas sesiones se les animará a que planifiquen actividades de ML en sus unidades didácticas, en este caso de ELE, con el fin de comprobar su rentabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando lo hagan, se observará la puesta en práctica de las mismas en las escuelas e institutos donde realicen las prácticas docentes y, posteriormente, se reflexionará sobre los resultados y objetivos alcanzados, contenidos procedimentales, conceptuales, culturales y actitudinales trabajados y ventajas o inconvenientes de este tipo de actividades en el caso de lenguas afines, como lo son el portugués y el español.

Para terminar, cabe comentar que lo expuesto en el párrafo anterior no es más que un plan de intervención inicial que podrá variar en función de cómo se desarrollen las sesiones presenciales y los intereses o necesidades detectados durante esa fase.

Referencias

- BLINI, Lorenzo (2009): “La mediación lingüística en España e Italia: difusión de un concepto problemático”, *Entreculturas*, n.1, pp. 45-60. <http://www.entreculturas.uma.es/n1pdf/articulo03.pdf> (acceso 28.10.2013).
- BYRAM, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael (2008): “Translation and Mediation – objectives for language teaching”, The Nordic Network for Intercultural Communication (NIC), The Vigdis Finnbogadóttir Institute of Foreign Languages, 22. http://vigdis.hi.is/translation_and_mediation_objectives_language_teaching (acceso 28.10.2013).
- CANTERO SERENA, Francisco José & Clara DE ARRIBA García (2004a): “La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas”, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, n.16. pp. 9-21.

- <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA0404110009A.PDF> (acceso 22.10.2013).
- CANTERO SERENA, Francisco José & Clara DE ARRIBA García (2004b): “Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE”, *Revista Electrónica de Didáctica ELE* (RedELE) 2. www.mepsyd.es/redele/revista2/cantero_arriba.shtml (acceso 22.10.2013).
- CONSEJO DE EUROPA (2008): MAREP: Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas, Graz, Centro Europeo de Lenguas Modernas. <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=2h4E794AZ48%3D&tabid=425&language=fr-FR> (acceso 28.10.2013).
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco de referencia europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Estrasburgo, Consejo de Europa. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (acceso: 28.10.2013)
- COUTINHO PEREIRA, Clara *et al.* (2009): “Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas”, *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, n.2, Carvalhos, Colégio Internato dos Carvalhos, pp. 355-380.
- DE ARRIBA GARCÍA, Clara (2003): *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras*, tesis doctoral inédita, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- FODDY, William (1996): *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*, Oeiras, Celta Editora.
- GONZÁLEZ PIÑEIRO, Manuel; GUILLÉN Díaz, Carmen & José Manuel VEZ (2010): *Didáctica de las Lenguas Modernas. Competencia Plurilingüe e intercultural*, Madrid, Editorial Síntesis, S. A.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, María Jesús (2006): “De lo escrito a lo oral y viceversa: una forma de ordenar el desorden en mediación” in Gloria Bazzocchi & Pilar Capanaga (eds.): *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*, Bolonia, Gedit edizioni, pp. 245-271.
- HALLET, Wolfgang (2008): “Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe”, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, Seelze, Friedrich Verlag, pp. 2-7.
- MARTIN PERIS, Ernesto (2008): “Enseñanza de lenguas y fomento de valores: el plurilingüismo en el mundo actual” in Rosa Bizarro (ed.): *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje. Que perspectivas?* Porto, Areal Editores, pp. 43-52.
- NIDA, Eugene (2001): *Contexts in Translating*, Amsterdam, John Benjamins.
- NORD, Christiane (2009): “El funcionalismo en la enseñanza de traducción”, *Mutatis Mutandis*. Vol. 2, N. 2. , pp. 209-243. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/viewFile/2397/2080> (acceso 28.10.2013).
- ORDEIG OLAZÁBAL, Isabel (2010): “Hablando se entiende la gente”, Centro Virtual Cervantes, *Didactired*, http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_10/11012010.htm (acceso 20.10.2013).

- PAZOS ANIDO, M. (2013). "La mediación lingüística en las clases de ELE de nivel inicial en el *ensino básico* y el *ensino secundário*" en Portugal in Beatriz Blecua *et al.* (Eds.): *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), pp. 682-693.
- RODRÍGUEZ ABELLA, Rosa María (2006): "Lenguas y Culturas (Elementos para adquirir la competencia intercultural)" in Gloria Bazzocchi & Pilar Capanaga (eds.): *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*, Bolonia, Gedit edizioni, pp. 195-212.
- SÁNCHEZ CASTRO, Marta (2012): "La mediación en clase de ELE: una actividad potenciadora de la competencia plurilingüe e intercultural" in Beatriz Blecua *et al.* (eds.): *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), pp. 791-801.
- VEZ JEREMÍAS, José Manuel (2011): "La Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras". *Educatio Siglo XXI* 29(1), pp. 81-108. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119881/112861> (acceso 20.10.2013).

¿ESTÁS ENFADADO O ME LO DICES? RASGOS MELÓDICOS DEL ESPAÑOL HABLADO POR BRASILEÑOS

Miguel Mateo-Ruiz

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Aline Fonseca de Oliveira

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Resumen

El objetivo de esta comunicación es presentar las características de la entonación del español hablado por brasileños, se pondrá el énfasis en los malentendidos que puede provocar la falta de competencia fónica plena, el uso de una melodía ajena al sistema entonativo del español.

Los rasgos de la entonación prelingüística del español hablado por brasileños se han obtenido a partir del análisis de un corpus de habla espontánea genuina y se han comparado con los rasgos de un amplio corpus del español (500 informantes, 2500 enunciados) elaborado en el Lab. de Fonética Aplicada de la U.de Barcelona. El trabajo se basa en los presupuestos de la teoría del Análisis Melódico del habla. En ella se distinguen tres niveles de entonación: lingüística, prelingüística y paralingüística. La entonación prelingüística es la responsable, entre otros fenómenos, del llamado “acento extranjero” de los hablantes. Por ello, aunque un hablante de L2 domine las reglas fonéticas, la sintaxis o el léxico de una lengua, cuando habla lo identificamos como “extranjero”: ha formulado su discurso aplicando los patrones melódicos de su lengua nativa a la L2, no con la entonación propia de esta.

A partir del análisis del perfil melódico del español hablado por brasileños y de la comparación con los rasgos del español hablado por españoles, señalamos las consecuencias para la adquisición de la competencia fónica plena de los aprendientes, que permita distinguir entre una entonación interrogativa y otra que no lo es.

Palabras clave: Análisis melódico del habla, enseñanza de lenguas, análisis contrastivo, competencia fónica.

1. Introducción

El estudio de la entonación ha experimentado un notable crecimiento desde las últimas décadas del siglo XX tanto por su interés desde diversas áreas de conocimiento (fonética clínica, síntesis y reconocimiento de voz o enseñanza de lenguas, entre otras), como por el desarrollo de software de obtención de los datos acústicos de la frecuencia fundamental (F0) que han permitido un gran avance en el análisis riguroso de corpus con gran número de informantes y de diferentes tipos de habla.

En el ámbito que aquí nos interesa, el de la enseñanza de lenguas, han visto la luz diversas propuestas y estudios que han supuesto un nuevo impulso para la enseñanza de estas disciplinas, tanto en las aulas de L1 como de E/LE (véase Ballesteros, 2011a; Blanco, 2012; Cortés, 2002; García Ramón, 2012; Gil, 2007; Santamaría, 2007; Lahoz, 2007 y 2012).

Estos estudios, realizados desde diversos presupuestos metodológicos, proponen una nueva aproximación a la enseñanza de la pronunciación y de la entonación en el aula, con nuevas propuestas didácticas y un énfasis especial en la apertura al trabajo con las nuevas herramientas tecnológicas, por ejemplo las opciones de síntesis y manipulación de la curva melódica de la entonación que ofrecen programas como PRAAT.

En el Laboratorio de Fonética Aplicada de la Universidad de Barcelona (LFA) una de las áreas preferentes de estudio es la descripción lingüística de la entonación – para su aplicación en la enseñanza de lenguas –. En este contexto, siguiendo el método Análisis Melódico del Habla (AMH)^[1] propuesto por Cantero (2002), revisado en Font-Rotchés (2007), estamos llevando a cabo diversos estudios tanto sobre la entonación del español (y sus variedades) y el catalán, como de la del español hablado por diferentes grupos de hablantes no nativos, siempre en habla espontánea: brasileños, taiwaneses, italianos, ingleses o suecos, entre otros.

En este trabajo presentamos las características de la entonación prelingüística de hablantes brasileños de español y nos detendremos en las características de la entonación de las preguntas. La comparación de sus principales rasgos con los del español permitirá establecer las diferencias que contribuyen a caracterizar el “acento extranjero” de los hablantes brasileños y, en el futuro,

1 Esta metodología se sigue también en algunos estudios sobre la (des)cortesía y la ironía en el español, en el seno de grupo de Fonocortesía de la Universidad de Valencia (<http://fonocortesia.es/>) y en el proyecto de constitución de un corpus oral para la enseñanza del español como lengua extranjera (corpus AACFELE), liderado por la Universidad de Alcalá de Henares (<http://www2.uah.es/fonoele/>).

establecer aplicaciones didácticas que contribuyan a mejorar la prosodia de estos discentes de español y, por lo tanto, su competencia comunicativa.

El protocolo de análisis que se ha utilizado se describe en Cantero y Font-Rotchés (2009). Se trata de un método estrictamente formal que ofrece un criterio de segmentación de la melodía del habla exclusivamente fónico, a partir del análisis de la frecuencia fundamental.

2. Metodología

La metodología utilizada es de base empírica y experimental; frente a otros métodos de análisis de la entonación, ofrece un criterio de segmentación de las melodías del habla exclusivamente fónico y presenta un sistema de procesamiento de los datos acústicos que posibilita la obtención de los valores relativos que constituyen las melodías. Esto nos permite clasificarlas, compararlas, y reproducirlas (mediante las herramientas de síntesis) con toda fidelidad; también modificarlas y experimentar con ellas, someterlas a pruebas perceptivas y, en suma, hacer generalizaciones lingüísticas.

En Cantero y Mateo-Ruiz (2011) se ofrece una visión detallada del método de análisis, que aquí presentamos de forma resumida. En el proceso utilizamos la aplicación de análisis y síntesis de voz PRAAT (Boersma y Weenink, 1992-2013), ampliamente utilizada y aceptada por la comunidad científica. El método consta de dos fases:

- a) una primera, acústica, en la que, tomando como criterio la presencia de una inflexión final, se identifican las unidades melódicas y se obtienen los valores acústicos, extrayendo la frecuencia fundamental (F0 en Hz) de las vocales. En esta fase también se estandarizan los valores en Hercios y se lleva a cabo la representación gráfica de la melodía, que permite comparar los contornos con independencia de las características –sexo, edad- de los informantes.
- b) en la segunda fase, perceptiva, se validan experimentalmente los análisis realizados para establecer los rasgos y sus márgenes de dispersión. Esta fase perceptiva se basa en la manipulación de las melodías mediante las rutinas de síntesis de PRAAT, en la que cada rasgo identificado y descrito es modificado y sometido a un experimento perceptivo, para establecer los porcentajes significativos de ascenso/descenso y sus márgenes de dispersión.

Según Cantero (2002), la entonación se articula mediante procesos dinámicos según una determinada jerarquía fónica (entonación prelingüística) para producir entidades significativas, fonológicas (entonación lingüística), en base a la combinación de tres rasgos (/enfático/, /suspendido/, /interrogativo/). Estas representaciones permiten la incorporación de muy diversas significaciones no lingüísticas que aportan información de carácter personal y expresivo (entonación paralingüística). El estudio de la entonación puede centrarse en cada uno de estos tres niveles; aquí nos detendremos únicamente en el que nos interesa, en la descripción del nivel prelingüístico.

2.1. Análisis melódico de la entonación prelingüística

La forma de integrar y delimitar el habla es lo que conocemos como el nivel prelingüístico de la entonación, nivel en el que intervienen, junto con la melodía, el acento y el ritmo del habla; la coestructuración de todos estos fenómenos permite la integración fónica del discurso.

Cuando hablamos, lo hacemos de forma jerarquizada, esta jerarquía fónica se establece a través del acento y la entonación, fenómenos que son informados por la frecuencia fundamental (F0), y tiene la función de cohesionar el discurso, facilitar la comprensión entre los hablantes. La jerarquía se da en diversos niveles: sílabas, palabras fónicas y grupos fónicos; los tres niveles están constituidos por bloques de sonidos que se agrupan en torno a un elemento nuclear, un segmento tonal (la sílaba, la vocal) o en torno a un acento.

El grupo fónico coincide con lo que denominamos, desde el punto de vista de la entonación, contorno entonativo: la sucesión de tonos (la melodía) de las vocales organizada en torno a una inflexión final, o núcleo entonativo. Su función es integrar el discurso en unidades comprensibles: el juego de grupos fónicos es el principio integrador del discurso oral. El acertado uso de la entonación prelingüística es imprescindible para lograr el éxito comunicativo: generar enunciados con sentido y que nuestros interlocutores los comprendan.

Cada melodía –contorno entonativo– es individual y se caracteriza por una serie de rasgos fonéticos concretos, que en el modelo AMH se denominan rasgos melódicos. Estos rasgos son los siguientes (véase Figura 1, adaptada de Cantero y Font-Rotchés, 2007: 70):

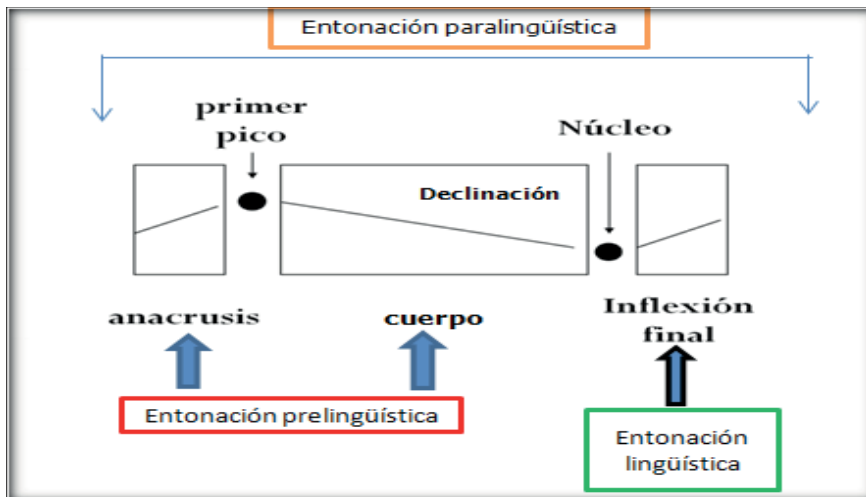


Figura 1. Esquema de las partes de un contorno

- Anacrusis: sílabas átonas anteriores al primer pico. Es un elemento que puede estar o no presente en el contorno.
- Primer pico: prominencia inicial de la melodía, que normalmente se corresponde con la primera vocal tónica del grupo o con la vocal átona siguiente.
- Declinación (o cuerpo): sílabas existentes entre el primer pico tonal y la última vocal tónica del contorno, en la que empieza la Inflexión final.
- Inflexión final (o núcleo): segmentos tonales desde la última vocal tónica hasta el final del grupo fónico.
- Campo tonal /registro tonal: amplitud total de valores –márgenes- entre los que se mueve la melodía.

Con el método AMH podemos caracterizar cada uno de estos rasgos con medidas objetivas: los porcentajes de variación, de declinación, forma (ascendente, descendente, plana, ascendente-descendente, etc.) y porcentaje(s) de la inflexión, etc. Las variaciones de cada uno de ellos contribuyen a la configuración de cada tipo de entonación (lingüística, prelingüística, paralingüística), según se indica en la misma figura 1, que muestra la tendencia general en español, aunque se han identificado y descrito patrones melódicos en los que la posición del primer pico, su posible desplazamiento respecto a la primera sílaba tónica del contorno, también condiciona la posible significación lingüística de la melodía.

Dos manifestaciones de la entonación prelingüística son los fenómenos que conocemos como “acento extranjero”, el hablante no nativo organiza su discurso oral según los rasgos de la entonación prelingüística de su propio idioma (Cantero y Devís, 2011) y “el acento dialectal”, la estructuración del discurso y su integración en unidades prosódicas inteligibles.

En AMH, denominamos perfil melódico al conjunto de rasgos de la entonación prelingüística que caracterizan una variedad o una lengua, Cantero y Devís (2011) explican que lo que permite reconocer a un hablante no nativo de español no son su repertorio léxico o sus usos gramaticales sino, sobre todo, los “rasgos melódicos de sus discurso”, la estructuración fónica del discurso concretada en un conjunto de rasgos melódicos que caracterizan el “acento”.

3. Corpus

Para realizar la investigación, nos hemos basado en el análisis del corpus de español hablado por brasileños inicialmente compuesto por 361 enunciados que luego fueron fragmentados según los rasgos melódicos de la inflexión final de cada uno, resultando en total de 511 contornos emitidos en situaciones comunicativas genuinas, por un conjunto de 12 informantes brasileños distintos (6 hombres y 6 mujeres), nivel universitario con fluidez en español, residentes en España mínimo de dos años en la época de la grabación. Los doce brasileños escogidos fueron todos nativos, procedentes de varias regiones de Brasil (Pernambuco, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahía, Rio Grande do Sul, Pará, São Paulo y Goiás), hecho que configura un corpus representativo del habla brasileña. Siendo 50% de hombres y 50% de mujeres, con edades comprendidas entre 24 y 49 años, con nivel avanzado de español, es decir, que se comunicaban con fluidez en esta lengua y a diario en situación de inmersión. Once de los doce informantes vivían en Barcelona en el momento de las grabaciones y uno en Valladolid. Todos los informantes fueron seleccionados bajo los siguientes criterios: brasileños nativos, adultos, nivel universitario (concluido o en curso) y una estancia mínima en España de dos años.^[2]

Puesto que se considera que el examen de la lengua oral genuina es la manera más fiable para averiguar y conocer la realidad fónica, dado que de este modo se evita a monitorización, consciente o inconsciente por parte del investigador y del investigado y las interferencias del lenguaje escrito, los informantes recibieron la información que la investigación estaba relacionada con las creencias de aprendizaje de la lengua oral, una vez que el objetivo era

2 Véase Fonseca de Oliveira, 2013, para más detalle sobre la composición del corpus y el proceso de grabación y extracción de los enunciados.

conseguir un corpus de habla espontánea y por lo tanto, los entrevistados no tenían que prestar atención a su forma de hablar, sino que tenían que expresar sus opiniones con espontaneidad. Las conversaciones en general ya empiezan directamente en español, una vez que los informantes recibieron la explicación previa que para facilitar la transcripción que se realizaría posteriormente para el estudio la entrevista se haría en lengua española.

Las características del español de España (y sus variedades) con el que se ha realizado la comparación se han obtenido a partir del trabajo inicial de Cantero y Font-Rotchés (2007) y de dos amplios corpus de más de 2500 enunciados emitidos por 770 informantes (Ballesteros, 2011b y Mateo-Ruiz, 2013).

En la constitución de todos los corpus se han seguido los mismos criterios para la selección de los enunciados:

1. Calidad de la grabación: se eligieron los enunciados en los cuales había el mínimo de ruido y se evitó al máximo aquellos en que ocurrían solapamientos de las intervenciones de los hablantes.
2. Enunciados relevantes, se seleccionaron enunciados de diferentes tipos de entonación lingüística: entonación: neutra, interrogativa y enfática, con un número suficiente y compensado de ocurrencias de cada una de las categorías.
3. Longitud de los enunciados: fueron extraídos enunciados con diferentes longitudes pero se priorizaron aquellos con más de un grupo fónico, lo cual permitía determinar la organización fónica de los contornos producidos por el informante.

4. Resultados

Como indicamos anteriormente, en esta investigación nos hemos centrado en el análisis de las características de las preguntas emitidas por los hablantes brasileños de español y los malentendidos que pueden producir con sus interlocutores nativos y que podríamos sintetizar con un comentario escuchado frecuentemente a los primeros cuando formulan preguntas que los españoles no interpretamos como tal y que provocan que el hablante brasileño piense que su interlocutor “es un maleducado y no responde”.

A partir del análisis del corpus compuesto por 511 enunciados se verificó que las preguntas encontradas, en una primera aproximación, no se asemejaban a los 4 patrones identificados como tonema /+ interrogativo/ estudiados para el castellano, por Cantero y Font-Rotchés (2007). Con este dato se decidió agrupar los enunciados que funcionaban como pregunta en su contexto comunicativo y

a partir de ahí analizar sus características entonativas. Fueron definidos como objeto de análisis 77 enunciados pregunta, pero con características distintas entre ellos, por lo tanto se procedió a la siguiente clasificación:

- a) 28 preguntas absolutas, también llamadas totales, se caracterizan porque la pregunta comprende el contenido de todo el enunciado y se responden con un *sí/no*.
- b) 14 preguntas parciales o pronominales (¿qué ha dicho?), que se focalizan en una parte del enunciado.
- c) 35 preguntas confirmativas, que aparecen al final de los enunciados con un *¿no?*, *¿sabes?*, etc.

Estas últimas se asemejan a las *tag question* del inglés y en español suelen tener un ascenso mínimo, de modo que solo son “preguntas” desde un punto de vista semántico-pragmático. Desde un punto de vista fonológico serían, probablemente, /+ suspensas/. Es importante observar que las *preguntas confirmativas* se sitúan al final o en medio de algunos enunciados clasificados como neutros, enfáticos, etc., por lo tanto son enunciados que también aparecen en las demás clasificaciones.

En general en español, tampoco las “preguntas pronominales” suelen ser /+ interrogativas/, sino de entonación neutra (es decir, /- interrogativas/). Con todo, pese al valor fonológico de cada una, a efectos de análisis, el procedimiento de agrupación en la categoría “preguntas” facilitó la identificación de las características entonativas de dichos enunciados. Así pues, el corpus total seleccionado es de 77 enunciados-pregunta.

Los rasgos melódicos que se han identificado en las preguntas analizadas y que configuran la entonación prelingüística son los siguientes:

- Ausencia de primer pico.
- Ausencia de declinación, tendencia a contornos de cuerpo plano.
- Prominencias tonales en vocales átonas.
- Presencia de ligaduras internas.

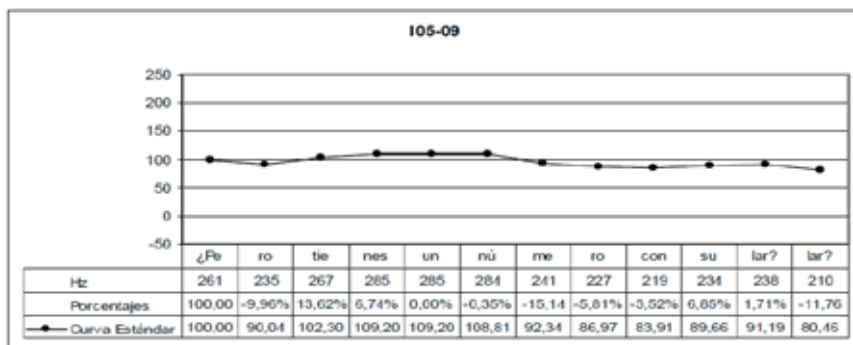


Figura 2. Contorno del enunciado *¿Pero tienes un número consular?*

En la figura 2, podemos observar un ejemplo de las dos primeras características mencionadas; a continuación detallamos la explicación de cada uno de los rasgos encontrados:

- Primer pico: en la mayoría de los enunciados no se identifica el primer pico, aunque en algunos de los contornos es posible encontrar indicios de un posible primer pico.
- Declinación: otra característica que fue posible observarse en los enunciados analizados fue la ausencia de declinación una vez que la mayoría de los enunciados no presentan primer pico. En muchos se nota una declinación muy plana con una tendencia a mantener la altura tonal de las primeras sílabas. En ocasiones incluso no hay inflexión final, como vemos en el ejemplo de la figura 3, que contrasta con la pregunta “típica” del español estándar que responde al contorno que vimos en la figura 1.
- Prominencias tonales en vocales átonas: la presencia de prominencias tonales en vocales átonas ocurre en casi todos los enunciados analizados, parece ser un rasgo constante y característico de la entonación prelingüística del español hablado por brasileños.
- Ligaduras internas: en el corpus analizado ocurren ligaduras tonales, es decir, inflexiones internas masivas, esto sumado a las prominencias de las vocales átonas produce contornos ondulados, dando en efecto perceptivo de sube y baja muy característico de la interlengua de los brasileños, ver figura 4.

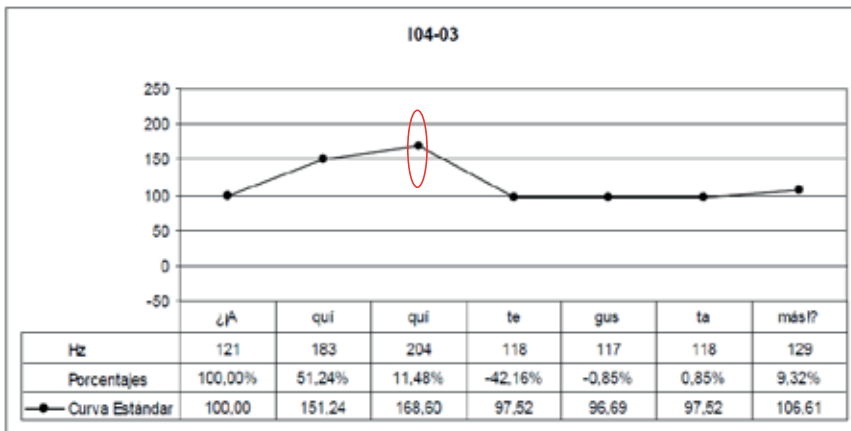


Figura 3. Contorno del enunciado *¿Aquí te gusta más!?*

En resumen, en las preguntas analizadas se identificaron características típicas de la entonación prelingüística del español hablado por brasileños, siendo los rasgos más marcados la presencia de prominencias tonales en vocales átonas y ligaduras internas que dan movimientos a los contornos entonativos.

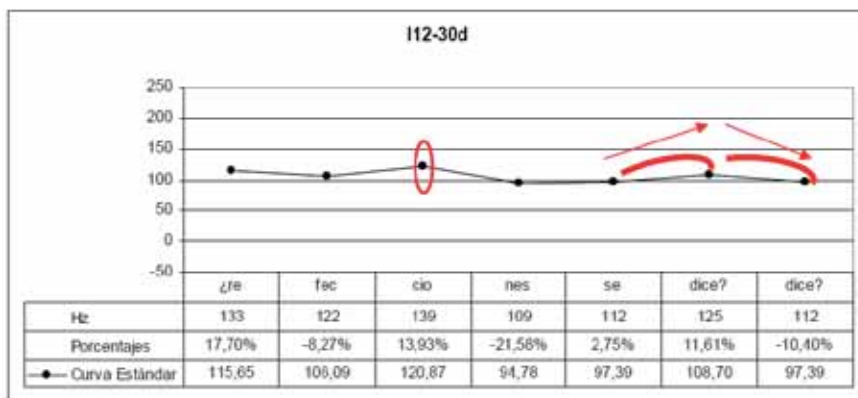


Figura 4. Contorno del enunciado *¿refecciones se dice?*

En general, no se identifica la ocurrencia de primer pico, lo que en español marca el inicio de un grupo fónico, ya que suele ser la primera vocal tónica del enunciado o la siguiente átona. Parece ser que los grupos fónicos se estructuran de forma diferente al español. Cuando se percibe la presencia de indicios de primer pico, este no ocurre en la primera vocal tónica sino en la pretónica y también en la postónica. Al no haber primer pico, no hay una declinación clara a lo largo del enunciado, lo que hace con que ocurran melodías muy planas, pero contornos ondulados causados por las presencia constante de prominencias y ligaduras internas.

En los enunciados extensos se perciben contornos interiores enfáticos, neutros y algunas veces suspendidos, lo que sería lo más frecuente en español, se nota en ellos prominencia en la vocal pretónica y por veces postónica. No hay una regularidad en las prominencias tonales, apareciendo por veces en la vocal pretónica, otras en la postónica y algunas veces en las dos.

Así pues, la entonación prelingüística, la organización del discurso es en parte extraña en español ya que no hay primer pico, no hay declinación, los contornos internos son muchas veces enfáticos, con frecuentes prominencias y ligaduras. Todo eso configura el “perfil melódico” (Cantero y Devís, 2011) del español hablado por brasileños, lo que caracteriza su “acento extranjero”. Perfil que contrasta con los contornos típicos de las preguntas en español que podemos observar en la figura 5, descritos por Cantero y Font-Rotchés (2007) –patrones II, III, IVa y IVb- y Font-Rotchés y Mateo-Ruiz (2011) – patrón XIII-. El patrón IVb, que es el que presenta más similitudes con algunos de los contornos que hemos encontrado en el español hablado por brasileños, sin primer pico ni declinación, podríamos decir que compensa estos rasgos con un tipo de inflexión muy marcada, de tipo circunflejo, con ascenso y descenso tonal a partir del núcleo del enunciado.

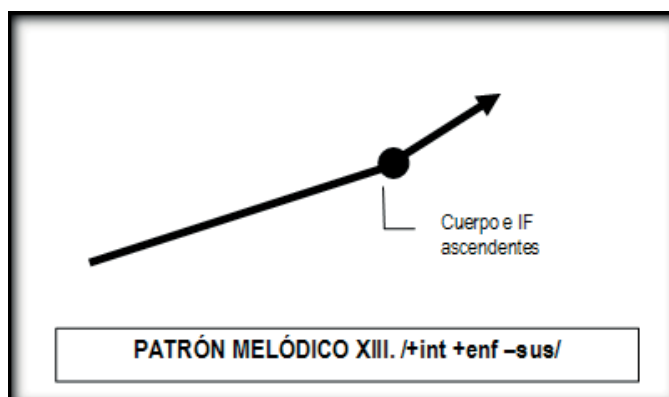
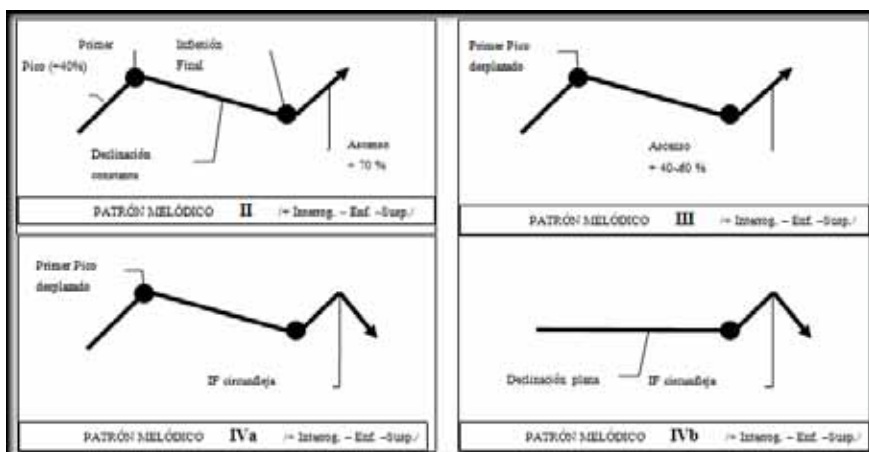


Figura 5. Patrones interrogativos del español estándar

En las figuras 6, 7 y 8, mostramos dos ejemplos de contornos interrogativos que se han hallado en los corpus del español peninsular anteriormente comentados.

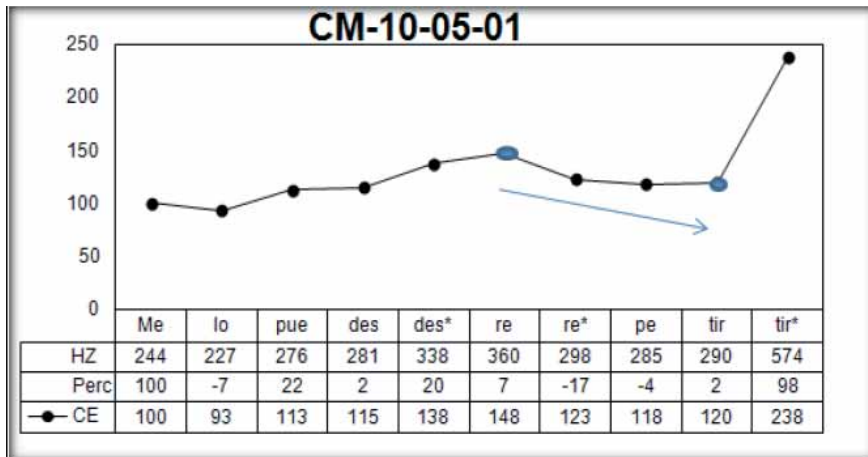


Figura 6. Contorno del enunciado *¿Me lo puedes repetir?*

El primero de ellos, contorno del patrón II, presenta primer pico, cuerpo descendente y una muy marcada inflexión final, con un porcentaje cercano al 100%. El segundo enunciado es un ejemplo del comentado patrón melódico IVb, el contorno no presenta ni primer pico ni declinación, pero el núcleo del enunciado, la sílaba “bién”, presenta dos cambios de dirección tonal, es una inflexión final circunfleja con unos porcentajes de variación significativos (+48% / -40%).

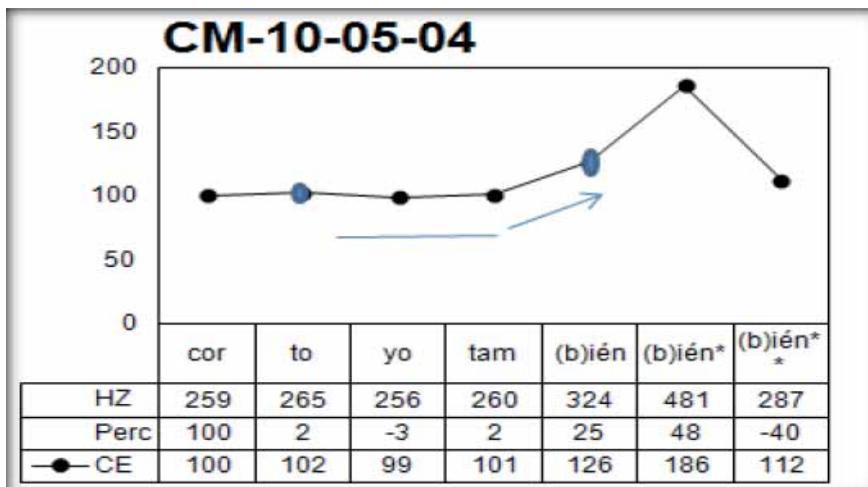


Figura 7. Contorno del enunciado *¿corto yo también?*

Finalmente, en la figura 8, podemos observar un ejemplo del nuevo patrón interrogativo descrito por Font-Rotchés y Mateo-Ruiz (2011), que presenta un ascenso constante desde el primero al último segmento tonal del enunciado, una variación total, un ascenso tonal del 81%.

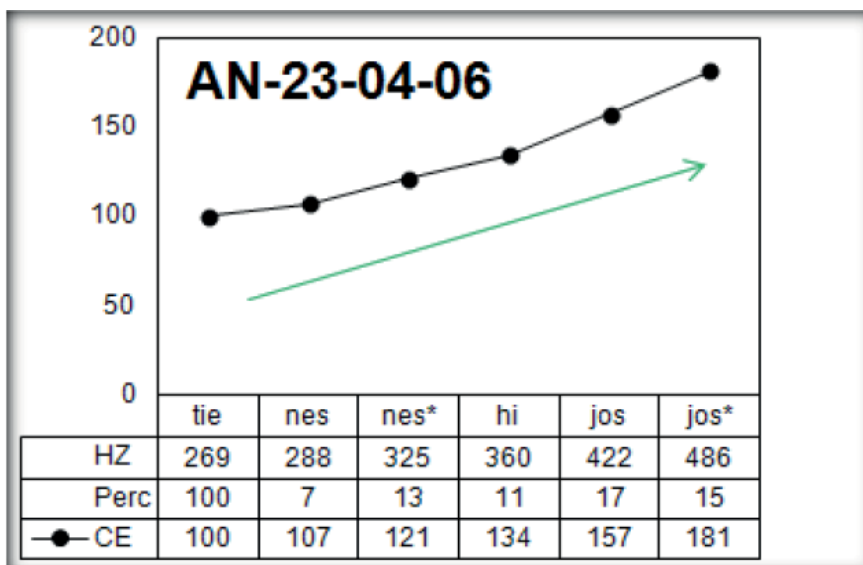


Figura 8. Contorno del enunciado ¿tienes hijos?

5. Conclusiones

Una vez identificados los rasgos del perfil melódico del español hablado por brasileños, podemos entender las características diferenciales de su entonación prelingüística, su “acento extranjero”, la forma en que dichos hablantes organizan su discurso, hecho que configura su “perfil melódico” (Cantero y Devís, 2011). En el caso del español hablado por los brasileños con nivel avanzado y en habla espontánea, la entonación prelingüística tiene las siguientes características, las cuatro primeras se han encontrado en las preguntas analizadas:

- Ausencia de primer pico tonal
- Ausencia de declinación, tendencia al cuerpo plano
- Prominencias tonales en vocales átonas, principalmente
- Ligaduras, énfasis interno
- Contornos ondulados y en zigzag

Estos rasgos melódicos, como la ausencia del primer pico tonal o ubicación diferente de la utilizada en español, sin declinación, manteniendo el mismo tono de la declaración, los segmentos tonales con prominencias en las sílabas átonas, las inflexiones internas y la forma de la inflexión final, determinan las características de la entonación prelingüística del español hablado por los brasileños.

Todos los aspectos descritos en el nivel de la entonación prelingüística indican que ciertos comportamientos lingüísticos son transferidos del portugués^[3] al español. Por otra parte, muchas de las características identificadas coinciden con rasgos melódicos que podríamos denominar “gratuitos, neutros” en español, lo que hace que la interlengua de los brasileños se asocie con el tono cortés. Hecho que es inicialmente positivo, pero puede conducir a situaciones en las que estos “falsos amigos entonativos” producen dificultades en la comunicación.

Para combatir el fenómeno de la transferencia es necesario que los profesores y los estudiantes tengan en cuenta las diferencias, en cuanto a la organización fónica, entre la L1 y la lengua de destino, así como las diferentes melodías existentes en función del uso previsto (pedir, preguntar, ordenar, etc.), lo cual facilitará el comunicativo desde la perspectiva de la complejidad en su aspecto amplio: de la producción, la percepción, la comprensión y la mediación.

El conocimiento aportado por la investigación puede servir de premisa para la enseñanza más eficaz de la pronunciación. Al mismo tiempo, la comprensión de dichos fenómenos nos permitirá entender mejor el proceso de desarrollo de la adquisición de la fonética en lenguas extranjeras, así como los elementos que la Ley de Transferencia provoca entre un idioma y otro.

Las aplicaciones didácticas que surgen de la investigación se centran en la idea de la concepción global del lenguaje oral y de que, si a hablar se aprende hablando, uno debe centrarse en el discurso, no en los sonidos individuales y reducir la mediación de la lectura y escritura en las primeras etapas del aprendizaje para poder alcanzar mejores niveles de adquisición del componente fónico de una lengua extranjera.

Una entonación adecuada permite la producción de un discurso fluido y comprensible, y debe ser visto como un objetivo fundamental en la enseñanza de la pronunciación. Las implicaciones didácticas de este conocimiento son obvias: en primer lugar, la formación de profesores de español (como lengua

3 Detalle de estos rasgos en Fonseca de Oliveira (2013).

propia y como lengua extranjera); en segundo lugar, la formación finalista de hablantes de la lengua (nativos y extranjeros).

La formación de profesores requiere un conocimiento detallado del idioma: la identificación del perfil melódico de la interlengua de los hablantes de español como L2, en este caso brasileños, nos permite una instrucción específica. Pero también en la formación finalista de hablantes tenemos un interesante campo de acción didáctica: la identificación espontánea de tales rasgos puede ser la vía de acceso a la comprensión del habla de los nativos del idioma, o bien un muro difícilmente franqueable. Dado que la entonación incluye los fenómenos de la que hemos denominado *entonación prelingüística*, y que el acento el ritmo y la entonación funcionan conjuntamente como componentes fónicos que permiten la estructuración del discurso, la integración y la definición de sus unidades, se entiende que la comprensión de este nivel prelingüístico es el punto partida para el estudio de la entonación.

6. Referencias bibliográficas

- BALLESTEROS, Mapi (2011a): “La entonación: un elemento que se puede aprender y enseñar”, en: Hidalgo, Antonio; Yolanda Congosto; Mercedes Quilis (eds.): *El estudio de la prosodia en España en el siglo XXI: perspectivas y ámbitos*. Valencia: Universitat de València, anejo de la revista *Quaderns de Filologia*. pp. 267-283.
- BALLESTEROS, Mapi (2011b): *La entonación del español del norte*, Tesis doctoral. Departamento de Filología Hispánica, Universitat de Barcelona
- BLANCO CANALES, Ana (2012): “Corpus oral para el estudio de la adquisición y aprendizaje del componente fónico del español como lengua extranjera”, RLA. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Concepción (Chile), 50 (2), II Sem. 2012, pp. 13-37.
- BOERSMA, P. y WEENINK(1992-2013), PRAAT. Doing phonetics by computer. Institute of Phonetic Sciences, University of Amsterdam. <http://www.praat.org>
- CANTERO SERENA, Francisco José (2002): *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona, Ed. de la Universitat de Barcelona.
- CANTERO SERENA, F. J. y D. FONT-ROTCHÉS (2007): “Entonación del español en habla espontánea: patrones melódicos y márgenes de dispersión”, *Moenia* 13, 69-92.
- CANTERO SERENA, F.J. y D. FONT-ROTCHÉS (2009): “Protocolo para el análisis melódico del habla”, *Estudios de Fonética Experimental*, núm. XVIII, pp. 17-32.
- CANTERO SERENA, F.J. y D. FONT-ROTCHÉS (en prensa): “The Intonation of absolute questions in Brazilian Portuguese”, *Anais do VIII Congresso Internacional ABRALIN*. Ed. Abralin. Associação Brasileira de Lingüística. Brasil
- CANTERO SERENA, F.J. y E. DEVÍS (2011): “Análisis melódico de la interlengua”, en: Hidalgo, Antonio; Yolanda Congosto; Mercedes Quilis (eds.). pp. 285-299.

- CANTERO SERENA, F.J. y M. MATEO-RUIZ (2011): “Análisis Melódico del Habla: complejidad y entonación en el discurso”, en: *Oralia*, nº 14. pp. 105-127
- CORTÉS, Maximiano. (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- FONSECA DE OLIVEIRA, Aline (2013): *Caracterización de la entonación del español hablado por brasileños*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de la Lengua i la Literatura. Universitat de Barcelona.
- FONSECA DE OLIVEIRA, Aline y F. José CANTERO SERENA (2011): “Características da entonaçõ do espanhol falado por brasileiros”, *Anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN*. Curitiba, pp. 84-98.
- FONSECA DE OLIVEIRA, Aline y Miguel MATEO-RUIZ (en prensa): “A entonaçõ pré-linguística do espanhol e do espanhol falado por brasileiros: análise contrastiva”. *Anais do VIII Congresso Internacional ABRALIN*. Ed. Abralín. Associação Brasileira de Lingüística. Brasil.
- FONT-ROTCHÉS, Dolors (2007): *L'entonació del català*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Biblioteca Milà i Fontanals, 53.
- FONT-ROTCHÉS, Dolors y Miguel MATEO-RUIZ (2011): “Absolute interrogatives in Spanish, a new melodic pattern”, *Anais do VII Congresso Internacional Abralín*. Curitiba: Ed. ABRALIN. Associação Brasileira de Lingüística, 1111-1125.
- GARCÍA RAMÓN, Amparo (2010): “El PRAAT no engaña”, *Foro de Profesores de E/LE*, V, < <http://foro.ele.es/revista/index.php/foro.ele/article/view/176/173>>.
- GIL, Juana. (2007): *Fonética para profesores de español*. Madrid: Arco/Libros.
- HIDALGO, Antonio y Adrián CABEDO (2012): *La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE*. Madrid: Arco Libros.
- LAHOZ, José M. (2007): “La enseñanza de la entonación en la clase de ELE: cómo, cuándo y por qué”, *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño. pp. 705-720.
- LAHOZ, José M. (2012): “La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo”. En Gil, Juana (Ed.). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen, pp. 93-132.
- MATEO-RUIZ, Miguel (2013): *La entonación del español meridional*, Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de la Lengua i la Literatura. Universitat de Barcelona.
- SANTAMARÍA, Enrique. (2007): “Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas”. En Balmaseda, E. (Ed.). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Logroño: Universidad de la Rioja, pp. 1237-1250.
- VV. AA. (2009): “Análisis Melódico del Habla (AMH): 1999-2009” Biblioteca Phonica, 10. www.ub.es/lfa

LITERATURA E IDENTIDADES EN EL CONTEXTO EUROPEO: UNA APROXIMACIÓN EN PERSPECTIVA COMPARADA A TRAVÉS DE LOS REFERENTES LITERARIOS^[1]

Miquel A. Oltra Albiach

Rosa M. Pardo Coy

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA – GRUPO ELCIS

Resumen

La literatura es sin duda un modo óptimo de conocimiento de las sociedades: por un lado, las civilizaciones ven reflejadas sus preocupaciones, sus miedos, sus esperanzas y su visión idealizada del mundo en la producción literaria; por otra parte, la literatura es en ocasiones vehículo de denuncia y plataforma para el cambio social. Además de su papel relevante en la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas, sobre todo la competencia en comunicación lingüística, la competencia cultural y artística y la competencia social y ciudadana, no hay duda de que la literatura, en tanto que representación discursiva de un colectivo humano, está estrechamente relacionada con la construcción y la preservación de las identidades, entendidas como representaciones y categorizaciones del mundo y de nosotros mismos. Las distintas formas y géneros literarios son modos de expresar y construir (a veces también de imponer o destruir) diferentes identidades nacionales, culturales, religiosas, lingüísticas o sexuales: podríamos decir que las identidades se construyen, se expresan y se transmiten a partir de las lenguas y de las literaturas.

El objetivo de este trabajo, al que seguirán otros en la misma línea, es analizar en perspectiva comparada los referentes literarios orales de estudiantes universitarios valencianos (Universitat de València) y eslovacos (Trenčianska Univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne). Pretendemos conocer qué obras y qué personajes han marcado la infancia de los estudiantes universitarios eslovacos y valencianos. Del estudio

1 Este trabajo se enmarca en el proyecto “Diversidad y (des)igualdad en la literatura infantil y juvenil contemporánea (1990-2012)” (UV-INV-PRECOMP13-115502), financiado por la Universitat de València.

extraeremos conclusiones que pueden ser aprovechables para conocer diversos matices en las identidades europeas y también a la hora de implementar propuestas en educación literaria.

Palabras clave: Literatura, referentes literarios, identidades, Europa, tradición literaria

1. Las identidades

Cuando hablamos de identidad, podemos hacerlo en sentidos muy diversos: las identidades son diversas y podemos entenderlas bajo puntos de vista también muy diferentes. Al mismo tiempo, la concepción actual de las identidades pasa por su comprensión como elementos variables, mutables en el tiempo y cambiantes bajo diversas circunstancias y según sea el sujeto de la identidad. Así lo entiende Manuel Maldonado:

Las identidades son variadas y diversas. Pueden presentarse en las variables personal, social, cultural o nacional. Se habla de identidades de territorio, de género, de edad, de roles sociales, de religión, de ideologías, etc. La identidad se compone, en estos casos, de un conjunto de rasgos, características o circunstancias que configuran una constante propia de un sujeto o de una colectividad, que ofrece a éstos posibilidades de individualización e identificación. La identidad exige continuidad y compatibilidad. No obstante, la identidad no es un hecho sustancial, inamovible o atemporal. Los entes de identificación que conforman las identidades varían según el tiempo, el contexto y el lugar. Cuando se trata de una colectividad, la identidad se sustenta en la existencia de unas propiedades que comparten sus miembros, que se han ido forjando en el transcurso del tiempo y cuya vigencia se circunscribe a unas circunstancias determinadas (Maldonado Alemán, 2010: 172-173).

Autores como María Ángeles Marín consideran dos niveles en la definición del término identidad: el de la singularidad y el de las representaciones de sí mismo que posee el sujeto; según incidamos más en uno u otro aspecto, entraremos en el campo de los estereotipos y los prejuicios o bien en el de la búsqueda de la identidad propia como un todo coherente:

En un primer nivel de significado “identificar” quiere decir singularizar, es decir distinguir algo como una unidad en el tiempo y en el espacio, discernible de las demás. (...). Desde esta perspectiva, la identidad cultural significa la ubicación

propia y la de otros grupos en referencia a una cultura, la clasificación de una persona como perteneciente a un grupo que se supone tiene una cultura específica. Desde esta visión de la identidad surgen los adjetivos identificadores del “otro”, ya sea un colectivo o una persona perteneciente a él, que son la base de la formación de los prejuicios.

En un segundo nivel de significado, la identidad se refiere a la representación” que tiene el sujeto. En el caso individual, la búsqueda de la identidad se entiende como la construcción de una representación de sí, que sea coherente y armónica con las imágenes de uno mismo (Marín, 2008: 34).

Desde esta perspectiva, la identidad tiene que ver con la cultura como sistema de creencias, actitudes y comportamientos que son transmitidos a cada miembro del grupo por el hecho de pertenecer al mismo; es una manera de sentir, comprender y actuar en el mundo y en formas de vida compartidas, que se expresan en instituciones, comportamientos regulados, artefactos, objetos artísticos, saberes que se transmiten, etc. En este sentido, hay que recordar la importancia de la memoria colectiva para la identificación retrospectiva de un grupo, sobre todo de las naciones (esta memoria colectiva se transmite a través de la familia, la escuela, los medios de comunicación, etc.).

2. Identidad y literatura

No hay duda de que la literatura, en tanto que representación discursiva de un colectivo humano, está íntimamente relacionada con la construcción y la preservación de las identidades, entendidas como representaciones y categorizaciones del mundo y de nosotros mismos. Las distintas formas en que la literatura cobra existencia son modos de expresar y construir (a veces también de imponer o destruir) diferentes identidades nacionales, culturales, religiosas, lingüísticas o sexuales. Porque las identidades se construyen, se expresan y se transmiten a partir de las lenguas y de las literaturas. Así por ejemplo, Pascuala Morote hace hincapié en la importancia de la literatura oral como expresión cultural de los pueblos, base de la educación literaria entendida como transmisión cultural e incluso de la educación intercultural a partir de los elementos comunes e inmutables de todas las tradiciones:

La literatura oral representa la expresión más íntima y directa de hombres y mujeres procedentes del pueblo que nos hacen llegar sus sentimientos, pensamientos, ideas, acciones, sus preocupaciones vitales, sus creencias religiosas y mágicas, sus ritos festivos, sus juegos, sus historias, sus narraciones... la mayoría de los cuales con sus

variantes léxicas y semánticas se parecen en todas las culturas. La literatura de tipo tradicional franquea el espacio y el tiempo y aunque se produzcan cambios sociales, las diversas culturas y civilizaciones mantienen tradiciones de tiempos anteriores. El estudio de esta literatura de tradición oral o de tipo tradicional junto a la de autor es, por consiguiente, de gran relevancia desde el punto de vista de la educación lingüística y literaria y de la cultura de los pueblos.

(...)

Los géneros literarios, cuya característica fundamental es la oralidad son, como la lengua, un vehículo de transmisión cultural, además de un sistema de comunicación. Los conceptos culturales se adquieren y se transmiten lingüísticamente; por este motivo, los modelos lingüístico-literarios pasan a formar parte de nuestra experiencia, en tanto en cuanto contribuyen a conformar los marcos conceptuales que nos sirven para interpretar la realidad (Morote, 2010: 47-48).

Antonio Mendoza (1994) insiste en la capacidad de la literatura, sobre todo en perspectiva comparada, de servir de enlace de aspectos culturales comunes y diversos (Mendoza, 1994: 17). La obra artística en general –y la literatura en particular- es un producto cultural de relaciones diversas y de conexiones de diferentes signos. Ni las civilizaciones ni las artes y la literatura se desarrollan de manera aislada e incomunicada, sino mediante relaciones que fomentan el desarrollo de manera paralela, complementaria, por contraste, por influencia, por asimilación, por imitación, por rechazo, por transformación, por desintegración, etc. Un planteamiento de la enseñanza de la literatura acorde con la época actual y el contexto multicultural debería tener en cuenta todos estos aspectos y también las conexiones culturales en la literatura: referencias, datos histórico-sociales, influencias metaliterarias:

Estamos convencidos de que el objetivo educativo de identificar y señalar conexiones y enlaces causales entre las producciones culturales habría de ser un objeto primordial para asegurar el respeto, la aceptación y la positiva valoración de otras culturas, puesto que en muchos casos la toma de consciencia del feed-back cultural puede limar asperezas de apreciación y valoración (Mendoza, 1994: 13).

Mendoza considera por tanto que este enfoque comparativo de la enseñanza de la literatura tiene diversas ventajas: de esta apreciación de las interconexiones culturales hay que esperar el desarrollo en el alumnado de actitudes favorables y positivas no sólo hacia las producciones literarias correspondientes a otras lenguas y culturas, sino también a las que tienen que ver con modelos o sistemas de vida diversos y que están presentes en el entorno social; además,

las propuestas elaboradas a partir de los procedimientos comparatistas pueden ser aplicables a todos los niveles de la enseñanza, con el objetivo de alcanzar actitudes positivas hacia la diversidad.

Este potencial de la literatura lo ponen de manifiesto también Ibarra y Ballester, para quienes estamos ante un poderoso instrumento de conocimiento de uno mismo y del mundo, de descubrimiento de la otredad, de cohesión social y de creación de identidades plurales:

Nos encontramos en esencia ante el descubrimiento del *otro*, a partir del conocimiento de uno mismo y del mundo por medio del diálogo, en el que la literatura juega un papel primordial desde las primeras etapas vitales.

(...)

La configuración del lector, finalidad última de la educación literaria, constituye el germen de la ciudadanía activa y del sentimiento de pertenencia a través de la adquisición del código escrito y de la literatura como instrumento privilegiado desde su dimensión socializadora y cohesiva. La educación literaria desde la perspectiva intercultural permite leer el mundo y transformarnos paulatinamente en habitantes universales a medida que comprendemos la artificialidad de las fronteras geográficas o lingüísticas y la pertenencia a múltiples identidades (Ibarra y Ballester, 2010: 12).

3. Competencia lingüística y competencia cultural

La competencia literaria está constituida a partir de otras, entre las cuales la competencia lingüística es básica. Sin embargo, la competencia lingüística necesita a su vez de otras para poder llegar a hablar de competencia literaria y, más allá, de competencia (inter)cultural.

Teresa Aguado pone de relieve que la pedagogía intercultural nace en un contexto sociopolítico que evoluciona desde el asimilacionismo hacia otras posturas en los que la diferencia se aborda desde la referencia a los valores democráticos, en particular los de equidad y participación social. Esta autora hace notar como el término educación intercultural, generalizado en el contexto europeo, hace referencia a una tendencia reformadora en la práctica educativa y con distintos objetivos, con la que se trata de dar respuestas a la diversidad provocada por la convivencia de diferentes grupos culturales en el seno de una sociedad, superando los modelos asimilacionistas. La educación intercultural implica, entre otros aspectos, interacción, intercambio, ruptura del aislamiento, reciprocidad y solidaridad objetiva entre las culturas, y

también reconocimiento y aceptación de los valores y los modos de vida de los otros (Aguado, 2003: 33).

Partimos por tanto del necesario diálogo como instrumento de conocimiento y de enriquecimiento mutuo más allá de las fronteras geográficas, ya que hablamos de la convivencia entre culturas que comparten un mismo espacio físico –o que se han de relacionar por diversos motivos: personales, sociales o profesionales- a partir del respeto a los derechos fundamentales de los seres humanos. Igualmente, hay que resaltar la contribución de las diversas culturas y grupos sociales a la creación de un patrimonio común, de un imaginario colectivo compartido por toda la ciudadanía. Hablamos por tanto de la adquisición de competencias interculturales: habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para moverse con eficacia en un medio intercultural (Aguado, 2003: 141). Se trataría de uno de los principales objetivos de la educación intercultural e implican al alumnado, pero también a docentes, familias y resto de personas que constituyen su entorno. Esta competencia intercultural es una de las bases de la competencia ciudadana, y por tanto un elemento necesario para alcanzarla.

A partir de cuanto se ha dicho, uno de los principios que deben estar presentes en cualquier actuación práctica es partir de los conocimientos previos del alumno o la alumna, lo cual supone tener en cuenta, considerar y valorar su entorno cultural de referencia. A partir de aquí, se tratará de eliminar prejuicios y tópicos, trabajar de manera intercultural (es decir, desde el planteamiento de ópticas múltiples y maneras diversas de ver e interpretar la realidad). Solo de esta manera podremos llegar al interés por lo diverso y por las personas diferentes, valorando lo que nos une y tendiendo puentes sobre las diferencias, que, desde esta perspectiva, presentan un gran potencial de enriquecimiento mutuo (Aguado, 2003: 49-50). Efectivamente, si entendemos la identidad como un punto de referencia a la hora de dialogar con el otro más que como una barrera, el intercambio siempre será enriquecedor:

La identidad transmite a los individuos que integran un grupo social el sentido de pertenencia y procedencia, pero también de diferencia. El sentimiento de pertenencia a un grupo, un pueblo o una sociedad, que emana de la conciencia de identidad, surge no sólo del reconocimiento de la semejanza, sino también, y al mismo tiempo, de la toma de contacto con lo extraño y lo diferente. La identidad se cimienta en la constatación de analogías y coincidencias, e, igualmente, en la conciencia de la desemejanza. Los miembros de una comunidad se identifican entre sí gracias a su similitud cultural y en virtud de la delimitación que establecen respecto a la cultura y los valores que sostienen los componentes de otros grupos

o colectivos. La identidad, en definitiva, supone siempre la interacción recíproca con la alteridad. Ese conocimiento del “otro” no tiene porqué derivar en un sentimiento negativo; antes al contrario, puede suponer un enriquecimiento y una complementación (Maldonado Alemán, 2010: 173).

4. La dimensión europea

El discurso sobre las identidades y la valoración positiva de la diversidad se entrelaza con el de la dimensión europea, y nos plantea preguntas que afectan de lleno a los procesos de integración y a aquellos elementos comunes y diversos que compartimos los ciudadanos y ciudadanas de Europa: en este sentido, es evidente que el conocimiento de aquellos elementos literarios que se constituyen en factores de identidad resultará beneficioso a la hora de conocer mejor a la ciudadanía europea y de diseñar estrategias educativas que tiendan a poner de relieve el substrato cultural común y también la importancia de las identidades múltiples y de la apertura a la diversidad.

Partimos de la idea que la educación es un instrumento de cohesión social, ya que iguala las oportunidades de las personas; en esta perspectiva podemos situar la Dimensión Europea de la Educación (DEE), ya que transmite valores como la cooperación, la solidaridad y la tolerancia, piezas clave del pensamiento democrático. La idea es que, en una Europa multicultural, la educación debe ofrecer respuestas que promuevan la convivencia y que permitan el enriquecimiento mutuo a partir de la diversidad (Rodríguez Lajo, 2008: 53).

El concepto de *dimensión europea* es, sin embargo, complejo y con significaciones diversas; no hay ningún duda que se trata de un concepto clave que muestra las condiciones para la construcción de la Europa del futuro; pero existe el peligro de limitar esta idea a la de *civilización europea*, lo cual comporta un grave peligro si no lo entendemos como una civilización plural, abierta, relativa y sometida de manera constante a un escrutinio crítico. De no ser así, el concepto *civilización europea* no tiene ningún significado, ya que los valores europeos no son definitivos, sino que se definen a cada momento. Y es justamente la referencia a la DEE un intento de eliminar una visión demasiado rígida, positivista y etnocéntrica para acentuar una serie de valores que han surgido a través del tiempo, como son la voluntad de conseguir el entendimiento mutuo para vencer prejuicios y reconocer los intereses mutuos, el respeto a la diversidad, la receptividad a las culturas diferentes, el respeto también a la identidad cultural individual, el respeto por los compromisos legales y las decisiones judiciales, el deseo de coexistir con armonía y aceptar los compromisos para hacer compatibles los intereses diferentes, la defensa de

la libertad y la democracia pluralista, el respeto a los derechos humanos y la justicia, el desarrollo de un sistema de producción y de intercambios económicos entre los estados que sea al mismo tiempo un factor de bienestar individual y social, la preocupación por el equilibrio ecológico y mundial y, finalmente, el deseo de mantener la paz en Europa y el mundo (Rodríguez Lajo, 2008: 54).

Se trata sobre todo de un trabajo de cambio de mentalidad, centrado en las reflexiones y los razonamientos que derriben las barreras mentales. La dimensión europea no es una disciplina como tal, aunque está constituida de contenidos específicos; es un elemento interdisciplinar que se debe trabajar desde las diversas materias y que debe formar parte también de los programas de educación literaria, y sobre todo es un factor de cambio en la práctica educativa y en el diseño de los programas al introducir una pluralidad de enfoques y al potenciar un espíritu analítico, investigador, de síntesis y de tolerancia: en este sentido, encontramos toda una serie de características que podemos abordar desde la literatura comparada, y desde los elementos de las diversas tradiciones culturales y literarias que convergen en la construcción europea, incluso las de territorios que actualmente no forman parte de la Unión Europea. Esta dimensión europea es igualmente un incentivo para el desarrollo de unos principios pedagógicos que están en la base de los programas educativos: la capacidad de aprender a aprender, el uso de las TIC, el trabajo colaborativo y el desarrollo de equipos educativos abiertos que potencien las mentalidades críticas y la habilidad en la resolución de conflictos. Finalmente, se trata de preparar el alumnado para la conciencia y la apertura al mundo, es decir, de introducir un sistema de actitudes y de valores: tolerancia, pluralismo, apertura mental, libertad de pensamiento, etc. (Rodríguez Lajo, 2008: 57).

5. Planteamiento y desarrollo del estudio

Hemos podido comprobar hasta este momento la capacidad de la literatura para construir y preservar identidades, y como medio socializador de las personas; de manera especial la literatura infantil y juvenil ha cumplido tradicionalmente esta función, tal como nos recuerda Teresa Colomer:

La literatura infantil y juvenil ha ejercido siempre una función socializadora de las nuevas generaciones. Fue precisamente el propósito de educar socialmente lo que marcó el nacimiento de los libros dirigidos a la infancia. Los libros infantiles han ido perdiendo carga didáctica a lo largo de los tiempos en favor de su vertiente literaria, pero no hay duda de que amplían el diálogo entre los niños y la colectividad haciéndoles saber cómo es o cómo se querría que fuera el mundo real. Por ello se

habla de la literatura infantil y juvenil como de una agencia educativa, como lo son también, de forma principal, la familia y la escuela. En este sentido, no hay mejor documento que la literatura infantil para saber la forma como la sociedad desea verse a sí misma (Colomer, 2010: 49).

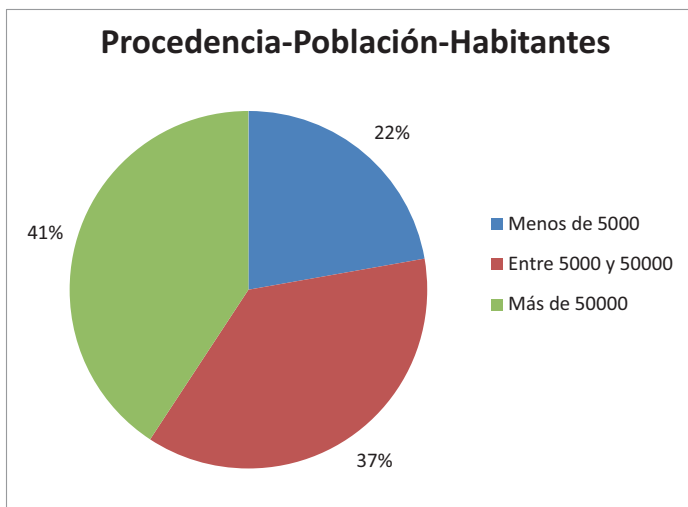
Tal como hemos indicado en la introducción de este trabajo, hemos llevado a cabo un estudio inicial sobre los referentes literarios infantiles de un grupo de estudiantes de la Universidad Alexander Dubcek de Trenčín (TNUAD) y de la Universitat de València (UV), desde la idea de que la información obtenida puede ser de utilidad en posteriores investigaciones que nos ofrezcan luz sobre la creación y la evolución de las identidades, el grado de globalización de los referentes literarios infantiles, y, finalmente, a la hora de plantear estrategias para la adquisición de la competencia literaria e intercultural, y para un nuevo planteamiento de la integración europea desde la reformulación de las identidades.

Con el fin de estudiar y relacionar los referentes literarios de los estudiantes planteamos una serie de cuestiones en relación a los primeros relatos orales (o de lecturas u oralizaciones de textos escritos) que el alumnado recuerda de su infancia. No se trata tanto del hecho de recordar el primer cuento que se ha escuchado (cosa imposible en la mayoría de los casos), como de traer a la mente cuál es el primer relato que se recuerda, o lo que es lo mismo, qué cuento o cuentos de nuestra primera infancia han quedado en nuestra memoria como referentes. A partir de esta cuestión inicial pretendíamos llegar a algunas conclusiones sobre la construcción de las identidades individuales, sociales, nacional y europea. Para llevar a cabo el trabajo hemos seguido los procedimientos que establecen diversos especialistas como Pascuala Morote (2010) en el campo de la investigación etnolingüística.

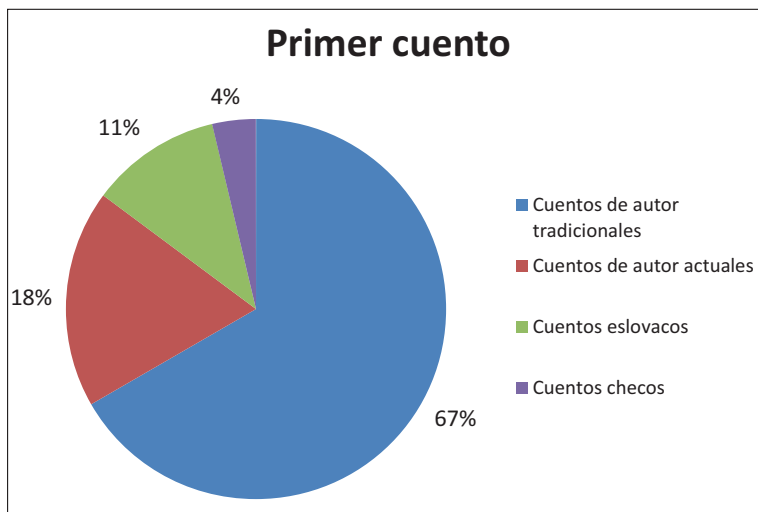
En definitiva, pretendíamos recabar información sobre las circunstancias del primer contacto del alumnado con la literatura, con el fin de conocer mejor, a partir de sus referentes literarios, sus trayectorias por lo que se refiere a la adquisición de la competencia literaria y, desde el punto de vista formal, cómo se relacionan, se articulan y se vertebran las tradiciones con el eje cultural europeo. Para la obtención de datos se presentó un formulario anónimo con una serie de preguntas sobre los relatos infantiles que recordaban a 25 estudiantes de la Facultad de Relaciones Socioeconómicas (TNUAD) y a otros 25 de la Facultat de Magisteri (UV); en ambos casos se trataba de estudiantes de ambos sexos con un promedio de edad de 20 años. A partir de las respuestas, se procedió a la tabulación y a la extracción de datos, y, finalmente, a la interpretación de los mismos.

6. Resultados

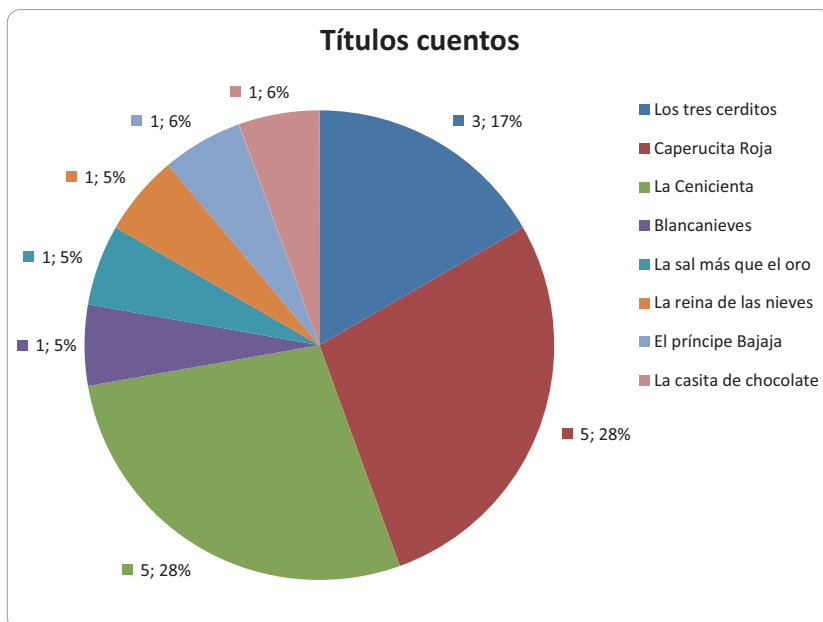
6.1. Estudiantes eslovacos



Observamos que un 41% de las personas encuestadas pertenecen a poblaciones de más de 50000 habitantes. Un 37% de los alumnos nacieron y crecieron en lugares que tienen entre 5000 y 50000 habitantes. Y sólo un 22% han crecido en lugares con menos de 5000 habitantes.

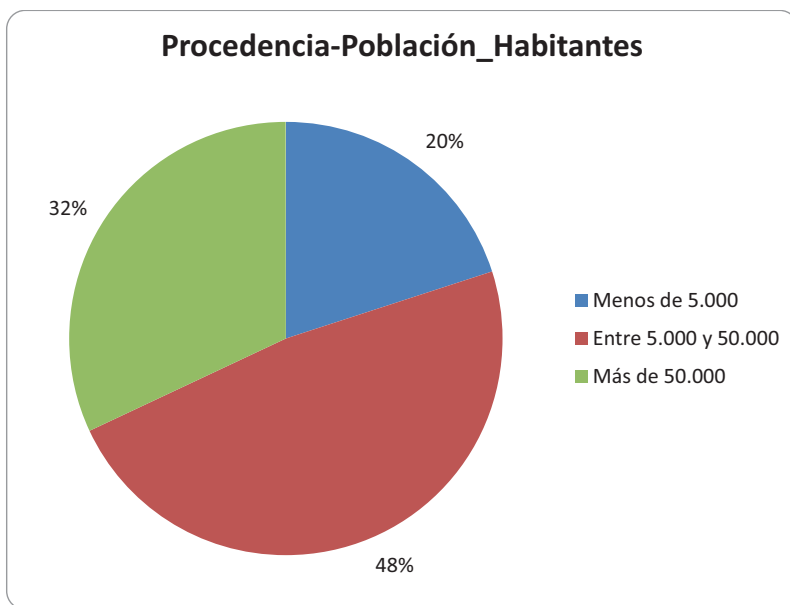


Con las respuestas obtenidas podemos observar que un 67% de los alumnos recuerdan como su primer cuento un relato tradicional. A continuación tenemos un 18% que habla de cuentos de autor actuales; un 11% de cuentos de tradición eslovaca. El 4% restante de las respuestas hablan de cuentos de tradición checa, hecho que se explicaría por las circunstancias históricas de Eslovaquia, sobre todo en el último siglo.

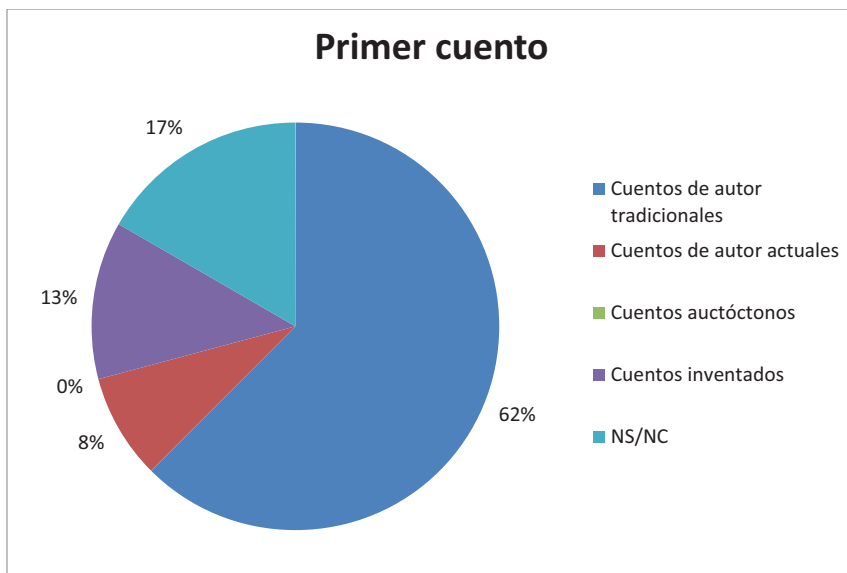


Los relatos que más recuerdan los estudiantes eslovacos son, en este orden: *Červená Ciapócka*, *Popoluška*, *Tri Prasiadka*, *O Srukulinke a 7 Trpaslikoch*, *Pinokio*, *Sol' Nad Zlato*, *Shrehová Královná*, *Pampúšik*, *Išlo Vajce Na Vandovku*, *Princ Bajaja*, *Perniková Chalupka*, *Leví Kral'*, *Porpávka o Veveričke*, *Macko Uško* y *Veselé Zvjeratka!*. Se trata en general de los grandes relatos de tradición oral recopilados por Perrault, Grimm, Andersen, etc. (con variantes propias eslovacas que trataremos en posteriores investigaciones) y también algunos relatos de la tradición eslovaca (concretamente en los lugares, cinco, seis y siete), aunque relacionados con otras narraciones europeas y universales e incluidos en el catálogo internacional.

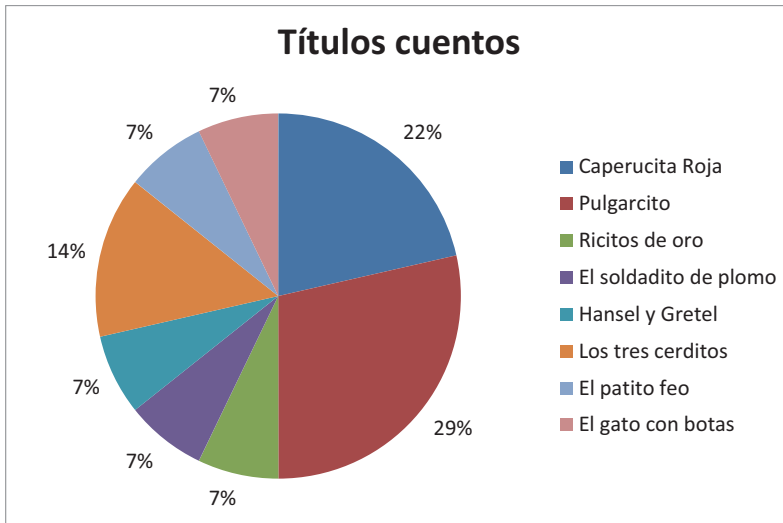
6.2. Estudiantes valencianos



En el caso de los estudiantes valencianos, una tercera parte proceden de ciudades grandes (más de 50000 hab.), mientras que prácticamente la mitad (un 48%) nacieron en ciudades situadas en el rango medio; finalmente, un 20% (cifra muy similar a la que arrojaban los encuestados eslovacos) procede de poblaciones pequeñas. Considerábamos de especial relevancia el dato del tamaño de la población para observar si había relación o no entre este dato y el tipo de relatos, tal como veremos en las conclusiones.



Por lo que se refiere a las tipologías de los primeros cuentos que referencian los alumnos valencianos, los porcentajes que ofrecen son en principio bastante similares, con algunas diferencias que comentaremos a continuación; así, el 62% de los encuestados refieren textos tradicionales versionados por los grandes clásicos de la literatura infantil, una cifra muy similar al 67% de los estudiantes eslovacos. Por lo que se refiere a los cuentos de autor actuales, el 8% de los valencianos queda sensiblemente por debajo del 18% que referían los estudiantes eslovacos. Sin embargo, el dato que llama poderosamente la atención es la ausencia, en el caso valenciano, de referencias a narraciones tradicionales propias (valencianas o españolas). En este sentido, hemos de recordar que las narraciones de tradición eslovaca constituían el 11% de los relatos aportados por los encuestados de Trenčín.



Por lo que se refiere a los títulos en el caso de los estudiantes valencianos, cabe destacar el lugar que ocupa *Caperucita Roja*, un resultado bastante parecido al que hemos obtenido en el caso de los eslovacos, y también la presencia de bastantes títulos que coinciden en ambos casos, procedentes en su mayoría de la tradición europea y universal. Sin embargo, tal como hemos indicado, es reseñable la ausencia en este caso de narraciones de la tradición propia en los recuerdos personales de los universitarios valencianos, cosa que contrasta con el notable trabajo de recuperación de la tradición valenciana que se generalizó a partir de los años 80 en los centros educativos sobre los textos de tradición oral publicados por rondallistas como Enric Valor. Los resultados obtenidos en este trabajo nos confirman que se trata de una recuperación que, en general no ha tenido repercusión en el entorno familiar. Los relatos aportados en este punto son: *Pulgarcito* (29%), *Caperucita Roja* (22%), *Los tres Cerditos* (14%) y *Ricitos de Oro*, *El soldadito de Plomo*, *Hansel y Gretel*, *El Patito Feo* y *El Gato con Botas* (un 7% en cada uno).

7. Conclusiones

Una parte importante del alumnado eslovaco ha mostrado como referentes cuentos de la tradición nacional eslovaca, en las versiones recogidas por el etnógrafo y folclorista Pavol Dobsinský en el siglo XIX (Kovachova, Ulasin y Fráterová, 2012: 228 y s). La mayoría de estos relatos tienen sus versiones

correspondientes en el resto de tradiciones europeas y en el catálogo internacional, mientras que alguno de ellos es estrictamente de tradición local. Por lo que se refiere a los estudiantes valencianos cabe destacar que la totalidad de relatos corresponden a la tradición europea y universal, sin que se encuentre rastro de la tradición propia valenciana (que los alumnos sin duda conocen puesto que han iniciado su paso por la escuela al final de los años 90) y ni siquiera de la tradición española (que probablemente pudiesen conocer mejor sus padres por las circunstancias de su infancia y las características de la escuela franquista y postfranquista).

Como características que se repiten en ambos grupos de alumnado, reseñamos la posición privilegiado del relato *Caperucita Roja*, con variaciones más cercanas al relato de Perrault, de los hermanos Grimm o bien de variantes locales más o menos diferentes entre sí. Se trata de una apreciación interesante por cuanto se trata de una narración con unas características peculiares (entre ellas, la dificultad de adaptación a la mentalidad actual, la sexualidad latente en el relato y el hecho de que es fácil encontrar variedad en la narración por parte de los encuestados, ya que no existen elementos de homogeneización global como producciones de la factoría Disney). Así, nos hemos encontrado con diferentes versiones más o menos contaminadas, que abordaremos en futuros trabajos. Otra característica destacable y común a ambos grupos es la atribución de determinados relatos a uno u otro sexo: así, encontramos en el caso de los varones preferencia por relatos como *Los Tres Cerditos* o *Pulgarcito* (que ensalzan valores pretendidamente masculinos como la astucia, la acción o la intrepidez), mientras que en el caso de las mujeres los relatos infantiles de referencia están protagonizados por personajes que encarnan valores tradicionalmente atribuidos al sexo femenino. Encabezan este tipo de relatos la trilogía *Blancanieves*, *La Cenicienta* y *La Bella Durmiente*, y las referencias en este caso son mucho más globales.

Entre otros aspectos dignos de mención, cabe destacar que no hemos observado correspondencias destacables entre el tamaño de la población de procedencia y la tipología de los relatos (como en principio podría pensarse). Por otro lado, es altamente significativo el hecho de que los primeros puestos en ambos grupos de alumnado estén ocupados por cuentos de tradición europea o universal; en este sentido, destacamos sobre todo la base cultural europea común que subyace en estos relatos y que es sin duda un buen punto de partida para el trabajo de la identidad europea y de las particularidades culturales de los pueblos de Europa.

En futuras investigaciones nos adentraremos en los contenidos de las narraciones y en la caracterización de los personajes con el fin de averiguar,

entre otros aspectos, si nos encontramos en todos los casos ante elementos de tradición común europea, o bien ante un efecto de la globalización planetaria de la literatura infantil.

8. Bibliografía

- AGUADO, Maria Teresa (2003): *Pedagogía intercultural*, Madrid, McGraw-Hill.
- BALLESTER, Josep (1999): *L'educació literaria*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València.
- BALLESTER, Josep; IBARRA, Noelia; DEVÍS, Anna (2010): “La educación literaria ante el reto de la interculturalidad”, en Juana Herrera, Manuel Abril, Carmen Perdomo: *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas*, Santa Cruz de Tenerife, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, pp. 545-558.
- BARTOLOMÉ PINA, Margarita (2008): “Un reto a la educación intercultural”, en Margarita Bartolomé Pina (ed.): *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación ntercultural*, Madrid, Narcea, pp. 13-25.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glòria (1993): *Ensenyar Llengua*, Barcelona, Graó.
- COLOMER, Teresa (2010): *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*, Madrid, Síntesis.
- IBARRA, Noelia; BALLESTER, Josep (2010): “La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía”, en *Aula de Innovación Educativa* 197, pp. 9-12.
- KOVACHOVA, Valeria; ULAŠÍN, Bohdan; FRATEROVÁ, Zuzana (2012): *Cuentos eslovacos de tradición oral*, Madrid, Ediciones Xorki.
- MALDONADO, Manuel (2010): “Literatura, memoria e identidad. Una aproximación teórica”, en *Revista de Filología Alemana*, Anejo III, pp. 171-179.
- MARÍN, María Angeles (2008): “La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos”, en Margarita Bartolomé Pina (ed.): *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*, Madrid, Narcea, pp. 27-49.
- MENDOZA, Antonio (1994): *Educación comparada e intertextualidad*, Madrid, La Muralla.
- MOROTE, Pascuala (2010): *Aproximación a la literatura oral*, Valencia, Perifèric Ediciones.
- OLTRA ALBIACH, Miquel Àngel (2012): “Multiculturality and education”, en *Sociálno-Ekonomická Revue. Vedecký časopis Fakulty sociálno-ekonomických vzťahov*, num. 4/2012, vol. 10, Trenčín, Trenčianska Univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, pp. 70-76.
- PÉREZ ESTEVE, Pablo; ZAYAS, Francisco (2007): *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid, Alianza Editorial.
- RODRÍGUEZ LAJO, Mercedes (2008): “Respuestas educativas al desarrollo de la identidad europea”, en BARTOLOMÉ Pina, Margarita (ed.): *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*, Madrid, Narcea, pp. 51-78.

INSTRUMENTOS DE REFLEXIÓN PARA UNA MEJOR NEGOCIACIÓN EN LA SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA

Mónica Barros Lorenzo

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Resumen

Dado que los distintos agentes que intervienen en los procesos de observación y supervisión de clases pueden tener visiones diferentes sobre dichos procesos, se hace necesario tratar de objetivar las diferentes perspectivas y negociar de forma colaborativa soluciones que minimicen posibles desavenencias.

En cualquier área social la negociación con otros agentes va más allá de las cuestiones que se tratan y de los objetivos que se pretenden. Se refiere prácticamente a todos los aspectos que giran en torno a la relación de las partes implicadas en un determinado proceso y pueden abarcar cuestiones tan diversas como el lugar de reunión o las actuaciones que han de implementarse para mejorar o alcanzar determinados resultados.

En el contexto de la observación y supervisión de clases para facilitar los procesos de negociación proponemos recurrir a la participación en distintas actividades y programas o a instrumentos como la elaboración de portfolios, informes o diarios con el fin de alcanzar (a través de la reflexión y el análisis) tres objetivos principales: examinar nuestro papel como negociadores (fortalezas y oportunidades pero, sobre todo, debilidades y amenazas); decidir y seleccionar los aspectos que pueden ser objeto de negociación así como su grado; e intentar maximizar los acuerdos alcanzados con los demás agentes.

Palabras clave: negociación, observación y supervisión de clases, profesor en prácticas

1. La negociación en educación

En todas las áreas sociales se necesita negociar con otros agentes para obtener distintos fines que van desde la toma de decisiones hasta el pacto de objetivos. Además, en cualquier sector, para que sea llevada a cabo sin tensiones, se precisa la participación de todos los que intervienen en su proceso. En el caso de la formación de profesores estos son básicamente: los formadores (supervisores y orientadores), los profesores en prácticas (PeP) y los alumnos.

La negociación, independientemente del campo en que tenga lugar, se define como actividad, técnica o proceso que busca acordar métodos de actuación, maximizar las ventajas individuales y colectivas, resolver o prevenir conflictos y procurar resultados que sirvan a los intereses de todos aquellos que participan en ella. En el contexto educativo, y en especial en el de la observación y supervisión de clases, conlleva, frente a lo que ocurre en otras áreas, la colaboración entre todos sus partícipes. Este aspecto cooperativo supone y necesita de la buena disposición de todas las partes para desarrollarse eficazmente. En caso de no darse o de que alguno de los agentes vea en otro el interés en negociar como una debilidad, todo el proceso se verá afectado. Un ejemplo de este tipo de resistencia a la negociación es el que señala Del Campo (2004: 12) cuando se refiere a sistemas educativos como el japonés en los que “se valora mucho la opinión del maestro y se les reserva una posición social alta” y en los que los alumnos pueden llegar a ver sus intentos de implementar dicha negociación “como un signo de que no saben lo que tiene que enseñar”.

Asimismo, hemos de tener en cuenta que la negociación es una habilidad y por tanto puede enseñarse y aprenderse. En este sentido, necesita una práctica frecuente y una preparación concienzuda y atenta para obtener los mejores resultados posibles.

Para preparar las reuniones con el resto de los participantes en las distintas fases que conllevan la observación y supervisión de clases, perfeccionar su práctica y mejorar nuestra posición como negociadores en dichas sesiones podemos recurrir a distintos mecanismos o experiencias que comentaremos en los siguientes apartados de este trabajo.

2. Características de un buen negociador

Del hecho de que la negociación es una habilidad se infiere que podemos aprender a negociar. Pero, ¿podemos aprender también a ser “buenos” negociadores? A continuación apuntamos algunas de las acciones que nos pueden ayudar a lograrlo.

Antes, sin embargo, queremos puntualizar que existen tantos buenos negociadores como tipos de personas y estilos de negociación y que cada contexto demanda habilidades y destrezas distintas en función de sus experiencias y necesidades. En todo caso, independientemente de su contexto, consideramos que todo buen negociador ha de poseer ciertas características. Entre estas destacamos: ser un buen observador; saber preguntar pero también comunicar; ser asertivo (saber decir no), persuasivo y firme sin dejar de ser respetuoso; mostrar flexibilidad en la toma de decisiones y en la reducción en los niveles jerárquicos y; sobre todo, ser empático con los demás agentes con los que se relaciona. Consideramos, asimismo, que un profesional de la negociación:

Detesta la improvisación, la falta de rigor y de seriedad. Conoce con precisión las características de su oferta, cómo compara con la de los competidores, cómo puede satisfacer las necesidades de la otra parte.

Es meticuloso, recaba toda la información disponible, ensaya con minuciosidad sus presentaciones, define con precisión su estrategia, sus objetivos. Le da mucha importancia a los pequeños detalles^[1].

Además, en el caso concreto de la supervisión y observación de clases, consideramos que el objetivo principal de los formadores en tanto que negociadores es el de crear una cultura educativa colaboradora y no competidora. Para ello, han de evitar un egocentrismo que considere su concepción de lo que es el proceso educativo en general y el de formación de profesores en particular única y, por tanto, como la que debe imponerse o transmitirse; han de ser democráticos, preocuparse por escuchar y tener una actitud abierta hacia diferentes enfoques siempre y cuando estos sean coherentes y bien fundamentados; y potenciar el diálogo con intención crítica pero también autocrítica. Es asimismo importante que orientadores y supervisores vean la formación de profesores, entre otras cosas, como una vía de aprendizaje continuo también para ellos.

En relación a la utilización del lenguaje durante el proceso de negociación, destacamos que ha de ser sencillo y claro para facilitar la comprensión sin el propósito de abrumar o deslumbrar. También hemos de prestar especial atención a aspectos del lenguaje no verbal (pues este se utiliza habitualmente de forma inconsciente y por lo tanto es difícilmente ocultable o disimulable)

1 Disponible en: <http://www.aulafacil.com/Tecneg/Lecc-2.htm>

como el tono de voz o la postura. En este sentido, Verdía (2011: 65) apunta por ejemplo que:

Se ha observado que las personas que sienten empatía tienden a usar el mismo tono y volumen de voz, a comunicarse con el mismo tipo de lenguaje y a hacer los mismos movimientos y gestos. Es decir, que el que escucha, al desarrollar un sentimiento empático hacia su interlocutor y al sentir como siente se lo hace saber -de forma inconsciente- con su comportamiento no verbal.

Para analizar nuestras características personales en cuanto que negociadores sugerimos la realización de un análisis DAFO (de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) tal y como hacen muchas empresas y organizaciones para planificar sus objetivos. En este tipo de análisis se diferencia entre características internas (debilidades y fortalezas) y externas (amenazas y oportunidades) si bien en el contexto educativo, y en concreto en el de la observación y supervisión de clases, nos centraremos principalmente en las internas. Las fortalezas se refieren básicamente a nuestras capacidades o ventajas naturales y las debilidades a cuestiones que pueden mejorarse o desarrollarse como por ejemplo la falta de motivación. En lo referente a las características externas las oportunidades implican, por ejemplo, la utilización de nuevas tecnologías y a amenazas que supongan cambios o alteraciones en nuestro entorno.

Actualmente los modelos de supervisión que buscan potenciar y desarrollar la negociación para alcanzar acuerdos de forma colaborativa se encuentran con dos importantes amenazas que juegan en su contra.

La primera, la existencia de jerarquías y barreras que muchas veces son creadas como forma de protección de inseguridades profesionales. Estas, pueden ser superadas, entre otras posibilidades y tal y como señalamos en el punto anterior, por medio del reciclaje y de la formación continuos. El no hacerlo podrá originar frustraciones y tensiones con los PeP cuando, por ejemplo, la mayor experiencia de sus orientadores o supervisores no sea aceptada como garante de su competencia como formadores. La segunda, una sobrecarga de funciones administrativas y burocráticas impuesta a todos los agentes que intervienen en los procesos de enseñanza en general y en el de formación de profesores en particular que les exige cada vez más tareas administrativas y no menos académicas o educativas propiamente dichas. Estas amenazas conllevan casi de forma inmediata la imposibilidad de dedicar más parte de su tiempo a comunicarse con los demás agentes educativos y la

conservación de niveles jerárquicos que no facilitan un trato horizontal en los participantes en el proceso.

Nuestro objetivo al defender una negociación colaborativa es ayudar a crear un clima que combata las imposiciones creadas por el sistema y que favorezca la necesidad de llegar a acuerdos.

Una vez realizado nuestro análisis DAFO sería igualmente conveniente, si no más, que lleváramos a cabo el mismo estudio en los demás agentes participantes en el proceso para conocer y anticipar sus necesidades, dudas, dificultades y exigencias.

3. Punto de partida

La negociación se da en todas las fases que conforman el proceso de observación de clases en el periodo de formación de un profesor ya sea entre formadores y otros profesores; entre formadores y PeP; o entre profesores orientadores y/o PeP y alumnos. Sin embargo, e independientemente de entre quiénes se desarrolla, muchas veces se olvida la importancia de que tenga lugar antes de la primera clase impartida por el PeP puesto que este olvido puede tener repercusiones en el clima facilitador de todo el proceso formativo.

Los formadores deben propiciar contactos previos con el PeP con el fin de dejar claros desde el primer momento los objetivos y metas que se persiguen. Al hacerlo se proporcionará a los futuros docentes la confianza necesaria para iniciar su carrera profesional y se contribuirá a ver la supervisión en general y la observación de clases en particular como una ayuda y no como algo “temible” y “aterrador”.

En esta primera fase es imprescindible que se informe a los futuros profesores sobre el conjunto de normas, criterios, pautas o reglas que regirán su observación y evaluación. La total transparencia aquí (lógicamente como en cualquier otro campo o proceso) es fundamental, además, porque minimiza potenciales problemas que puedan surgir por la diferencia de estatuto entre formador y PeP. Y es que, independientemente de los procesos de negociación que se desarrollen, los primeros evalúan a los segundos.

Asimismo, queremos señalar que todos los procesos de supervisión y observación así como los de negociación que conllevan no son lineales y que, en ningún caso, pretendemos establecer un orden de importancia según las jerarquías que aparecen en unos u otros. Lo que sí ha de tenerse en cuenta es que las actuaciones llevadas a cabo en cada uno tiene repercusiones en los demás por lo que han de estar bien consolidados para que el proceso sea eficaz y no se dañe la coherencia y la confianza entre los actores que participan en él.

Por último, queremos resaltar que las funciones de orientadores y supervisores exigen una formación y reciclaje continuos que les faciliten cumplir sus objetivos principales: ayudar a los futuros profesores en su trabajo; cambiar prácticas, creencias y actitudes; y, sobre todo, aumentar los resultados referidos al aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, esta formación y reciclaje ha de permitirles también cambiar sus propios comportamientos así como la forma en que entienden el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que si no lo hicieran, ¿cómo podrían promover la misma actuación en los PeP?

4. Instrumentos de reflexión y análisis para sustentar de manera objetiva una determinada posición en la negociación

4.1. Para formadores

Tal y como apunta Moreira (2004: 9) al evolucionar desde una orientación “tradicional” excesivamente centrada en sí misma y en la evaluación sumativa del trabajo del PeP, el papel del supervisor se vuelve más exigente. En sus fases tradicionales la supervisión y la orientación se identificaban con la inspección y en ellas se primaba en todo momento el elemento controlador. Sin embargo, en el nuevo modelo (influenciado por la psicología humanista) tanto supervisor como orientador, aún teniendo mayor experiencia y conocimientos del sistema educativo, consideran a los “supervisados” colaboradores y negocian con ellos objetivos, contenidos, estrategias o medios de formación. También incentivan el que los PeP los cuestionen en tanto que orientadores pedagógicos (y docentes) del mismo modo que ellos son cuestionados; se muestran flexibles y abiertos a cambios dado que las situaciones y necesidades dentro y fuera del aula también varían a lo largo del curso; y tienen en cuenta que no todos trabajan y aprenden de la misma forma y que, por tanto, deben utilizar estrategias diferentes con ellos.

En otras palabras, la actuación del formador no se limita solamente a los aspectos metodológicos y didácticos, sino que los aspectos afectivos e interpersonales de la relación educativa se vuelven propiciadores de oportunidades de crecimiento personal y posibilitadores de “una evolución conjunta” (Severino, 2007: 141).

En todo caso, para facilitar la supervisión y observación de clases y, sobre todo, para objetivar nuestra posición en todo el proceso y facilitar argumentos que sustenten nuestra posición como negociadores podemos recurrir a instrumentos o programas como los que señalamos a continuación.

En primer lugar, y partiendo del hecho de que de la misma manera que los profesores no deben nunca perder de vista en qué consiste ser alumno, orientadores y supervisores han de propiciar situaciones en que ellos mismos sean objeto de observación para no olvidar lo que conlleva estar al otro lado del proceso de enseñanza-aprendizaje ni lo que supone en sí la observación de clases. Por ello sugerimos la participación de los docentes formadores en proyectos de observación con el objetivo de mejorar su práctica lectiva y aumentar su sensibilidad pedagógica.

Ponemos como ejemplo de este tipo de proyectos *De par em par* (programa de *observação de aulas em parceria*) llevado a cabo en la Universidad de Oporto desde el año lectivo 2010/2011 y en donde dos docentes de dos facultades distintas se organizan en grupos de cuatro para observar mutuamente sus clases.

Este tipo de proyectos (sobre todo si implican áreas científicas diferentes) facilitan el intercambio de culturas académicas y profesionales y, por lo tanto, el aprendizaje de nuevas formas de enseñar. Además, al hacerse entre pares, generan menos estrés que cuando es un superior jerárquico el que realiza la observación. A nivel institucional, asimismo, sirven para caracterizar prácticas lectivas e identificar necesidades de formación.

En segundo lugar, proponemos la familiarización con documentos como el elaborado por el Instituto Cervantes “Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras” o la “Parrilla descriptiva del perfil del profesor de idiomas”^[2] del proyecto EPG (European Profiling Grid) de los que hablaremos con más detalle en el punto siguiente. Orientadores y supervisores podrán servirse de ellos para diseñar actividades de formación e instrumentos de observación o para tomar conciencia de las competencias a desarrollar (Instituto Cervantes, 2012: 7-11).

Por su parte, los responsables académicos de una determinada institución podrán utilizarlos para tomar decisiones relacionadas con la selección de profesorado, la preparación de herramientas de observación de clases, la elaboración de evaluaciones de desempeño en que se compare la evaluación del responsable con la autoevaluación del profesorado e incluso para la argumentación en posibles diferencias de salarios.

En tercer lugar, sugerimos la elaboración de portfolios, diarios e informes de observación de clases ya que aunque se recomiendan o exigen habitualmente a los PeP y a los alumnos son realizados en menor medida por los formadores. Y es que, estas técnicas de exploración son vehículos de reflexión y análisis que

2 Disponible en <http://www.epg-project.eu/la-parrilla/?lang=es>

permiten dar seguimiento a la evolución y desarrollo tanto de observadores como observados. A estas herramientas también les prestaremos más atención en el siguiente apartado si bien las referiremos específicamente desde las perspectivas de PeP y alumnos.

4.2. Para el PeP

Richards y Lockhart (1998: 13) señalan que para muchos PeP:

Las visitas de supervisores a clase son la fuente principal de información acerca de su propia enseñanza. Mientras que los comentarios de un supervisor o de cualquier otro observador externo pueden constituir una fuente útil de información, los profesores en sí mismos se encuentran en la mejor posición para examinar su propio trabajo.

Por ello, a continuación, apuntan la importancia de estimular a estos profesores “a que recopilen información sobre su trabajo de forma individual o colaborando con un compañero, a que tomen decisiones y a que pongan en marcha iniciativas, si hace falta, seleccionando estrategias para llevarlas a cabo”.

En todo caso, para que los profesores (en prácticas o no) propicien y fomenten acciones de observación de su propia práctica lectiva como primera forma de reflexión sobre la misma proponemos de entre las muchas posibilidades la realización de portfolios, diarios, informes de clase, el análisis de grabaciones de vídeo y audio y el de encuestas o cuestionarios. A continuación pasamos a señalar algunas de las características de cada una de estas herramientas.

En cuanto al portfolio docente, y desde una perspectiva que no se circunscribe únicamente al PeP, Pastor (2013) señala que constituye para todo profesor un instrumento de autoformación, autoevaluación y mejora de sus clases además de una herramienta para organizar y documentar esfuerzos y resultados en la enseñanza (experiencias, estrategias y resultados). Asimismo, precisa que tiene una estructura abierta en la que han de aparecer una presentación, muestras, metas y reflexión.

Vieira y Moreira apuntan que, frente al dossier, al diario del profesor y al informe de clase, es una forma de documentar la experiencia y el desarrollo integrado de competencias críticas, autodirección y creatividad entre otras cuestiones. Asimismo, indican que aunque puede tener una doble finalidad: formativa (de desarrollo profesional) o sumativa (de progresión y certificación de contenidos) ha de seguir los siguientes principios generales: estructuración

flexible, construcción continuada, selección representativa, autenticidad y reflexión (2011: 53-56).

Así, los profesores (aunque también formadores tal y como vimos en el punto anterior) podrán utilizarlo para maximizar su papel como negociadores al respaldar sus decisiones y conclusiones con documentos y materiales.

Como documento que facilita a los PeP la reflexión y análisis e incluso la elaboración de sus propios portfolios, aconsejamos la utilización del Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI) elaborado en el Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa (CELM) por un grupo de docentes procedentes de cinco países (Armenia, Austria, Noruega, Polonia, Reino Unido) (Consejo de Europa, 2007: 85). Tal y como se describe en sus páginas iniciales se trata de un documento especialmente diseñado para estudiantes y futuros profesionales de la enseñanza de idiomas en formación inicial que está concebido:

para que reflexiones sobre las destrezas y conocimientos didácticos que necesitas para enseñar idiomas, te ayudará a evaluar tus competencias didácticas, te permitirá seguir de cerca tu progreso y registrar tus experiencias como profesor en el transcurso de tu formación inicial (Consejo de Europa, 2007: 5).

El PEFPI, además, es un instrumento esencialmente útil para los PeP porque fomenta el aprendizaje autónomo y la reflexión en relación a las competencias educativas y ayuda a preparar la futura profesión con distintos profesores y compañeros de trabajo. Para facilitar la auto-evaluación presenta 193 descriptores de las competencias relacionadas con la enseñanza de idiomas divididos en siete categorías generales: contexto, metodología, recursos, preparación del curso, dar clase, aprendizaje autónomo y evaluación del aprendizaje. Estos descriptores, por tanto, se entienden como el “conjunto de competencias básicas que todo profesor de idiomas debería esforzarse en desarrollar y adquirir” (2007: 6).

Asimismo, y puesto que todo ejercicio profesional es siempre susceptible de mejora, también resulta útil y práctico para el resto de docentes y formadores al ayudarles en el examen y reflexión de aquellas cuestiones que ellos mismos pueden perfeccionar o para sistematizar las que los PeP con los que trabajan pueden, de la misma forma, perfeccionar o desarrollar.

También proponemos la consulta de dos documentos (de los que ya en el punto anterior señalamos su pertinencia para los formadores): “Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras” por su utilidad en temas relacionados con la autoevaluación; la identificación

de necesidades formativas; o la preparación de entrevistas del desempeño con responsables académicos y la “Parrilla descriptiva del perfil del profesor de idiomas” del proyecto EPG. El primero, aunque diseñado para definir al personal del Instituto Cervantes, también puede ser de utilidad para reflexionar y recapacitar sobre las competencias referidas en el título del documento a todos aquellos que se dedican a la enseñanza del español como segunda o lengua extranjera. Estas competencias aparecen divididas en: la organización de situaciones de aprendizaje; la evaluación del aprendizaje y de la actuación del alumno; la implicación a los alumnos en el control de su propio aprendizaje; la facilitación de la comunicación intercultural; el desarrollo profesional como profesor de una determinada institución; la gestión de sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo; la participación activa en la institución; y el servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

Este documento es más sintético y operativo que el PEFPI y sirve, sobre todo, para la evaluación. Pese a las coincidencias que presenta con este, son proyectos distintos que aportan novedades y que no se sustituyen.

La parrilla del proyecto EPG es una herramienta para planificar y evaluar las competencias de un profesor de lenguas. Facilita descriptores organizados en seis niveles de la experiencia profesional (de profesor principiante a profesor experto) siendo su objetivo principal facilitar la autoevaluación de un profesor de idiomas al prestar atención a su lengua y cultura; su titulación y experiencia; sus competencias docentes básicas o su comportamiento profesional.

Otras herramientas rentables son las que suponen la narración escrita porque facilitan la estructuración del pensamiento, el desarrollo de hábitos de reflexión, la concienciación de contradicciones y dilemas, y la explicación de ideas y emociones (Vieira y Moreira, 2011: 40). Cuando se comparten, además, promueven el diálogo reflexivo con el supervisor u otros profesores. Algunos de los documentos que siguen este formato son los diarios (ya sea de forma escrita o grabada); la elaboración de informes de clase; y el análisis de cuestionarios y encuestas o de grabaciones de vídeo y audio (tanto de las clases observadas como de las sesiones de pre o post-observación).

Vieira y Moreira (2011: 40) -si bien referidos a los realizados por los PeP- apuntan que pueden conllevar ciertos peligros que afectan a su credibilidad tal y como la auto legitimación o la distorsión cuando toman un sesgo que se desvía de su propósito original. Además, señalan que la falta de tiempo y hábito puede llevar a que en ellos se tienda a la descripción y no a la reflexión.

En cuanto a los diarios, Richards y Lockhart (1998: 16) señalan que cumplen básicamente dos funciones: retener acontecimientos e ideas para reflexionar sobre ellos posteriormente y hallar explicaciones o ideas sobre la

docencia a partir de la escritura en sí misma. Apuntan también que escribir, en este sentido, constituye un proceso de descubrimiento. Franco (2012), además, indica que los diarios han de incluir descripciones o narraciones concretas; valoraciones acompañadas de justificaciones, explicaciones, alternativas o propósitos, preguntas y fundamentaciones teóricas; que han de profundizar en los temas indagando en ellos para comprenderlos mejor, realizando diversos procesos cognitivos; y que han de recoger la experiencia pasada, pero también mirar al futuro, con vistas a mejorar.

Por su parte, la realización de informes de clase, es decir, de “inventarios estructurados o listas que permiten a los profesores escribir sus recuerdos de los componentes principales de una clase” tienen entre sus funciones principales “proporcionar al profesor un procedimiento simple y rápido para supervisar regularmente lo ocurrido durante una clase, cuánto tiempo se dedicó a cada parte y si fue o no productiva” (Richards y Lockhart, 1998: 17). Los informes, en cuanto que recordatorios de lo ocurrido durante la clase y frente a los planes de clase (que describen lo que se planea hacer) se centran en lo que sucedió realmente, desde el punto de vista del profesor. A partir de su contraste podemos comprobar la diferencia entre lo planificado y lo que realmente ocurre durante las clases y analizar a qué se deben dichas diferencias.

Las grabaciones de audio y vídeo tienen como ventajas frente a otros recursos su objetividad y la posibilidad de repetirse y examinarse varias veces. Richards y Lockhart (1998: 19), refiriéndose al ámbito de la clase y no al de las sesiones de comentario de las mismas, apuntan además que:

las grabaciones audiovisuales son instrumentos poderosos para aguzar la competencia auto-reflexiva del profesor, al que enfrenta con una visión fiel y “objetiva” de lo que sucede en la clase. Es más, las grabaciones de clase que se guardan pueden proporcionar una valiosa visión del desarrollo profesional de un profesor a lo largo del tiempo. Sin embargo, (...) también tienen sus limitaciones. Por ejemplo, la presencia de un equipo de grabación puede alterar la normalidad; tienen un ámbito limitado (...) y revisar una grabación es una tarea larga.

Una alternativa a las grabaciones es la presencia de un observador de la sesión de comentario, que aunque puede alterar su normalidad, en contrapartida reduce el trabajo que supone la revisión de estas grabaciones y facilita otro punto de vista a formadores y PeP.

Por último, destacamos también la posibilidad de analizar encuestas y cuestionarios si bien serán descritos con más detalle en el siguiente apartado.

4.3. Para alumnos

La participación del alumnado en los procesos de negociación (dentro o no de un programa de formación de profesorado) se hace indispensable dado que la percepción que los aprendices tienen de sus necesidades no siempre coincide con la de sus profesores o con las de los orientadores o supervisores (en el caso de que se trate de un PeP). Sin embargo, Del Campo (2004: 13) apunta que “eso no quiere decir que sólo se deba enseñar lo que los estudiantes desean” sino que “su voluntad debe ser tenida en cuenta y valorada”. Esta idea nos lleva a la consideración del profesor como mediador, “como la persona que ayuda al estudiante a lograr lo que él no puede conseguir por sí mismo”.

El buen desarrollo de un curso o asignatura implica conocer, comprender y tener en cuenta las necesidades de los estudiantes. Para hacer un análisis de estas necesidades hemos de comenzar por el estudio de las variables que afectan al desarrollo de dicho curso o asignatura, pues “cuando hablamos de necesidades, estamos acercándonos a una reflexión que incluye las variables, pero que va mucho más allá” (Clavel, 2002).

La información sobre las variables puede obtenerse a través de guías, aclaraciones e indicaciones facilitadas por el colegio, instituto, universidad o cualquier otra institución en que se imparta la formación; del estudio del contexto de enseñanza; o de las fichas de inscripción o matrícula de los alumnos. Tras el estudio y análisis de la información recogida podremos conocer desde el tiempo que llevan estudiando nuestros futuros estudiantes la lengua segunda o extranjera, su nivel, sus estilos de aprendizaje o los materiales y recursos con los que han trabajado anteriormente.

En lo referente a las necesidades de los aprendientes, Brindley (citado en Clavel, 2002 y Del Campo, 2004: 11) señala que el profesor ha de distinguir entre las que están orientadas al producto y las que lo hacen hacia el proceso. Las primeras conducen de manera directa a la determinación de contenidos para un curso y tienen en cuenta, por ejemplo, que no es lo mismo aprender una lengua extranjera para conocer gente que para hacer turismo o trabajar en otro país. Para averiguarlas necesitamos saber cuándo, cómo y dónde van a utilizar los alumnos la lengua que están aprendiendo y a partir de ahí elaborar una programación en la que se tengan en cuenta desde los temas de su interés hasta los registros o variedades lingüísticas que mayoritariamente van a emplear. En lo concerniente a las segundas, Del Campo (2004: 14) apunta que han de considerarse una gran cantidad de cuestiones cognitivas y afectivas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje tal y como el carácter de los estudiantes; su tolerancia a la ambigüedad; su capacidad para

asumir riesgos; la tipología de actividades a usar; el tipo de agrupamiento que prefieren para trabajar en clase; los medios para practicar las destrezas; o sus estilos de aprendizaje.

Cuanta más atención prestemos a estas variables y necesidades, más posibilidades tendremos de que converjan con las exigencias de los profesores y de que se dé un entendimiento mutuo a lo largo del periodo de formación. Su negociación (y renegociación continua durante el curso) ayudará a mejorar su atención y motivación. Por el contrario, la imposición de un determinado criterio con independencia de estas necesidades o prioridades podrá provocar insatisfacción, desmoralización y, en el peor de los casos, abandono de estudiantes.

Como ejemplo de un tipo de actividad que nos sirva de punto de partida para conocer a nuestro alumnado (además de para romper el hielo al inicio de un curso) proponemos la elaboración de un plan conjunto en que se realice una selección negociada de cuáles se consideran las características, capacidades o actuaciones más apropiadas tanto para un buen alumno como para un buen profesor de lengua segunda o extranjera. En lo referente a los profesores, pueden proponerse desde competencias profesionales hasta cuestiones que se primarán en el aula. En cuanto a las características de los estudiantes, estas podrían incluir entre otras capacidades la curiosidad, la iniciativa, la tenacidad, la perseverancia, la capacidad crítica, la de análisis, la de autoevaluación o la de aprendizaje de los errores. En todo caso, e independientemente de las decisiones tomadas, es recomendable que estas sean revisadas durante el periodo en que transcurra el proceso de enseñanza-aprendizaje pues es muy probable que sufran cambios y modificaciones.

Otro instrumento muy eficaz para conocer las necesidades, creencias y puntos de vista del alumnado es el análisis de los resultados obtenidos de encuestas y cuestionarios que dan voz a lo que ocurre en el aula desde su punto de vista. Richards y Lockhart (1998: 19) señalan que “son procedimientos útiles para recopilar información sobre las dimensiones afectivas de la enseñanza y el aprendizaje, tales como puntos de vista, actitudes, motivación y preferencias y permiten al profesor recopilar gran cantidad de información de una manera relativamente rápida”.

Por último, señalamos la conveniencia de que los estudiantes utilicen un portfolio (de igual modo que lo recomendábamos para formadores y PeP) que les facilite el registro de sus experiencias de aprendizaje y su reflexión. Podemos seguir como modelo el Portfolio Europeo de Lenguas (PEL) que incluye: un pasaporte (que refleja lo que se sabe y que ha de actualizarse regularmente); una biografía lingüística (donde se describen las experiencias en la lengua) y un

dossier (con ejemplos de trabajos y actividades que muestren las capacidades y conocimientos) (Consejo de Europa, 2003).

Conclusión

Pese a las posibles dificultades que pueda comportar, consideramos que todo modelo de observación de clases debe favorecer y potenciar la negociación porque solo así será sinérgico y conllevará la colaboración, la reciprocidad, la apertura y la construcción conjunta.

Así, defendemos un modelo que funcione de arriba abajo pero también de abajo arriba, es decir, un modelo en que todos los intervinientes participen en la formación de los demás y sean no solo responsables parciales sino también colaboradores de sus objetivos últimos: la mejora del sistema de formación del PeP y el suministro al alumno de la mejor educación posible.

Este modelo solo será exitoso cuando sea capaz de integrar esta teoría con su práctica; cuando sea susceptible de cambio y experimentación y cuando evite la persuasión y la autoridad frente a la reflexión y formación conjuntas.

En este trabajo, para acercarnos a él, hemos propuesto la autoformación a partir de la reflexión crítica de la propia experiencia y hemos sugerido distintas posibilidades de análisis y reflexión a través de la utilización de diversas herramientas o la participación en actividades o programas con el fin de objetivar y sustentar una determinada posición en la toma de decisiones.

Bibliografía

CAMPO, Rosa María del (2004): *Análisis de los estudiantes japoneses de ELE en universidades japonesas*. [En línea]: <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/campo/introduccion.pdf>

CLAVEL MARTÍNEZ, Alicia (2002): *Negociación de objetivos, contenidos, procedimientos metodológicos y procedimientos de evaluación*. [En línea]: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/octubre_02/07102002.htm

COSEJO DE EUROPA (2007): *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*, Consejo de Europa; Centro Europeo de Lenguas Modernas.

COSEJO DE EUROPA (2003): *Portfolio Europeo de las lenguas (PEL)*. [En línea]: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>.

- FRANCO CORDÓN, Ana Indira (2012): *El diario del profesor como herramienta de desarrollo profesional*. Seminario impartido en la Facultad de Letras de la Universidad de Oporto el 5 de mayo de 2012.
- INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, Madrid, Instituto Cervantes.
- MOREIRA, Maria Alfredo (2004): *O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia*. [En línea]: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4115/1/O%20papel%20da%20supervis%C3%A3o%20numa%20pedagogia%20para%20a%20autonomia-%20Actas%20do%202%C2%BA%20Encontro%20do%20GT-PA-%20\(Grupa%20de%20Trabalho-Pedagogia%20para%20a%20Autonomia%20-%20pp.133-147.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4115/1/O%20papel%20da%20supervis%C3%A3o%20numa%20pedagogia%20para%20a%20autonomia-%20Actas%20do%202%C2%BA%20Encontro%20do%20GT-PA-%20(Grupa%20de%20Trabalho-Pedagogia%20para%20a%20Autonomia%20-%20pp.133-147.pdf)
- RICHARDS, Jack C. & LOCKART Charles (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SEVERINO, Maria Amalia (2007): *Supervisão en educação de infância: supervisores e estilos de supervisão*, Penhafeil, Novembro.
- VERDÍA, Elena (2011): *La observación y la retroalimentación de la actuación docente*. Seminario impartido en el Curso de formación de tutores de prácticas docentes en cursos de formación inicial. Instituto Cervantes, Madrid, 21 y 22 de junio de 2011.
- VIEIRA, Flávia & MOREIRA, Maria Alfredo (2011): *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de natureza transformadora*, Lisboa, CCAP, Ministério da Educação.

Webgrafía

- AULAFACIL.COM, *Características del negociador*, <http://www.aulafacil.com/Tecneg/Lecc-2.htm> [Consulta 30 de noviembre de 2013].
- PASTOR CESTEROS, Susana, *Evaluación formativa y desarrollo profesional del profesorado de ELE*, <http://www.mecd.gob.es/china/dms/consejerias-exteriores/china/publicaciones-y-materiales/materiales-didacticos/i-jornadas-hongkong/Evaluaci-n-formativa-y-desarrollo-profesional-del-profesorado-de-ELE/Portafolio%20docente,%20Susana%20Pastor,%20Jornadas%20Hong%20Kong.pdf> [Consulta 30 de noviembre de 2013].

QUE CARA TEM O ESPANHOL DA REGIÃO DE ABRANGÊNCIA DA UESC? UMA AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Nair Floresta Andrade Neta

Rogério Soares de Oliveira

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ (UESC)

Resumo

A institucionalização do Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil teve início em 1919. Desde então, sua inclusão e manutenção no currículo oficial tem sido descontínua. No entanto, em 2005, a Lei 11.161 tornou *obrigatória* a oferta dessa língua nos currículos plenos do Ensino Médio e facultativa no Ensino Fundamental II. Passados mais de dois anos do prazo limite para a implantação da 11.161, nos perguntamos em que medida essa lei foi cumprida. O objetivo deste texto é, por um lado, discutir a situação da língua espanhola nesse contexto, tomando como referencial teórico os estudos de política e planejamento linguístico e, por outro, com base nos resultados de dois estudos exploratórios, defender a necessidade de levar a cabo projetos de pesquisa que tenham como objetivo avaliar o processo de implantação do Espanhol nas escolas públicas da Educação Básica. A modo de conclusão, apresentamos nossa proposta de pesquisa, que tem como objetivo avaliar o processo de implantação do espanhol na região de abrangência da Universidade Estadual de Santa Cruz, instituição que goza do status de ter sido a pioneira, entre as quatro universidades públicas estaduais da Bahia, na formação inicial de professores de Espanhol.

Palavras-chave: política e planejamento linguístico, espanhol como língua estrangeira; Lei 11.161/2005; implantação do Espanhol; UESC.

1. Introdução

Do ponto de vista legislativo, a história do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante ELE) no Brasil teve seu início em 1919, com a institucionalização dessa língua no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro)^[1]. Desde então, sua inclusão e manutenção no currículo oficial tem sido descontínua, oscilando entre a obrigatoriedade e a recomendação. Atualmente, o ensino desse idioma na Educação Básica se encontra em um momento paradoxal e controvertido. Por um lado, dispõe de uma legislação que lhe é bastante favorável, mas, por outro, corre o risco de sofrer solução de continuidade, devido ao incumprimento, total ou parcial, das deliberações legais, conforme veremos a seguir.

Há alguns anos, se reconhece, dentro e fora do país, que o espanhol desfruta de uma situação de “auge e bonança”, conforme podemos apreciar nas palavras de Francisco Moreno, que transcrevemos a seguir. Em sua avaliação,

La situación del español al inicio del siglo XXI en Brasil es de bonanza, de auge y de prestigio. En este momento se vive un crecimiento espectacular de la demanda de cursos de español, con todo lo que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero: necesidad de material impreso y sonoro, necesidad de profesorado y de organización de cursos, por citar sólo algunas de las principales áreas implicadas. (Moreno Fernández, 2005: 18-19)

Em grande medida, o auge, a bonança e o prestígio aos quais se refere o autor, se devem à publicação da Lei 11.161/2005, sancionada pelo então presidente, Luis Inácio Lula da Silva, em função de acordos políticos relacionados com a constituição do Mercosul. A Lei do Espanhol, como ficou conhecida, dispõe especificamente acerca da inserção dessa língua nos currículos escolares das escolas públicas e privadas do Brasil, tornando obrigatória sua oferta no Ensino Médio, com matrícula opcional para o aluno, e facultativa sua inclusão no currículo do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º). Determina ainda, em seu Art. 1º, que o espanhol “será [seria] implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”, e estabelece que este processo de implantação “deverá [deveria] estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei”, ou seja, até 5 de agosto de 2010.

1 Para uma revisão da longa trajetória da institucionalização da língua espanhola no sistema educacional brasileiro, recomendamos a leitura de Rodrigues, 2010; Picanço, 2003; Paraquett, 2006, entre outros.

Como se pode constatar, o prazo para a implantação do Espanhol, atendendo às determinações legais, terminou em agosto de 2010. No entanto, as informações que nos chegam através de diversas fontes, de uma ponta a outra do país, é a de incumprimento total ou parcial do que estabelece a 11.161, principalmente pelas escolas do sistema público de ensino de uma parte dos estados brasileiros.

Passados mais de dois anos do prazo limite para a implantação da 11.161, é chegado o momento de nos perguntamos em que medida as escolas da Educação Básica do país atenderam, efetivamente, imperativos legais do Governo Federal? E, se o fizeram, em que condições? Se não o fizeram ainda, por quê? Após esse período, com que cara ficou o espanhol do Brasil? Estas são perguntas que precisam de respostas sérias e urgentes.

Nesse artigo, objetivamos, por um lado, discutir a situação da língua espanhola nesse contexto paradoxal, tomando como referencial teórico os estudos de política e planejamento linguísticos e, por outro, com base nos resultados de dois estudos exploratórios, defender a necessidade de levar a cabo projetos de pesquisa que tenham como objetivo avaliar o processo de implantação do Espanhol nas escolas públicas da Educação Básica em todo o país. Considerando-se que o Brasil é, conforme ressalta o nosso Hino Nacional, um “gigante”, a avaliação desse processo é um trabalho igualmente gigantesco, cuja viabilidade dependerá de esforços conjuntos. Por isso, como parte de nossa contribuição a essa necessária avaliação, apresentamos, a modo de conclusão, uma proposta de pesquisa em andamento, que tem como objetivo avaliar o processo de implantação do espanhol na região de abrangência da Universidade Estadual de Santa Cruz, instituição que goza do status de ter sido a pioneira, entre as quatro universidades públicas estaduais da Bahia, na formação inicial de professores de Espanhol.

2. O ensino do Espanhol como Língua Estrangeira no sistema educacional brasileiro

Falávamos, anteriormente, que nos encontramos em uma situação paradoxal no que tange à política educacional para o ensino de ELE no Brasil. Com a intenção de situar melhor o leitor, precisamos fazer uma breve digressão para tratar do que dispõe a legislação brasileira com relação à oferta de Línguas Estrangeiras Modernas (doravante LEM) nas escolas.

De acordo com a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), a educação escolar se compõe de dois níveis: a educação básica e a educação superior. O primeiro nível, que é

o que nos interessa neste momento, engloba três etapas, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Os cursos de licenciatura em Letras formam professores para atuar especificamente na educação básica, no âmbito do ensino de línguas (portuguesa e estrangeiras modernas) e suas respectivas literaturas.

A escolarização no nível fundamental começa aos seis anos e tem uma duração de nove anos. De acordo com a LDB, anteriormente mencionada, a partir do sexto ano, o currículo escolar deve incluir, obrigatoriamente, o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira, cuja escolha fica sob a responsabilidade da escola, segundo suas possibilidades. A Lei 11.161 faculta que esta língua obrigatória seja a espanhola. Dependendo da aceção que se atribua à expressão “é facultada”, que se utiliza no Art. 2º da mencionada Lei, esta estaria entrando em franca contradição com a LDB, que não estabelece que língua estrangeira deve ser oferecida no currículo pleno do ensino fundamental, a partir do 6º ano.

O ensino médio tem uma duração mínima de três anos. Nesta etapa, os alunos devem continuar estudando uma LEM, com caráter obrigatório e outra, em caráter facultativo, mas de oferta obrigatória pela escola. A 11.161 estabelece que o espanhol ocupe uma dessas duas posições, ou seja a língua obrigatória ou a facultativa, mas que todas as escolas de Ensino Médio a incluam em seus currículos.

Bem sabemos que embora as leis tenham uma natureza prescritiva, elas, por si só, não garantem seu cumprimento, especialmente quando se trata de política educacional. Como tão apropriadamente assinala Delval (2006: 21), as leis educacionais,

Contienen siempre en sus preámbulos hermosas declaraciones con las cuales no podemos estar en desacuerdo, pero suele existir una enorme distancia entre esos bienintencionados propósitos de tipo general y los medios y los caminos que se proponen para llegar hasta ellos. Además debemos tener en cuenta que las leyes sólo son marcos que hacen posibles determinadas prácticas, pero que los cambios importantes tienen que producirse en las actividades cotidianas de los centros escolares, y que se produzcan esos cambios no lo puede garantizar ninguna ley.

Essa crítica de Delval é muito pertinente no que tange à Lei 11.161, principalmente por não ter previsto os meios e os caminhos necessários para sua implantação. Em seu Art. 5º, se estabelece que “os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada”

e, no Art. 6º, se esclarece o papel da União nesse processo, qual seja: “a União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei”.

Segundo o que acabamos de expor, a Lei do Espanhol atribui aos Estados do país, através dos Conselhos Estaduais, a responsabilidade pela sua regulamentação e implementação. Na Bahia, Estado no qual se localiza a universidade que representamos, por exemplo, a Resolução que regulamenta a oferta da língua espanhola nesse âmbito, a 173/2011, foi publicada um ano depois do prazo máximo de implantação da língua espanhola, estabelecido pela 11.161. De acordo com essa Resolução do Conselho Estadual de Educação da Bahia, em seu Art. 1º, “a instituição de ensino deverá oferecer no mínimo duas línguas estrangeiras modernas no Ensino Médio, sendo uma delas a Língua Espanhola”, sendo esta de matrícula facultativa para o aluno. No entanto, complementa em seu parágrafo único, “quando a Língua Espanhola for definida no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino como obrigatória no Ensino Médio, a matrícula para o estudante torna-se obrigatória”.

Conforme levantamento feito por Oliveira (2012), até o ano de 2011, o sistema educacional público da Bahia contava com 39.500 alunos matriculados no ensino médio, em sua maioria, distribuídos entre as 1.186 escolas públicas do Estado, das quais, apenas 24 ofereciam o espanhol em seus currículos. Quanto ao quadro de professores de Espanhol do Estado, se contava com apenas 41 docentes devidamente licenciados em Letras com habilitação em espanhol, e outros 101 que estavam exercendo a profissão sem formação na área. No que tange a esse aspecto, a Resolução 173/2011 estabelece, em seu Art. 8º, que “a Língua Espanhola deverá ser ministrada por docentes com formação em Licenciatura em Letras, com Habilitação em Língua Espanhola”. No entanto, ante a escassez de professores licenciados para suprirem toda a demanda do Estado, o Conselho Estadual acrescenta um parágrafo único ao Art. 8º, abrindo uma exceção, nos seguintes termos:

Parágrafo único. Em caráter excepcional, no prazo de cinco anos, a contar da data da publicação desta Resolução, poderão ser admitidos docentes com formação em Licenciatura Plena em Letras, com certificação de proficiência em Língua Espanhola, desde que não haja professores habilitados para o provimento de vagas em processo seletivo. (Resolução nº 173/2011)

A insuficiência de professores licenciados para atenderem à demanda que se formaria se a Lei 11.161 fosse devidamente implantada tem sido um argumento constantemente utilizado para justificar a inadimplência das escolas

públicas quanto à oferta da língua espanhola em seus currículos, aspecto que será retomado na próxima seção. Até o presente momento, o Estado da Bahia dispõe de quatro universidades públicas, três delas estaduais e uma federal, que formam professores de Espanhol. Ainda não dispomos de dados que nos permitam afirmar se o número de alunos egressos dos cursos de Letras-Espanhol dessas quatro instituições seria suficiente para atender à demanda que se geraria se o Estado decidisse implantar a língua espanhola nos currículos das 1.162 estaduais que ainda não o fizeram. Some-se a essa demanda, a das escolas privadas, que têm sido, quase exclusivamente, as que têm absorvido os professores de Espanhol do Estado. No entanto, contraditoriamente, é muito inexpressivo o número de vagas de professores de Espanhol que o Estado tem disponibilizado em seus últimos concursos públicos. Ainda assim, quando aprovados, alguns desses candidatos ou não são convocados ou, se o são, têm que assumir disciplinas na área de Língua Portuguesa, porque as escolas não ofertaram a língua espanhola em seus currículos.

Os dados que acabamos de expor nos proporcionam uma amostra flagrante do não cumprimento da Lei do Espanhol. As possíveis justificativas para esse estado de coisas vão desde as próprias contradições e ambiguidades do texto legal, passando pelas contradições entre a 11.161 e a LDB, pela falta de professores habilitados, até a falta de previsão e investimento do Governo Federal e dos estaduais, no sentido de tornar a Lei do Espanhol exequível, respeitando-se as condições mínimas de qualidade na oferta e os prazos legais estipulados para o seu cumprimento (Andrade Neta, 2011). Na opinião da pesquisadora Paraquett (2010: 19), líder do Grupo de Pesquisa PROELE, do qual falaremos mais adiante, o responsável principal pelo não cumprimento da Lei do Espanhol é o próprio poder público do estado brasileiro, que se mostrou irresponsável ao publicá-la nas condições em que o fez.

Apesar das incontáveis críticas que a Lei 11.161 recebeu, especialmente nos primeiros anos após a sua promulgação, e não obstante as dificuldades para sua implementação, é inegável que sua sanção representou um passo significativo para a regulamentação do ensino do Espanhol nas escolas públicas e privadas. No entanto, o fato de as escolas privadas terem se ajustado às disposições legais e as instituições públicas do Estado da Bahia terem ficado aquém desse processo de democratização nos preocupa sobremaneira, porque coloca os alunos da rede pública de ensino em franca desvantagem quanto ao seu processo de inserção no mundo sócio-laboral, impedindo-lhes de participar, mais plenamente, da sociedade do conhecimento. A nosso ver, esta é também uma forma de ameaça à democracia educacional, denunciada por Paiva (2003: 57), com relação ao ensino de língua inglesa. Segundo suas palavras,

“cada vez mais vemos ameaçada a democracia educacional, criando-se um fosso entre a educação das elites e a das classes populares, pois as primeiras nunca se privaram da aprendizagem de LE, nas escolas particulares ou nos institutos de idiomas”.

Para reduzir esse “fosso”, resta-nos unir esforços não só no sentido de garantir a efetiva implantação da Lei 11.161, mas também e principalmente, que essa inclusão da língua espanhola nos currículos plenos da Educação Básica se dê em condições idôneas.

Preocupados com as condições nas quais a 11.161 está sendo implantada (ou desobedecida), diversos investigadores de reconhecido prestígio, atuantes no âmbito da Linguística Aplicada e da formação inicial de professores de Espanhol nas universidades brasileiras, têm se empenhado em desenvolver ações que visem tanto à implantação e à consolidação do ensino de espanhol de qualidade nas escolas brasileiras, quanto ao cumprimento da função educativa do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras previsto na LDB (Brasil, 1996). A criação da COPEBRA^[2] (Comissão Permanente para a implantação do Espanhol no Brasil) é uma dessas ações de âmbito nacional.

Nesta mesma linha de atuação, a professora e pesquisadora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Dr^a Márcia Paraquett, criou, recentemente, o Grupo de Pesquisa “PROELE: Formação do Professor de Espanhol no Estado da Bahia”, composto por professores pesquisadores de todas as universidades da Bahia que formam professores de Espanhol, com a intenção de: “discutir a formação de professores de espanhol, dando atenção às necessidades do Estado da Bahia”. Para tanto, o PROELE pretende, entre outros objetivos, “mapear a realidade do Estado da Bahia no que concerne à implantação do espanhol na educação básica” e “conhecer as políticas públicas do espanhol no Estado da Bahia, colaborando com ações que efetivem sua implantação”. Os resultados das pesquisas empreendidas pelos membros do PROELE, desenvolvidas no seio das instituições que estes representam, nos indicarão como contribuir para a implantação ou consolidação do ensino de ELE nas escolas públicas baianas, em parceria com secretarias municipais e estaduais de educação do Estado da Bahia.

2 A Copesbra foi criada por um grupo de professores pesquisadores de espanhol no Brasil, em agosto de 2009, com o objetivo de lutar a favor dos professores de ELE e acompanhar e ajudar no processo de implantação dessa língua no sistema educacional brasileiro, para que a mesma se dê com a necessária qualidade.

3. Explorando o terreno: situação do Espanhol na região de abrangência da UESC

Conforme já antecipamos, do ponto de vista legal, o ensino da língua espanhola nos currículos escolares da educação básica no Brasil, encontra-se em um momento bastante fecundo, desde que, impulsionado por acordos de cooperação internacional, o então presidente, Luis Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 11.161, tornando oferta obrigatória a oferta dessa língua nas escolas públicas e privadas. Esse preceito legal deveria ter sido atendido paulatinamente, em um prazo máximo de cinco anos, ou seja, até 2010.

Trabalhando com disciplinas especificamente voltadas para a formação pedagógica de professores de Espanhol que estão se preparando para atuar na educação básica, acompanhamos, em muitas ocasiões, a inquietação dos alunos, prestes a concluir o curso e entrar no mercado de trabalho, frente às diferenças que eles percebiam/percebem entre a escola pública e privada, no que se refere à implantação da Lei do Espanhol. Questionam, entre outras coisas, o porquê de as escolas privadas terem incluído a língua espanhola como disciplina curricular e as públicas não.

Em função dessas inquietações dos professores de espanhol em formação e ante a iminência de esgotamento do prazo para o cumprimento da Lei em discussão, realizamos, entre o período de 2010 e 2012, duas pesquisas exploratórias, como parte, dos créditos práticos da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Espanhola que ministrávamos. Nosso objetivo era averiguar, junto às escolas públicas às quais nossos alunos se encontravam vinculados, seja na condição de professores em exercício ou de estagiários, em que medida a Lei 11.161 havia sido implantada. Em ambas as pesquisas, os dados foram coletados *in loco*, pelos próprios estudantes, mediante entrevistas aos diretores dessas escolas, utilizando-se como instrumento, um questionário semi-estruturado, de elaboração coletiva. As perguntas incluídas nesse instrumento se centravam nos aspectos que mais nos interessavam naquele momento: saber se o espanhol havia sido implantado e a justificativa para a (não) implantação; em casos afirmativos, pretendíamos saber quando se implantou, em que níveis de ensino e em que condições se ministrava a disciplina; nos casos de não implantação, quisemos averiguar, além da justificativa apresentada, até que ponto os entrevistados conheciam a legislação específica, ou seja, a Lei 11.161.

Em conjunto, os resultados dessas duas pesquisas exploratórias corroboraram as hipóteses relacionadas com as controvérsias entre as determinações legais e a inexequibilidade da Lei, fato que não nos surpreendeu, tendo em vista os dados expostos no item anterior, acerca da situação do Espanhol no Estado

da Bahia. De acordo com os dados obtidos pelos professores em formação, entre as escolas públicas visitadas, poucas haviam cumprido o estabelecido na referida Lei. Os motivos apresentados para tal incumprimento variaram desde a ignorância, total ou parcial da 11.161, passando pela falta de espaço físico nas escolas para garantir a oferta de duas línguas estrangeiras, até à suposta falta de professores habilitados para ensinar espanhol. Paradoxalmente, muitos professores graduados em ELE alegam não estar atuando nessa área por falta de vaga nas escolas, já que a oferta de ELE não está sendo regular. Mas este quadro difere das escolas privadas da região de abrangência da UESC que tem oferecido regularmente o ensino desse idioma, conforme determina a Lei do Espanhol, tal e como já tratamos neste artigo.

Insistimos em que essa diferença entre a escola pública e a privada, no que se refere à inclusão da língua espanhola nos currículos do Ensino Médio e Fundamental II, acentua a exclusão social dos alunos da escola pública e reduz significativamente suas possibilidades de atuação na sociedade do conhecimento, o que entra em contradição com as finalidades estabelecidas para o ensino de LEM na legislação brasileira, a saber: contribuir para a formação integral do ser; prepará-lo para o exercício pleno da cidadania e para o mercado de trabalho.

Diante dos resultados dessas duas pesquisas exploratórias, que envolveram um número ainda muito reduzido de escolas (apenas vinte) da região, e findado o prazo para a regulamentação e implantação da Lei 11.161, decidimos realizar uma pesquisa mais abrangente e sistemática, que apresentaremos a seguir.

4. Que cara tem o espanhol da região de abrangência da UESC?

Na condição de professores comprometidos com a qualidade da formação que oferecemos na área geoducacional da UESC, e sendo integrantes do PROELE, projetamos uma pesquisa intitulada “Que cara tem o Espanhol da Região de Abrangência da UESC? Avaliação do processo de implantação da Lei 11.161/2005 nas escolas públicas da educação básica, do eixo Ilhéus-Itabuna^[3]”. Essa proposta responde, portanto, ao nosso compromisso assumido como pesquisadores do PROELE e como professores da Universidade Estadual de Santa Cruz (doravante UESC), única instituição de ensino superior pública que forma professores de Espanhol, na modalidade presencial, em sua área de abrangência, para atender a mais de setenta municípios da região, o que

3 Projeto aprovado pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UESC e pelo Comitê de Ética em Pesquisas com seres humanos, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e pelo Comitê de Ética em Pesquisas com seres humanos.

lhe atribui um papel de grande responsabilidade no que se refere às ações de pesquisa, extensão e ensino, que colaborem para a melhoria da qualidade da educação em sua região de abrangência. Essa responsabilidade se torna ainda maior se consideramos o pioneirismo da UESC no que tange à implantação da habilitação de Espanhol no currículo do curso de Letras, no Estado da Bahia.

A proposta de pesquisa à qual nos referimos, se insere no âmbito da Linguística Aplicada e da Didática da Língua, o que abarca, entre outros estudos, os de política e planejamento linguísticos.

Como tão bem declara o linguista Calvet (1999), os homens não existem para servir às línguas, mas elas existem para servir aos homens. Com base nessa afirmação, Calvet defende uma linguística que não tenha como objeto de estudo as línguas de forma isolada, mas que esse estudo tome como referência os falantes desta língua. Calvet (2007) também nos adverte que a intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é algo novo, o que significa que, desde sempre, os homens tentaram legislar, fixar o uso correto ou intervir na forma da língua. Por outro lado, reconhece que a política linguística (determinação das grandes opções em questões de relações entre a língua e a sociedade e sua efetiva prática), e o planejamento linguístico, são conceitos recentes.

No Brasil, o primeiro ensaio da primeira coletânea sobre políticas linguísticas foi publicado em 1988 e tratava do caráter multilíngue e pluricultural da sociedade peruana, discussão que viria a se intensificar nos futuros tempos de globalização. Organizada por Orlandi (1969), essa coletânea reúne textos de pesquisadores da língua nos diferentes países da América Latina e teve como objetivo apresentar suas reflexões. Quanto ao conteúdo, a coletânea contempla estudos sobre as línguas indígenas na América Latina, além de outros sobre a relação entre as línguas africanas, além do português e do espanhol.

No que se refere aos estudos de política e planejamento linguísticos sobre a difusão e o ensino de espanhol no Brasil, é importante ressaltar que as pesquisas nessa área se centravam, predominantemente, nos aspectos metodológicos do processo de ensino-aprendizagem da língua. Nesse sentido, até pouco tempo não eram comuns pesquisas que tomassem os aspectos sociopolíticos como objeto de estudo. Essa realidade se modificou a partir da intensificação da difusão do espanhol no Brasil e dos estudos sobre políticas internas e externas para o estudo dessa língua no país.

Retomamos as contribuições de Calvet (2007) a fim de explicitar como a linguística define e diferencia a política linguística e o planejamento linguístico. Para ele, a política linguística é inseparável de sua aplicação (planejamento linguístico) e exercem uma relação de subordinação, sendo que a primeira

compreende as grandes decisões na relação língua(s)-sociedade(s), enquanto que a segunda diz respeito à implementação prática dessas decisões. A política linguística representa a intervenção do Estado, de indivíduos ou grupos na língua ou nas relações entre línguas. Reconhecendo a importância do Estado no planejamento dessas políticas, Varela explicita:

Definimos então a política linguística como o conjunto de decisões e ações promovidas pelo poder público, que tem por objeto principal uma (ou mais) língua(s) de sua órbita, e estão racionalmente orientadas para objetivos que são tanto linguísticos (isto é, determinado efeito sobre o corpus da língua, seu estatuto e/ou sua aquisição) como não linguísticos (Varela, 2008: 4, citada por Rodrigues, 2010: 15).

Como podemos observar, a política linguística faz parte de um conjunto de outras políticas governamentais, de modo que devemos entendê-la a partir de seus vínculos com outros objetivos e decisões sociais e políticas. Por tudo isso, seria ingênuo não considerar a forte carga política e ideológica implícita na política linguística de um governo (Mar-Molinero, 2007). É nessa perspectiva que propomos a pesquisa que aqui apresentamos. Entendamos que a presença do espanhol no sistema educativo brasileiro, assim como as ações – e por que não dizer, também, as inações – realizadas pelo Estado para sua implementação no currículo, estão carregadas de interesses, sejam eles linguísticos, econômicos, culturais e/ou políticos.

Para relacionar a pesquisa que propomos aos estudos de política e planejamento linguísticos, nos apoiamos em Escoriza Morera (2004), que demonstra as diferentes ações contidas no seio dessa disciplina. Segundo destaca:

[...] la política y la planificación lingüísticas se interesan por cualquier tipo de intervención consciente de los poderes institucionales sobre las lenguas, tanto propias como ajenas, es decir, estudian toda decisión de carácter político, tomada por un grupo con el poder y la capacidad necesarios para ello, que afecte al uso de los sistemas lingüísticos, independientemente de que dicha decisión se tome siguiendo criterios de tipo instrumental (en los que se potencia el carácter comunicativo de la lengua) o de tipo sociolingüístico (más interesados en reparar el valor simbólico que todo sistema encierra) (Escoriza Morera, 2004: 11).

Como podemos observar, o autor menciona as intervenções institucionais tanto para questões relativas a línguas próprias como para línguas alheias

(estrangeiras). Considerando essa definição, é que situamos nossa pesquisa na área da política e do planejamento linguísticos. Embora no Brasil os estudos nessa área tivessem sido impulsionados pelas pesquisas sobre as línguas indígenas, é crescente o interesse de professores e pesquisadores do âmbito das línguas estrangeiras, e do Espanhol em especial, pelas questões de ordem política. Por isso, temos observado que as pesquisas sobre a língua espanhola no país passaram a explorar, além da dimensão linguística e didática, a dimensão política no processo de difusão e ensino-aprendizagem.

Conforme o seu título anuncia, nosso projeto de pesquisa pretende, entre outros objetivos, avaliar em que medida a Lei 11.161 tem sido cumprida pelas escolas públicas do ensino Fundamental e Médio, do eixo Ilhéus-Itabuna, no que concerne à implantação do espanhol na educação básica e em que condições tem se dado esse processo de implantação. Os resultados nos indicarão em que medida e como podemos ou devemos intervir na realidade pesquisada, tanto a nível estadual, através de ações do PROELE e da Associação de Professores de Espanhol do Estado da Bahia (APEEBA) como a nível local, através de ações empreendidas no âmbito de atuação da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Nesse sentido, nossa pesquisa contribuirá para o cumprimento das metas do PROELE, especialmente no que se refere aos seguintes objetivos do grupo: “mapear a realidade do Estado da Bahia no que concerne à implantação do espanhol na educação básica”; “conhecer as políticas públicas do espanhol no Estado da Bahia, colaborando com ações que efetivem sua implantação”; “oferecer cursos de educação continuada sobre o tema do Grupo de Pesquisa, em parceria com secretarias municipais e estaduais de educação do Estado da Bahia” e “publicar o resultado das pesquisas em revistas especializadas ou em coletâneas sobre o tema do Grupo de Pesquisa”.

Do ponto de vista metodológico, nossa proposta de pesquisa está dirigida à busca sistemática de novos conhecimentos que sirvam de base, por um lado, para nos orientar na compreensão de processos educacionais e, por outro, para nos indicar caminhos que possam contribuir na melhoria da qualidade da educação, podendo incidir sobre a política educacional e a formação docente. Devido a essa intencionalidade que norteia nossa intenção investigadora, classificamos esse estudo como uma pesquisa de tipo educativa (Sabariego e Bisquerra, 2004; Forner, 2000; Sandín, 2003).

Existem diversas perspectivas e critérios para conceituar e classificar a pesquisa educativa. Continuando tomando como referência a revisão feita por Sabariego e Bisquerra (2004), podemos classificar nossa pesquisa quanto ao critério de finalidade, quanto ao grau de intervenção do pesquisador e à natureza dos dados e quanto aos agentes sobre os quais se centra. No

que tange ao critério de finalidade, trata-se de uma pesquisa de orientação compreensiva, posto que pretendemos *compreender* uma realidade educativa específica (a implantação da língua espanhola nas escolas públicas do eixo Ilhéus-Itabuna) com o intuito de avaliar as condições de ensino-aprendizagem dessa língua, visando a intervir na realidade estudada para melhorá-la, direta ou indiretamente, conforme se faça necessário e oportuno. Em quanto ao grau de intervenção do pesquisador na realidade estudada e à natureza dos dados obtidos, nossa pesquisa se classifica como *quanti-qualitativa*, já que os dados serão coletados em um contexto natural (escolas) e serão tratados tanto quantitativa quanto qualitativamente. No que tange aos agentes que serão estudados, nossa pesquisa se centrará na estrutura curricular das escolas pesquisadas.

Para a seleção das escolas participantes, representadas por seus respectivos diretores, aplicamos a *técnica de amostra casual ou por acessibilidade*, com participação *voluntária*. Neste momento, estamos em processo de identificação de todas as escolas públicas municipais e estaduais do eixo Ilhéus-Itabuna, do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Pretendemos alcançar a participação de, pelo menos, 70% dessas instituições. Para isso, após identificação das escolas, procuraremos entrar em contato com os diretores das mesmas, com o fim de estabelecer o *rapport*, ou seja, conquistar-lhes a confiança em nossa proposta e a estima como pesquisadores e educadores envolvidos com a formação inicial e continuada de professores. Essa tarefa será facilitada pela relação previamente estabelecida com muitas dessas instituições devido a nossa atuação na área de Estágio Curricular, de modo que, se alguma escola se recusar a participar, a pesquisa não sofrerá solução de continuidade. Uma vez identificadas e visitadas as escolas, os diretores optarão por participar voluntariamente.

Os dados serão coletados *in situ* pelos coordenadores e demais pesquisadores, mediante *entrevista* presencial, individual, semi-estruturada. Para tal, será elaborado pela equipe um questionário semi-estruturado a ser aplicado em entrevista aos diretores das escolas, que serão gravadas em áudio, com prévia autorização dos participantes e seguindo rigorosamente as orientações éticas da pesquisa com seres humanos.

Para a análise quanti-qualitativa dos dados, será utilizado o procedimento de *Análise de Conteúdo Simplificado*, conforme proposta de Guerra (2008). Para a *categorização dos dados*, aplicaremos o modelo misto, segundo o qual uma parte das categorias se define previamente à coleta dos dados e outra emerge dos mesmos (Nascimento, 2002).

5. Considerações finais

Ao longo dessa apresentação, vimos que, do ponto de vista legislativo, a situação da língua espanhola no Brasil nunca foi tão favorável. No entanto, conforme afirmamos em outro momento (Andrade Neta, 2011), para que essa condição legal seja efetivamente benéfica, é preciso que se torne real. Para alcançarmos essa condição, precisamos vencer muitos obstáculos e superar diversos desafios e esse deve ser um esforço conjunto de todas as instâncias responsáveis pela política educacional e pela sua concretização.

O projeto que acabamos de apresentar pretende ser uma dessas ações de intervenção sobre a realidade, no intuito de contribuir para sua transformação. Como não podemos mudar o que desconhecemos, nossa ação começa pela pesquisa, que nos proporcionará dados empíricos acerca da situação real e local da língua espanhola na área de abrangência da instituição à qual nos encontramos vinculados, mas pretendemos que nossa ação não se esgote com a coleta e análise dos dados. De posse dos resultados, poderemos avaliar quando, como e onde intervir em nível de ensino e de extensão ou, inclusive, de novas pesquisas.

Ao concluir este estudo, teremos conseguido construir um panorama que nos permitirá conhecer que ‘cara’ tem o espanhol de uma parte significativa da região de abrangência da UESC. Isso inclui conhecer as escolas onde potencialmente irão atuar nossos alunos egressos, a situação da língua espanhola nessas instituições, as dificuldades e necessidades que apresentam e identificar de que forma podemos colaborar para suprir essas carências, minimizar as dificuldades e construir uma ponte que aproxime mais a universidade e a escola.

De acordo com as nossas projeções, e em função da relevância científica, social e acadêmica dessa pesquisa, esperamos que ela produza igualmente um impacto acadêmico-científico, social e profissional que, em conjunto, contribua para a consolidação da institucionalização da língua espanhola no Estado da Bahia, para a melhoria da qualidade da formação de professores de ELE e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação.

Referências bibliográficas

ANDRADE-NETA, Nair Floresta (2011): *Emociones y sentimientos en la formación de profesores de Español como Lengua Extranjera*, Tesis doctoral no publicada (Doctorado en Didáctica de las Lenguas y la Literatura), Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

- CALVET, L. J. (1999): *La guerra dès lengues et lès politiques linguistiques*, Hachette, Littératures.
- DELVAL, Juan (2006): *Hacia una escuela ciudadana*, Madrid, Morata.
- ESCORIZA MORERA, L. (2008): *Comentarios de política y planificación lingüísticas*, Madrid, Arco/Libros, SL.
- FORNER, Angel (2000): “Investigación educativa y formación del profesorado”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, pp. 33-50.
- GUERRA, Isabel Carvalho (2008): *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*, Cascais, Portugal, Principia.
- LEI N. 11.161, de 05 de agosto de 2005 (2005, 08 de agosto), Dispõe sobre o ensino da língua espanhola na Educação Básica, Brasília.
- LEI N. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 23 de dezembro), Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: Presidência da República, Recuperado.
- MAR-MOLINERO, C. (2007), “Derechos lingüísticos, política lingüística y planificación lingüística en el mundo de habla hispana” in M. Lacorte (Org.): *Lingüística aplicada del español*, Madrid, Arco/Libros.
- NASCIMENTO, Dinalva M. (2002): *Metodologia do trabalho científico*, Rio de Janeiro, Forense.
- OLIVEIRA, Rogerio Soares (2012): *Los Parámetros y Orientaciones Curriculares para la enseñanza de E/LE en Brasil: análisis comparativo con el MCER y significado para la formación del profesorado*, Tesis doctoral no publicada (Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura), Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- PAIVA, Vera Lúcia M. O. (2003): “A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa” in C. M. T. Stevens, & M. J. Cunha: *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*, Brasília, UnB, pp. 53-84.
- PARAQUETT, Marcia (2006): “As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações”, in Katia Mota, & Denise Scheyerl (dds.): *Espaços lingüísticos: resistências e expansões*, Salvador: Edufba, pp. 115-146.
- PARAQUETT, Marcia (2010): “Otros marcos, otros estándares para la enseñanza-aprendizaje de ELE: el ámbito educativo en Brasil”, Conferencia realizada en el *Encuentro Internacional de Profesores de ELE*, 30 de junio a 02 de julio de 2010, Salamanca.
- PICANÇO, Deise Cristina de L. (2003): *História Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino de língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais*, Curitiba, UFPR.
- RODRIGUES, Fernanda. S. C. (2010): *Língua viva, letra morta. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*, Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, Universidade de São Paulo.

RESOLUÇÃO CEE Nº 173, de 27 de setembro de 2011, Salvador, Conselho Estadual de Educação.

SABARIEGO, Marta & BISQUERRA, Rafael (2004): "Fundamentos metodológicos de la investigación educativa" in Rafael Bisquerra (coord.): *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla, pp. 19-49.

SANDÍN ESTEBAN, M. Paz. (2003): *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*, Madrid, McGraw Hill,

LA PRESENCIA DEL CURRÍCULO EN LOS LIBROS DE TEXTO

Neus Sánchez Marí

IES ENRIQUE TIERNO GALVÁN, MONCADA, VALÈNCIA

Àngela Fita Garcia

CEIP MÒNICA PONT, BUFALI, VALÈNCIA

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo localizar, a través del análisis de un corpus de 12 libros de texto de la asignatura *Valencià llengua i literatura*, la presencia del currículum. Aunque la finalidad del trabajo es comprobar la adecuación de los manuales al texto prescriptivo referido a la Comunitat Valenciana, el problema y los resultados son trasladables a otros libros de texto de otras comunidades del Estado que contemplan otros currículos. En concreto, se analiza la selección de los contenidos, su presencia u omisión y el diferente enfoque dado. Se estudian los criterios de organización dentro de las unidades didácticas y la estructura que estas presentan. Según su planteamiento didáctico, concluiremos si se ciñen o se alejan de la reflexión y uso de la lengua que apunta el currículum.

Palabras clave: libros de texto, currículum, habilidades discursivas, lengua en uso, selección y organización de contenidos, desconexión de apartados, unidad didáctica.

1. Introducción

El libro de texto cumple la función de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con el currículum y con las aportaciones de la investigación lingüística y didáctica. Y se convierte en un mediador de primer orden entre el currículum prescriptivo y la práctica del aula. Efectivamente, tiene un gran peso en la práctica educativa y para muchos profesores se convierte en la herramienta principal de formación, cuando no la única. Los docentes, con

el libro de texto, acceden no sólo a los objetivos y contenidos del currículo, sino también a un modelo de metodología, de unidad didáctica, de actividades, de interacción en el aula y de evaluación. En algunos casos, el libro de texto puede ser el camino para acceder a las innovaciones de las ciencias del lenguaje, que, en ocasiones, los profesores desconocen.

Prácticamente todo nuestro alumnado, desde el primer curso de Primaria hasta que termina la Educación Secundaria Obligatoria, sigue las clases de Valenciano y de las otras lenguas y materias con un libro de texto. La omnipresencia de este material didáctico en toda la enseñanza obligatoria es uno de los motivos que nos ha hecho ver la necesidad de investigación sobre esta herramienta metodológica tan utilizada.

Por otra parte, el texto prescriptivo de referencia, el 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, en lo que más insiste, en cuanto a las asignaturas de valenciano y castellano, es en la enseñanza y la reflexión de la lengua en uso, es decir, en el desarrollo de las habilidades discursivas.

Por ello, hemos encontrado interesante hacer un estudio de una muestra significativa de libros de texto con el fin de descubrir cómo se concretan en la práctica las prescripciones generales del currículo de lengua en la educación secundaria. Hemos centrado nuestro análisis en una selección de 12 ejemplares de diversas editoriales que durante el curso 2012/1013 son utilizados en toda la Comunitat Valenciana para la asignatura *Valencià Llengua i Literatura, 1r ESO*: Anaya, Bromera, Castellnou, Ecir, Marjal, Marfil, Oxford, SM, Tabarca, Teide, Vicens Vives, Voramar.

A lo largo del artículo tratamos de ver cuáles son los contenidos que marca el currículo y cómo los manuales obedecen o ignoran estas prescripciones y por qué motivos. También estudiamos cuáles son los criterios que marcan la estructura de las unidades didácticas, cómo se distribuyen los contenidos en apartados y secciones, y si las editoriales se ajustan a las exigencias del eje curricular que marca el Decreto.

En definitiva, tratamos de estudiar los libros de texto para mostrar un panorama global de las propuestas e ilustrar las observaciones con algunos ejemplos concretos del corpus elegido (extrapolable a otras asignaturas de lengua) y comprobar si con la selección, distribución y tratamiento de los contenidos en los manuales consiguen formar “buenos usuarios” de la lengua, propósito básico que marca el texto legal.

Los nueve años de experiencia en las aulas de secundaria nos hacen sospechar que los libros de texto no responden a los retos que nos plantean los

adolescentes ni tampoco satisfacen las necesidades de los docentes. Además debemos tener en cuenta la presión del mercado que sufren las editoriales: ¿favorece los cambios y la innovación o por el contrario les frena favoreciendo un producto neutro que se adapte al mayor número de centros y de alumnos?

2. Objetivos

Movidos por la hipótesis anterior, nos proponemos una serie de objetivos a conseguir en el presente estudio:

- Analizar una muestra significativa de ejemplares, a fin de tener una visión completa del panorama editorial. El estudio se centra, por razones de delimitación de corpus, en una elección de editoriales representativa de la dinámica que rodea la mayor parte de los manuales.
- Observar cómo se concretan en la práctica las prescripciones generales del currículo de lengua en la educación secundaria, en particular, en la asignatura *Llengua i Literatura, 1r ESO*, y aplicable a otras asignaturas de lengua, especialmente, en aquellas comunidades con dos lenguas oficiales.
- Examinar cómo tratan las editoriales el eje curricular: las habilidades y estrategias para hablar y escuchar, escribir, leer e interactuar en ámbitos significativos de la actividad social. Es decir, si se trabajan o no las prácticas discursivas, cómo lo hacen; y si se enseña y promueve la lengua en uso.
- Detectar si el estudio de las actitudes lingüísticas y de las unidades lingüísticas, de menor a mayor complejidad, aparecen integradas en el trabajo de la producción y comprensión oral y escrita, o si aparecen en apartados estancos y desvinculadas de la práctica discursiva.
- Valorar la presencia de reflexión metalingüística prescrita por el currículo en los libros de texto.

3. Los libros de texto y el currículo

Las referencias bibliográficas sobre los libros de texto son de muy diversos formatos pero abundan mucho más los artículos o capítulos de libros que los monográficos. Entre los artículos o capítulos que abordan el tema de manera genérica podemos destacar: “Los libros de texto en la escuela en red” (Adell y Bernabé, 2006), “Usos i abusos del llibre de text” (Burguera, 2006), “Libros de texto y ciencias del lenguaje. Cómo incorporan los libros de texto los

resultados de las investigaciones” (Ferrer, 2001), “Llibres de text i digitalització de les aules: parlem-ne” (Fontich, 2010), “El llibre de text en la societat de la informació” (Martínez Bonafé, 2006), “Com abordar els llibres de text des de la diversitat” (Moreras, 1993); “Los libros de texto en tiempos de Reforma” (Zayas y Rodríguez, 2003). También es conveniente comentar estudios que se ocupan de la diversidad de usos de los libros de texto y de las alternativas a los manuales, como: (Ruiz y Sanz, 1999); (Ribas, 2006); (Vancells, 2006); (García y Marín, 2010).

En cuanto al análisis más concreto de los libros de texto de Lengua, conviene advertir que la bibliografía es muy heterogénea y que los aspectos tratados no son sistemáticos, sino parciales. Por ejemplo, ha sido estudiado:

- a) el modelo de lengua en los libros de texto: (Pascual y Jáimez, 2006); (Ferrer, 2007); (Beltran, 2010); *Tractament de la llengua catalana als llibres de text de secundària*, publicado por l'Observatori de la Llengua Catalana, 2005.
- b) la concreción que hacen los libros de texto del currículo (Ferrer, 1999); (Textos, 2008); (Limorti, 2009);
- c) si cumplen los objetivos de la educación lingüística y literaria (Campos y Vilà, 1999);
- d) la incorporación de la innovación didáctica y lingüística (Ferrer, 2000);
- e) los libros de texto y la elaboración de material didáctico (Gimeno, 1995); (Gómez y Quirós, 1996); (Parcerisa, 2007);
- f) la lingüística del texto en los manuales (Ferrer Rodríguez, 2010);
- g) la renovación de los libros de texto (Ferrer y Margalló, 2010).

Por otra parte, queremos subrayar el nombre propio que suena con más fuerza entre todos los trabajos sobre los libros de texto: Montserrat Ferrer. De hecho, ha trabajado los libros de texto desde varios puntos de vista: currículum, distribución y organización de contenidos, diversidad, rasgos lingüísticos, innovación didáctica, ciencias del lenguaje, lingüística del texto...

La autora afirma en diversas publicaciones que el trabajo con las habilidades discursivas (hablar, escuchar, leer, escribir) debería ser evidente, ya que es así como lo solicita el currículo. Además insiste en la falta de integración entre los apartados de las unidades didácticas que ofrecen los libros de texto, y en la desconexión entre el estudio de la gramática y las prácticas discursivas. Y apunta que este enfoque se debe a dos motivos: los problemas de espacio, porque no se quieren obviar apartados de ortografía, morfosintaxis, léxico y literatura, y al hecho de que los libros no se han atrevido a adoptar el uso

lingüístico como eje de la unidad didáctica y se limitan a añadir un apartado más (los tipos de texto) a las propuestas de siempre.

Como estudio más reciente y centrado en la materia que nos ocupa, destacamos la tesis de Limorti, *El tractament dels continguts curriculars de literatura en els llibres de text de l'assignatura Valencià (1983-2008)*. El autor expone que "... si s'aconsegueix que un determinat contingut estiga present al decret curricular, això farà que el llibre de text el reculla, que el professorat el transmeta a classe i l'alumne l'assimile". A lo largo del artículo veremos si esta correspondencia se cumple en los libros de texto estudiados.

De hecho, los libros de texto son un producto de mercado; el mismo autor afirma en sus conclusiones que los libros son un producto comercial con unos condicionantes económicos; y aunque son los profesores los que evalúan y eligen el material curricular, la campañas de promoción de las editoriales hacen lo posible por influir en estas decisiones.

En cuanto a las publicaciones, la más distinguida por sus artículos dedicados a la materia encontramos: *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*. Aunque cada año publica algún artículo relacionado con el objeto de estudio, al menos indirectamente, queremos incidir fundamentalmente en dos monográficos. Uno de 1999 "Llibres de text a l'ESO", que pretendía servir de ayuda al profesorado para aproximarse al conocimiento y a la reflexión sobre los libros de texto, y donde ya consideraban necesario un debate a fondo que incitara estudios diversos sobre los libros de texto en relación con los objetivos de la educación lingüística y literaria, metodologías, posibilidades y límites de los materiales según el profesorado. Los diversos artículos de la monografía concluían que la mayoría de libros no implican una renovación sustancial en la enseñanza de la lengua ni de la literatura en la educación secundaria, además se hacía un análisis crítico de cuestiones relacionadas con las formas de elaboración y difusión de los materiales curriculares y exponían algunas alternativas al libro de texto.

El otro monográfico dedicado a los libros de texto es de 2010: "Nous llibres de text?". En este caso, la pregunta del título del monográfico ya suscita dudas. Lo que se denuncia es que a pesar de la LOE y la publicación de los nuevos libros no se han logrado cambios tan grandes en las nuevas ediciones como para dejar obsoletos e inútiles los libros de texto anteriores. Afirman que los libros nuevos no han implicado ningún cambio sustancial y que la concepción comercial de los libros de texto se impone en detrimento del compromiso con la didáctica.

El estudio de los libros de texto de Lengua y Literatura se enmarca en un contexto de educación plurilingüe, por eso el Marco Europeo Común de

Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001) es insoslayable.

Indudablemente, para hacer el estudio que presentamos debemos tener delante el marco legal (Leyes y Decretos) que se ha tenido en cuenta para la elaboración del corpus que analizamos: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; Real Decreto 1631/2006, de 20 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria; DECRETO 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en Cataluña; DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículum de la Educación Secundaria obligatoria en la Comunitat Valenciana.

4. Selección de los contenidos de los libros de texto

El DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el cual se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana, especifica cada uno de los contenidos de los cursos de la ESO de *Valencià: Llengua i Literatura*.

Después del análisis de los contenidos que marca este texto legal y de los contenidos asumidos por los manuales^[1] estudiados, detectamos toda una serie de ítems que marca el currículum y que no recogen la mayoría de libros de texto, o que, si bien han quedado contemplados en los libros de texto, han sido tratados de una manera parcial o deficitaria respecto a lo marcado por el texto prescriptivo.

El cuadro 1 refleja la selección de los contenidos que quedan marginados en los manuales de la asignatura *Valencià: Llengua i Literatura*, 1r ESO. En la primera columna se muestra cada ítem de cada bloque de contenidos; y en las dos columnas de la derecha, después de comprobar el nivel de adecuación al currículum, hemos indicado el número de editoriales que cumplen con

1 Los libros de texto analizados para el presente estudio son 12 manuales vigentes a lo largo del curso 2012-2013 para la asignatura *Valencià: Llengua i Literatura de 1r ESO*, a la Comunitat Valenciana: *Diàlegs-1, Valencià: llengua i literatura, 1r curs d'ESO*, Marfil; *Eines, Valencià: llengua i literatura*, Ecir; *Gesmil, Llengua i literatura 1*, Vicens Vives; *Llengua i Literatura, 1 ESO*, Voramar Santillana; *L'enllaç, 1r ESO, Valencià Llengua i Literatura*, Bromera; *Projecte Eines, Valencià: llengua i literatura, 1 ESO*, Castellnou; *Valencià llengua i literatura, Projecte Connecta 2.0*, SM; *Valencià: Llengua i literatura 1 Educació Secundària*, Anaya; *Valencià: Llengua i Literatura, 1 ESO*, Editorial Teide; *Valencià: Llengua i Literatura 1 ESO*, Marjal; *Valencià: Llengua i Literatura, 1r ESO*, Oxford Educació; *Valencià, 1r ESO*, Tabarca.

el contenido (2ª columna) y el número de editoriales que no lo tratan (3ª columna).

Cuadro 1. Contenidos ausentes en los manuales de *Valencià, Llengua i Literatura 1r ESO*

BLOQUE 1. COMUNICACIÓN	SI	NO
1a. Habilidades lingüísticas. Escuchar, hablar y conversar		
–Comprensión de noticias de actualidad próximas a los intereses del alumnado procedentes de los medios de comunicación audiovisual.	4	8
–Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico, con especial atención a la presentación de trabajos y a las instrucciones para hacerlos, a las exposiciones orales breves y a la obtención de informaciones de documentales procedentes de los medios de comunicación.	4	8
BLOQUE 2. LENGUA Y SOCIEDAD		
–Consideración del valenciano como idioma propio de la Comunitat Valenciana, apto para todo tipo de usos funcionales y vehículo necesario de cultura.	6	6
–Aceptación de la conveniencia y la necesidad de dominar el valenciano y el castellano en la Comunitat Valenciana.	5	7
–Incorporación del valenciano en todos los ámbitos de uso de la lengua y para cualquier función comunicativa, en un proceso de compromiso personal en la recuperación cultural y la normalidad lingüística.	6	6
BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA		
–Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, reconocimiento de su valor social y de la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos.	12/0	0/12
–Identificación y uso reflexivo de algunos conectores textuales, con especial atención a los temporales, explicativos y de orden, y de algunos mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (pronombres personales, posesivos y demostrativos) como léxicos (repeticiones, sinónimos y elipsis).	2*	10
–Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los tiempos de pretérito en la narración. La distinción entre el pasado simple y el pasado perifrástico.	2*	10
–Identificación y uso de las formas lingüísticas de la deixis personal (pronombres personales, posesivos y terminaciones verbales) en textos orales y escritos como cartas y normas.	0/12	12/0

A partir de la observación del cuadro podemos llegar a una serie de generalizaciones de los manuales de esta materia, y pensamos que también aplicables a libros de texto de otras lenguas del Estado.

Dentro del Bloque 1. Comunicación, especialmente es la comprensión, en los dos primeros puntos, lo que descartan la mayoría de editoriales. Sólo 4 dedican espacios a la comprensión oral tanto de noticias y textos procedentes de los medios de comunicación, como del ámbito académico. En estos casos las editoriales proporcionan un DVD con grabaciones para que el alumnado pueda realizar las audiciones correspondientes y trabajar este ámbito, o bien hacen referencia al medio de comunicación que se debe consultar para hacer la escucha. El resto de editoriales ofrecen un texto oral que el alumnado ya ha leído y que ya ha sido trabajado anteriormente desde el punto de vista de la comprensión escrita.

Observamos la misma paradoja que observaba Cassany (1993: 108-109). El autor detecta que es una de las habilidades que practican los alumnos más a menudo, en cambio, en la práctica no se le dedica ninguna atención. Se supone que comprender ya saben los alumnos, y se dedican esfuerzos, por ejemplo, a la gramática.

La producción oral, sí es trabajada mayoritariamente por todas las editoriales, aunque unas más extensamente y de manera más pautada que otras. Lo que encontramos en la mayoría de editoriales es la actividad oral más tradicional y también más repetida: “lee”; el resto de actividades de producción oral se proponen de una manera poco guiada: se pide la tarea sin marcar los pasos a seguir y aparece muy apoyada en el trabajo escrito. El ejemplo más repetido es preparar una exposición sobre algún tema relacionado con la unidad didáctica, y siempre respaldado por un guión, esquema o resumen escrito previamente.

El oral que se enseña es el que se encuentra ligado al escrito, es decir, aquel que a través de “les correspondències grafonèmiques, permet passar d’un codi a un altre, o també aquell que tan sols és l’oralització d’un escrit. Així és com en realitat s’ensenya l’oral a classe” (Dolz y Schneuwly, 2006).

Las habilidades escritas están mucho más trabajadas que las orales (tradicionalmente siempre ha sido así); y a su vez, las de comprensión, mucho más trabajadas que las de producción (poco pautadas). Todas las unidades están encabezadas por un texto escrito que es trabajado desde el punto de vista de la comunicación o de la tipología textual. Hay cierta tendencia a descuidar los textos procedentes de medios de comunicación. Al ámbito de uso que más recurren las editoriales es al literario (en prosa). Los textos literarios tienen mucha más longevidad que los periodísticos, que son efímeros y caducan rápidamente. Es necesario (Ferrer, 2007) que las editoriales se esfuercen por

ofrecer diversidad de textos, ya que los literarios no son los únicos ni tampoco los que presentan mayor dificultad.

Como dicen Ferrer y Rodríguez (2010: 102), el trabajo con las habilidades (hablar, escuchar, leer, escribir) debería ser evidente, y así lo solicita el currículo. Lo que hemos comprobado en los manuales es que no se trabajan todas por igual, y cuando se tratan estos contenidos discursivos, se muestran aislados en un apartado, lo que los hace altamente prescindibles ante la preferencia por los contenidos gramaticales.

Dentro del Bloque 2, Lengua y sociedad, llaman la atención los 3 contenidos que hemos destacado, ya que, a pesar de estar trabajándose la lengua en todo el manual, las actitudes hacia la misma, y la consideración de la lengua como elemento identitario y propio de los valencianos, no se trabaja en un porcentaje elevado. Se antepone cualquier otra cuestión lingüística antes que la concienciación y el fomento de la lengua a través de actitudes.

De hecho, se observa que sólo la mitad de los manuales abordan estos temas. Es más, algunas editoriales, ni tan solo tienen un apartado dedicado a la sociolingüística. De manera que es complicado que resalten la importancia del idioma propio de los valencianos, o que el alumnado pueda llegar a apreciar la lengua como vehículo necesario de cultura. Si no se tratan estos contenidos en los manuales no se podrá transmitir la necesidad del uso de la lengua en todos los ámbitos de uso, y mucho menos que acepten la necesidad de dominar el valenciano y utilizarlo en cualquier situación y para cualquier función comunicativa.

Este hecho apunta a una situación sociolingüística bien alejada del compromiso por la recuperación cultural y normalidad lingüística que pide el currículo. El bilingüismo de la Comunitat Valenciana pasa por un estado de diglosia donde el valenciano ocupa la posición de lengua minoritaria. En realidad, así lo reflejan ya la mitad de los libros de texto estudiados que dejan de lado los contenidos para la recuperación de la lengua prescritos por un texto legal.

La omisión de estos contenidos sociolingüísticos es un hecho que consideramos extrapolable a asignaturas de otras lenguas cooficiales del resto de comunidades autónomas bilingües, donde el castellano ejerce de lengua mayoritaria.

En el Bloque 3, Conocimiento de la lengua, en concreto el punto: “Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, reconocimiento de su valor social y de la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos”, observamos que en todas las unidades de todas las editoriales se trabajan las normas ortográficas, lo que garantiza el conocimiento por parte del alumnado;

en cambio, lo que no encontramos es la reflexión sobre el reconocimiento del valor social de las normas y la necesidad de que todos nos ciñamos a un código regulado y normativizado (lo hemos representado con 0/12, porque se cumple el enunciado parcialmente). En un buen número de ocasiones el alumnado se pregunta por qué tiene que estudiar un determinado contenido. En este caso es el currículo el que pide que se expliquen los motivos por los que se debe aprender una norma, y contrariamente, esto queda ignorado en los libros de texto.

Del siguiente enunciado “Identificación y uso reflexivo de algunos conectores textuales, con especial atención a los temporales, explicativos y de orden, y de algunos mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales”, todas las editoriales trabajan la identificación de los conectores textuales pero sólo 2 su uso reflexivo. Por eso en el cuadro anterior encontramos 2/10 marcado con asterisco, porque el ítem no se cumple íntegramente. En la mayoría de libros vemos tablas y cuadros, listas donde aparecen todos los conectores de diversos tipos, descontextualizados del resto de apartados y explicados sin tener ningún vínculo con el hilo temático de la unidad. Las actividades son del tipo *busca*, *subratlla*, *localitza*, *completa*, *relaciona*, que no favorecen el uso reflexivo.

En “Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos”, las editoriales se comportan de una manera similar al ítem anterior. Los verbos se tratan pero no se reflexiona sobre el uso. Sólo dos editoriales, las mismas editoriales que exponen los conectores integrados, al hilo de lo que hay en la unidad, lo hacen aquí también. Por ejemplo, en la unidad 3 de Castellnou, Construïm diàlegs, se habla de los verbos en los diálogos: el presente y el perfecto de indicativo; se explica el uso de estos tiempos en el diálogo; qué pueden expresar; las características de los tiempos; las particularidades ortográficas; las irregularidades...

Lo que detectamos en todos los otros manuales es que se habla de morfemas verbales, conjugaciones, tiempos simples y compuestos a través de tablas y listas, pero no encontramos la reflexión sobre el uso coherente de los tiempos verbales como pide el Decreto que estudiamos, no se contextualiza con textos trabajados, y las actividades que se ofrecen son del tipo: *Marca els imperfets d'indicatiu en el text següent* (105), *Completa els verbs següents mirant el model de l'imperfet d'indicatiu* (105), *Subratlla els passats perifràstics* (107), *Completa les formes del passat simple d'aquests verbs* (110) (ejemplos extraídos de Tabarca).

Respecto a “Identificación y uso de las formas lingüísticas de la deixis personal (pronombres personales, posesivos y terminaciones verbales) en textos orales y escritos como cartas y normas”, el concepto deixis no aparece

ni explicado ni citado en ningún manual; en cambio, sí son tratados en todo el corpus estudiado todos los mecanismos que la hacen posible: pronombres, posesivos, terminaciones verbales...

El tratamiento de estos contenidos va en la misma línea expuesta sobre los conectores y los tiempos verbales: un tratamiento descontextualizado. La descripción de comportamiento de los manuales en relación a la deixis es un nuevo ejemplo de la falta de interrelaciones entre reflexión metalingüística y producción discursiva; se tratan como mundos independientes. En relación con este concepto y algunos otros deberíamos plantearnos si es necesaria la reflexión metalingüística en 1º de ESO o no.

Hace más de una década M. Ferrer (2000: 42) ya utilizaba las siguientes palabras para referirse a la realidad que hoy seguimos encontrando en los manuales:

Quan hi apareix una certa reflexió sobre marques enunciatives o procediments de cohesió, sempre es realitza en l'apartat d'activitats d'anàlisi de textos. Gairebé mai en l'apartat dedicat específicament a la reflexió sobre la llengua, ni amb el mateix nivell de sistematització de continguts gramaticals. Tampoc no se sol incloure un treball guiat que n'orienti l'ús dins de les activitats de producció textual.

Encontramos estudio del código, pero no un tratamiento de los rasgos lingüísticos de los textos. Esta manera de presentar las actividades, individuales y sin voluntad de aplicación, no permite al alumno desarrollar la capacidad comunicativa y discursiva (Ribas, 2010).

Con la observación del cuadro 1, se detectan algunas coincidencias que nos hacen llegar a la conclusión que los libros de texto se ajustan parcialmente al Decreto citado; si bien la mayoría se recrean en determinados contenidos, predominantemente los de la gramática más tradicional y los literarios; contrariamente, se olvidan o tratan superficialmente otros contenidos: las habilidades lingüísticas orales (especialmente escuchar), el uso reflexivo y coherente de determinados elementos y mecanismos gramaticales, y las actitudes positivas hacia la lengua.

4.1 Criterios de organización de los contenidos de las unidades didácticas

Este distanciamiento respecto al currículo también se detecta en cuanto a la organización de los contenidos. Teniendo en cuenta el Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, el eje del currículo son las habilidades y estrategias para hablar y escuchar, escribir, leer e interactuar en ámbitos significativos

de la actividad social. Además de marcar cuál es el eje curricular, divide los contenidos en cinco bloques. Y remarca:

L'eix del currículum són les habilitats i estratègies per a parlar i escoltar –incloent-hi la interacció, escriure i llegir– en àmbits significatius de l'activitat social. Estos aprenen-tatges s'arreglen en tres dels blocs de continguts del currículum: 1. Comunicació. 4. Educació literària. 5. Tècniques de treball. Relacionats amb els tres blocs anteriors, el bloc 2. Llengua i societat i el 3. Coneixement de la llengua reuneixen els continguts que fan referència a la capacitat de l'alumnat per a observar el funcionament de la llengua i per a parlar-ne, als coneixements explícits sobre la llengua i les seues formes d'ús que es deriven de la diversitat geogràfica, social i d'estil, així com de les actituds adoptades pels usuaris de les llengües oficials. L'organització dels continguts del currículum en es-tos blocs no té com a finalitat establir l'orde i l'organització de les activitats d'aprenentatge en l'aula. Els blocs de continguts exposen, d'una manera analítica, els components de l'educació lingüística i literària, i n'assenyalen els nivells assolibles en cada curs.

Analizado el corpus, se comprueba que, en cuanto a la organización, nuestros manuales siguen ajustándose a tipologías que se establecían hace más de una década. Ferrer y López (1999: 10-11) ya indicaban una tipología de criterios organizadores de los contenidos del curso: a) Los temas o centros de interés; b) los ámbitos de uso, con la selección de aquellos géneros que se consideran más relevantes; c) el género discursivo: cada unidad se organiza en función del análisis y la producción de este género textual; d) la tipología textual.

De los 12 manuales que trabajamos, más de la mitad se inclinan por la organización por temas o centros de interés. Esta vehiculación temática suele ser parcial porque sólo utilizan el hilo temático algunos apartados de la unidad (como son el apartado relacionado con la Comunicación y el Texto, y el apartado de Léxico), el resto no tienen relación con el centro de interés.

Sólo una editorial (Castellnou) utiliza la tipología textual para organizar los contenidos de sus unidades. Todos sus apartados atienden a la tipología tratada. El resto de editoriales combinan el discurso literario con los géneros textuales o la tipología textual e incluso las categorías gramaticales, es decir, no tienen un criterio único que secuencie la totalidad de los contenidos, por lo que no se ajustan de manera exacta a ninguno de ellos, sino que mezclan los tres. Por ejemplo: “El conte i la rondalla. El determinant” (unidad 2, Voramar), es un subgénero narrativo con una categoría gramatical; “Els textos prescriptius. El verb (I)” (unidad 5), una tipología textual y una categoría gramatical; “El cinema. L'adverbi i els enllaços”, un género textual, audiovisual junto a una

categoría gramatical. En este caso, nuestros alumnos pueden confundir conceptos y verlos en un mismo nivel.

Por otra parte, observamos que hay manuales que no siguen ningún criterio ordenador para estructurar el curso, y, si bien, en un principio se puede detectar un criterio discursivo, una vez examinados los títulos de las unidades, los apartados y contenidos trabajados, se aprecia un desorden. La mezcla o falta de criterios claros y explícitos a la hora de organizar los contenidos de las unidades pueden desorientar al alumnado.

4.2 Un modelo de unidad didáctica

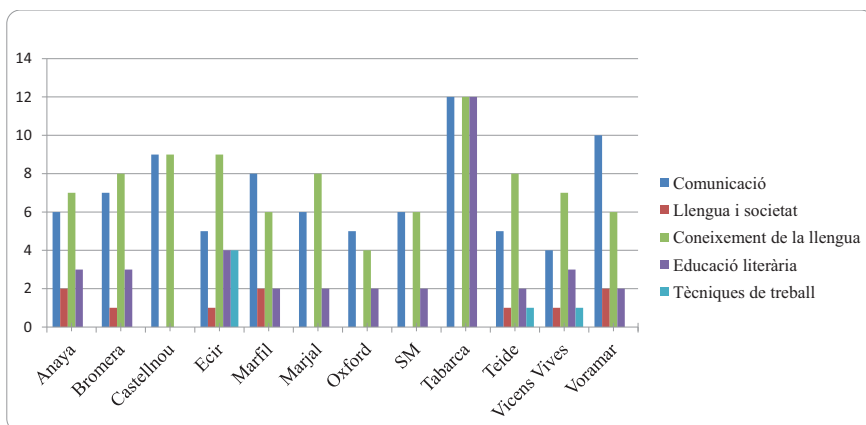
En los libros analizados se encuentra un modelo de unidad fragmentada en un gran número de apartados que intentan ajustarse a los cinco bloques de contenidos pero con poca relación entre ellos. Normalmente nos encontramos con un esquema repetido, constituido por:

- Un primer bloque que comienza con una lectura motivadora que pretende incentivar la lectura con temas y estilos diversos, con una serie de actividades de comprensión lectora y de vocabulario.
- Otra sección teoriza sobre la tipología textual. Las actividades pretenden básicamente que los alumnos localicen las características del tipo de texto, y también promover la producción de textos escritos u orales, aunque de manera poco pautada.
- A continuación, el bloque de conocimiento de la lengua: con los subapartados de fonética y ortografía, morfosintaxis y léxico. El de morfosintaxis se basa en las categorías gramaticales, la concordancia, las clases de oraciones, las partes de la oración, los complementos del verbo, etc. La Ortografía atiende cuestiones normativas, y el Léxico se centra en los temas dedicados a la formación de palabras y relaciones léxicas mayoritariamente y, en ocasiones, al vocabulario.
- Un apartado que relaciona los usos de la lengua con la sociedad: variación lingüística, usos discriminatorios de la lengua, concienciación positiva de la diversidad lingüística. Son conocimientos de carácter sociolingüístico relevantes para el desarrollo de actitudes favorecedoras de la comunicación. Este bloque tampoco guarda ninguna vinculación con el resto de apartados.
- Suele dejarse para el final de la unidad el apartado de literatura, sin relación con el resto de secciones, ni siquiera con el bloque textual. Esta separación se acentúa más en 1º de ESO, donde se desglosan los géneros

literarios y se deja de lado el eje histórico. Los géneros son tratados de una manera muy generalizada.

- En algunos manuales encontramos apartados de técnicas de trabajo para practicar los esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etc. Estas técnicas de trabajo o herramientas informáticas, cuando aparecen, están aisladas del resto de los contenidos de la unidad. También encontramos, al final de de las unidades de algunas editoriales, secciones con actividades de refuerzo y ampliación, o de repaso y autoevaluación, o bien de desarrollo de competencias básicas.

Cuadro 2. Bloques de contenidos tratados por editorial y número de páginas por apartado



El cuadro anterior ejemplifica claramente cómo se da más importancia a unos apartados que a otros; las Técnicas de trabajo sólo se trabajan en tres editoriales. Les sigue en bajo grado de tratamiento la sección de Lengua y sociedad. En cambio, Comunicación, Conocimiento de la lengua y Literatura se trabajan en todas las editoriales. El número de páginas por sección de cada manual refleja los mismos resultados. En los manuales que estudian el bloque de Técnicas de trabajo destinan sólo 1 página, y en el caso de Lengua y sociedad no se superan las 2 páginas. En cambio, los apartados que tocan todas las editoriales son los que más páginas contienen: Comunicación y Conocimiento de la Lengua presentan los indicativos más altos, con un mínimo de 4 páginas.

Debemos destacar que los libros de texto dedican el mismo número de páginas para todas las unidades. Estas oscilan entre 16 y 24 páginas según

la editorial. Además, los diversos apartados tienen un número de páginas asignado que se repite en cada unidad. Si, por ejemplo, en la Unidad 1 de la editorial Oxford se dedican 4 páginas a Conocimiento de la lengua, en el resto de unidades encontramos 4 páginas para esta sección. Y así lo hacen prácticamente todas las editoriales.

El número y el orden de los apartados también se mantienen estables a lo largo de todas las unidades, es decir, el libro sigue una estructura idéntica en cada unidad. Cada uno de los libros analizados presenta un único modelo de unidad didáctica, que se va repitiendo a lo largo del libro.

Este hecho nos hace pensar que se anteponen criterios formales y estéticos a los pedagógicos. Y precisamente con este modelo de unidad didáctica encontramos algunos inconvenientes: a) Es una “miscelánea^[2]” sin un hilo conductor que estructure todos los bloques. La fragmentación de los contenidos dificulta la relación de unos con otros, y a la vez imposibilita una reflexión metalingüística de estos contenidos que lleve a desarrollar la capacidad comunicativa y discursiva. b) El espacio dedicado a los contenidos gramaticales es mayor que el dedicado a la lectura o a la producción discursiva, y sobre todo al bloque de Lengua y sociedad y Técnicas de trabajo. c) Los contenidos gramaticales raramente se encuentran en relación con el resto de contenidos de la unidad. Las actividades gramaticales están descontextualizadas, y no se presta atención a la función de las unidades lingüísticas en la comunicación. La separación entre los contenidos comunicativos y los de reflexión gramatical no ayudan al conocimiento de la lengua ni a su práctica real, que es el propósito básico.

M. Ferrer (2001: 214) incluso cuestiona el término “unidad didáctica” ya que los temas están formados por apartados estancos que, en la mayor parte de los casos, no tienen relación entre ellos. En una misma unidad encontramos análisis y producción de textos, ortografía, morfosintaxis, semántica, sociolingüística o literatura. Como dice la autora, podríamos trasladar un apartado de una unidad a otra sin que se notara el cambio, ya que no existe ningún vínculo entre ellos, lo que hace que el término unidad pierda su significado. Apunta que este enfoque se debe a dos motivos: los problemas de espacio, porque no se quieren obviar apartados de ortografía, morfosintaxis, léxico y literatura, y al hecho de que los libros no se han atrevido a adoptar el uso lingüístico como eje de la unidad didáctica y se limitan a añadir un apartado más (los tipos de texto) a las propuestas de siempre.

2 “Miscelánea” es el término utilizado por M. Ferrer (2010) para referirse a la estructura de las unidades didácticas en relación a la gran diversidad de contenidos sin vinculación entre ellos.

5. Conclusión

Con el estudio realizado, podemos concluir que existe una paradoja entre lo que dicta el currículo oficial y lo que encontramos en los libros de texto: buena parte de las prácticas discursivas que proponen no responden al nivel de exigencia marcado por el texto legal ya que no se dedican esfuerzos a la comprensión oral, y la producción oral aparece poco pautada y mayoritariamente ligada a un trabajo escrito previo. No se abordan (o se abordan muy poco) los conceptos sociolingüísticos, y en grado menor, aquellos contenidos relacionados con la consideración de la lengua como elemento identitario y propio de los valencianos. Tampoco se transmite la necesidad del uso de la lengua apta para cualquier función comunicativa, alejándose así de la normalidad lingüística. Aunque se estudian las normas ortográficas, se deja de lado su uso reflexivo, el reconocimiento de su valor social y la necesidad de ceñirse a las normas para realizar cualquier escrito. Las unidades lingüísticas se estudian descontextualizadas, de modo que en pocas ocasiones se promueve el razonamiento, la explicación o la demostración del funcionamiento y uso de la lengua, más allá de la aplicación de los criterios aprendidos.

El trato privilegiado de unos contenidos en detrimento de otros, la falta de criterios que vehiculan los contenidos de las unidades en algunas editoriales, la desconexión de los apartados que se ha detectado generalizada en casi todos los ejemplares, y la coincidencia en el número de páginas por apartado y unidad dentro de cada manual, revela un planteamiento didáctico que responde más a criterios formales y estéticos que a los pedagógicos, ignorando las habilidades y estrategias discursivas y alejándose de la reflexión de la lengua en uso que constituyen el eje curricular según el currículo.

Aunque el análisis, la descripción y las conclusiones se han obtenido a partir de 12 ejemplares de la asignatura Valenciano de la Comunitat Valenciana, los problemas y los resultados es previsible que ocurran en manuales de otras comunidades del Estado. Los problemas detectados en el apartado de Lengua y sociedad, especialmente la ausencia de determinados contenidos sociolingüísticos que fomentan el uso de la lengua, es pronosticable que se den en los libros de texto de lengua de aquellas comunidades con dos lenguas oficiales.

La selección de contenidos, el modelo único de unidad didáctica con esquemas fijos, la desvinculación de apartados y contenidos podría darse en cualquier manual de lengua del Estado. Por tanto, el estudio realizado es trasladable a otros libros de texto de otras comunidades autónomas del Estado que contemplan otros currículums.

Un modelo de intervención mucho más efectivo (Camps y Milian, 2008: 213), debería proponer secuencias de unidades didácticas con características como: plantear un objetivo global que relacionara todas las actividades; establecer una finalidad clara, compartida por alumnos y profesor, y que diera sentido a las diversas tareas; crear actividades de grupo que permitieran experimentar, observar, ejemplificar y consultar, a la vez que promovieran la reflexión conjunta sobre la lengua, con un carácter interactivo.

En cambio, cuando se elabora un libro de texto que pretende ser aplicable a centros y alumnado tan diverso, es bastante difícil que se tengan en cuenta todos los requerimientos anteriores. Los autores atienden a lo que las empresas editoriales creen que venderá más según ciertos condicionantes como la demanda del profesorado, la situación sociolingüística determinada o la promoción de las editoriales. Los estudiosos apuestan por unas unidades didácticas hechas a la medida de un grupo de alumnos, pero la realidad es bastante diferente. Por ello, es bien complicado que un libro de texto pueda adaptarse a un alumnado determinado, y por esta misma razón cada vez más, se necesitan materiales complementarios que mimeticen la diversidad del aula que el libro de texto no puede prever.

6. Bibliografía

6.1 Referencias bibliográficas

- CAMPS, A.; MILIÁN, M. (coords.) (2008): *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*, Barcelona, Graó.
- CASSANY, D. (1993): *Ensenyar llengua*, Barcelona: Graó.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (2006): *Per un ensenyament de l'oral: iniciació als gèneres formals a l'escola*, València/Barcelona: IIFV-PAM.
- FERRER, M. (2000): "Llibres de text i formació del professorat. Com incorporen els llibres els resultats de la recerca lingüística i didàctica", en *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Barcelona, Graó.
- FERRER, M. (2001): "Libros de texto y ciencias del lenguaje. Cómo incorporan los libros de texto los resultados de las investigaciones", en *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó.
- FERRER, M. (2007): "Llibres de text: trets lingüístics que en condicionen la comprensió", *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, monogràfic "Llegir", n. 41, Barcelona, Graó, pp. 43-58.
- FERRER, M. (2010): "La lingüística del texto en los manuales de la ESO", en *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona, Graó.

- FERRER, M.; LÓPEZ, F.J. (1999): “Llibres de text i concreció del currículum de llengua”, *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, monogràfic “El llibre de text a l’educació secundària”, n. 19, Barcelona, Graó, pp. 9-23.
- FERRER, M.; RODRÍGUEZ, C. (2010): “Activitats discursives i gèneres de text com a marc d’integració de les llengües” en *El tractament integrat de llengües*, Barcelona, Graó.
- LIMORTI, P. (2009): *El tractament dels continguts curriculars de literatura en els llibres de text de l’assignatura Valencià (1983-2008)*, tesi doctoral, Castelló, Universitat Jaume I.
- RIBAS, T. (2010): *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona, Graó.

6.2 Normativa legal

- 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. (DOCV 24/07/2007) <http://www.docv.gva.es/datos/2007/07/24/pdf/2007_9717.pdf>.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <http://www.boe.es/boe_valenciano/dias/2006/06/01/pdfs/A00296-00341.pdf>.

6.3 Corpus de trabajo: Libros de texto

- ANAYA. BERENGUER, A.; LÓPEZ-PAMPLÓ, G.; MONAR, M.T.; SABBACREU, P. (2011): *Valencià: Llengua i Literatura, 1r ESO*, Madrid, Anaya.
- EDICIONS BROMERA (2011): *L’enllaç, Valencià: Llengua i Literatura, 1r ESO*, Alzira, Bromera.
- CASTELLNOU. CANÓS, T.; FERRER, M.; FUSTER, T.; PERAIRE, J.; TALÓN, M.C. (2011): *Projecte Eines, Valencià: Llengua i Literatura, 1 ESO*, València, Castellnou.
- ECIR. DEVÍS, A.; CANDELA, G.; MORELL, R.; CARBONELL, M. (2007): *Valencià: Llengua i Literatura, 1r ESO, Eines*, Paterna, Ecir.
- EDITORIAL TEIDE. CLARI, M.A.; FRANCO, F.; SIGNES, L.; RINCON, E.; SALES, A. (2007): *Valencià Llengua i Literatura, 1r ESO*, Barcelona, Editorial Teide.
- MARFIL. MARTINES, J. (Coord.); BALDAQUÍ, J.M.; ESCOLANO, J.; FORNÉS, J.; MARTÍNEZ, C. (2008): *Diàlegs-1, Valencià: Llengua i Literatura, 1r curs d’Educació Secundària Obligatoria*, Alcoi, Marfil.
- MARJAL. EQUIP D’EDICIÓ MARJAL (2011): *LLENGUA I LITERATURA, 1r ESO*, Mislata (València), Marjal-Grup Edebé.
- OXFORD EDUCACIÓ. CLARI, M.A.; IBORRA, E.; VENDRELL, S. (2011): *Valencià: Llengua i Literatura, 1r ESO Adarve*, Madrid, Oxford.
- SM. PALOMERO, J.; BATALLER, A.; MONTOYA, J.A.; VALLS, R. (2011): *Valencià: Llengua i Literatura, 1r ESO*, Projecte Connecta 2.0, Madrid, SM.
- TABARCA LLIBRES (2007): *Valencià, 1r ESO*, València, Tabarca.

VICENS VIVES. CORNELLES, M.; HUGUET, M.P.; ORTIZ, J.; RONDA, N.; SUBIRATS, J.; YUS, C.; MANZANARO, J.M. (2007): *Gesmil, Llengua i Literatura, 1r ESO*, Alaquàs, Vicens Vives.

VORAMAR SANTILLANA. CAMPOS, À. (ed.) (2011): *Llengua i Literatura, 1r ESO*, Projecte Els Camins del Saber, Picanya, Voramar Santillana.

CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: RELAÇÃO EXTENSÃO E DOCÊNCIA

Nildicéia Aparecida Rocha

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS, CAMPUS DE ARARAQUARA/FCLAR/UNESP

Resumen

Este texto aborda a relação entre a teoria veiculada em sala de aula por professores formadores e a prática docente de alunos no curso de Letras Português-Espanhol, por meio de um curso de extensão sobre aprender espanhol utilizando a música como instrumento motivador no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola. Focalizamos o Curso de Extensão “Aprendendo espanhol através de músicas”, ministrado no segundo semestre de 2011, pelas professoras Nildicéia Aparecida Rocha e Miriam Palacios Larrosa. Ao falar de ensinar uma língua estrangeira disparam-se vários conceitos, como o conceito de língua, de língua estrangeira, de ensinar e de ensinar língua estrangeira, de aprender e de aprender língua estrangeira, entre outros conceitos que envolvem o cenário do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Esses conceitos em uma perspectiva comunicativa são traçados de acordo com interesses e necessidades específicas dos aprendizes, da cultura de ensinar do professor de sua competência linguístico-profissional, mas também do contexto sócio-educativo no qual se instaura tal aprendizagem. Segundo Bergillos (2004), o curso de extensão foi concebido com objetivos que propiciassem o trabalho com a música como elemento motivador em sala de aula e articulador entre a teoria e a prática de modo crítico e autônomo. O curso de extensão teve como objetivo central ensinar a língua espanhola vislumbrando o contato e convívio com a cultura hispânica por meio da variedade musical que representam algumas regiões e estilos musicais do mundo hispânico: Argentina, Chile, Espanha, México, Uruguai, e outros. Como resultados concretos os alunos que frequentaram o curso de extensão puderam articular o conteúdo aprendido no curso ao veiculado em suas aulas de prática docente realizada em sua formação acadêmica, propiciando momentos coerentemente articulados entre teoria e prática.

Palavras-chave: Espanhol Língua Estrangeira, formação de professores, música, extensão.

Este texto pretende abordar a articulação entre a teoria veiculada em sala de aula por professores formadores e a prática docente do aluno em curso de Letras Português-Espanhol, por meio de um curso de extensão sobre aprender espanhol utilizando a música como instrumento motivador no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Para tal focalizamos as aulas ministradas no Curso de Extensão “Aprendendo espanhol através de músicas”, ministrado no segundo semestre de 2010, pelas professoras Nildicéia Aparecida Rocha e Miriam Palacios Larrosa.

Quando falamos em ensinar um idioma estrangeiro disparamos vários conceitos, por exemplo, conceito de língua, conceito de língua estrangeira, conceito de ensinar e de ensinar língua estrangeira, conceito de aprender e de aprender língua estrangeira, entre outros conceitos que envolvem o cenário do processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira. Estes conceitos em uma perspectiva comunicativa são traçados de acordo com interesses e necessidades específicas dos aprendizes, da cultura de ensinar do professor de sua competência linguístico-profissional, mas também do contexto sócio-educativo no qual se instaura tal aprendizagem.

De acordo com Francisco José Lorenzo Bergillos (2004: 318):

Efectivamente, desde la revolución comunicativa en la metodología de enseñanza de lenguas, la relación entre método comunicativo y desarrollo de la motivación se convirtió en axiomático. Todos los principios que sustentaban este enfoque metodológico convergían en favorecer el incremento de la motivación, ya fuese bien mediante la descripción de nuevos niveles de competencias lingüísticas, como la competencia pragmática y la sociocultural, que superan la visión de la lengua como mero código [...]

Portanto, a abordagem comunicativa está diretamente vinculada à questão da motivação, por gerar atitudes mais positivas, níveis de motivação mais elevados e garantir maior nível de aprendizagem adequada. Possibilitando afirmar que o princípio “de que todo acto de comunicación en el aula de L2 es un acto de aprendizaje” (BERGILLOS, 2004: 319), no sentido em que comunicação e motivação “han sido sólo uno, con afirmaciones como que la comunicación en el aula desarrolla la motivación como factor esencial que conduce al aprendizaje” (LITTLEWOOD, 1984: 31 *apud* BERGILLOS, 2004: 319).

Motivação, em uma perspectiva mais geral, é vista como um “construto hipotético”, o qual explica os processos que sustentam a atividade direcionada a um objetivo específico. Ao longo dos estudos sobre motivação, esta passa a ser

considerada como fator dominante e único de aprendizagem quando houver uma grande exposição do aprendiz ao novo idioma. De acordo com Gardner (*apud* BERGILLOS, 2004) a pesquisa motivacional advém da “*teoría de las orientaciones*”: orientação instrumental, quando o sujeito em seu processo de aprendizagem implica-se como meio para adquirir outros objetivos; orientação integrativa, quando os objetivos são de imersão na comunidade da L2. A Teoria de Gardner costuma ser revisada a partir de cinco princípios, os quais tem sido hegemônicos até o ponto que “*casí todos los estudios sobre motivación han resultado ser, de una o otra forma, un comentario en la agenda establecida por Gardner*”. (BERGILLOS, 2004: 309).

Por outro lado, Dörnyei (1994) sobre o desenvolvimento motivacional distingue três níveis diferentes: níveis linguísticos, nível do aluno, nível da situação de aprendizagem; todos estes elementos explicam o “*resultante motivacional*”, portanto o estudo sobre motivação passa a ser visto como construto modificável e não mais como estudo diagnóstico.

Segundo Bergillos (2004: 311) os índices “*motivacionais*” altos trazem consigo a “*energización de la actitud y la autorregulación del comportamiento*”, ou seja, por um lado, haverá maior intensidade do sujeito, a qual será mantida durante mais tempo; por outro lado, poderá ativar mais intensamente os mecanismos inatos de aquisição da linguagem e as estratégias acadêmicas que a facilitam.

Considera, também Bergillos, que “*los recursos memorísticos, la localización de la atención o el repertorio de estrategias, tanto lingüísticas como metalingüísticas, pueden ser alterados por el grado de motivación*” (2004: 312). Como resultante desse processo há duas estratégias fundamentais, as quais incidem na aprendizagem implícita da L2: capacidade de notar o perigo, perceber as propriedades linguísticas desconhecidas da L2; e, gerar hipóteses linguísticas, sobre propósitos discursivos da aprendizagem. Para tal, é necessário um aprendiz ativo, que se arrisque na nova língua, sem inibição, com autoconfiança e que esteja atento na aula e em todo seu processo. Os efeitos dar-se-ão em nível fonológico, possibilitando adquirir o novo sistema fonético e as características suprasegmentais, propiciando a correção e aprendizagem da entonação do novo idioma; tende a confirmar-se o nível léxico-morfológico, maior atenção no nível de variedade lexical, com atenção para elementos formais e semântico-pragmáticos.

Especificamente trabalhamos observando o curso de extensão: “*Aprender español através da música*”, o qual recebeu um público advindo da comunidade acadêmica da UNESP do Campus de Araraquara, sendo formado especificamente por alunos dos cursos de Letras, Ciências Sociais,

Administração e funcionários da Unidade, compondo, portanto uma gama muito diversificada de interesses e necessidades, mas que apresentavam em comum o seguinte elemento: pensavam em aprender uma língua estrangeira de modo agradável, prazeroso e lúdico.

De acordo com Bergillos (2004: 317), a motivação em situações formais como foi o curso anteriormente mencionado, segundo estudos realizados, permite concluir

[...] que la carencia de contacto con la comunidad o la cultura de L2, propia de los contextos de aprendizaje con la L2 como lengua extranjera, apuntan a que las orientaciones hacia la lengua resultan indicadores deficientes de los niveles motivacionales. Si a este hecho se une una más que probable percepción por parte del alumno de falta de aprendizaje significativo en los niveles iniciales de estudio de la L2, consustancial a la propia naturaleza del fenómeno de adquisición de idiomas, el terreno está abonado para que la cuestión de la motivación se torne en la de la desmotivación. (BERGILLOS, 2004: 317)

Com a intenção de não cair na desmotivação, como sugere Bergillos (2004), o curso de extensão foi concebido com objetivos claros e precisos que propiciassem o trabalho com a música como elemento motivador em sala de aula de modo crítico e autônomo.

Para que aconteça a motivação efetiva e significativamente em sala de aula, Bergillos (2004) propõe as seguintes macroestruturas de motivação para se trabalhar em L2 (Segunda Língua ou Língua Estrangeira), a saber:

- Transmitir um exemplo de compromisso com a disciplina e assumir os objetivos do ensino como parte do professor; entende-se a língua como um construto social e para tal supera-se a visão de se trabalhar com esquemas estruturais, o professor deverá criar “redes de interação” na sala de aula de L2;
- Criar uma atmosfera relaxada na aula; desde a contribuição da abordagem humanista, sabemos da existência de um filtro afetivo (Stephen Krashen, 1988) que pode impedir a aquisição de L2, portanto este deve ser sempre baixo e relaxado; entra em jogo as correções que devem ser adequadas ao processo de aprendizagem e a avaliação sempre contextualizada.
- Apresentar as atividades de forma ordenada, com objetivos definidos e graduados aos níveis dos alunos.
- Fazer as aulas interessantes; identifica-se variáveis que podem incrementar o grau de interesse com certa objetividade; ferramentas apropriadas para aumentar o interesse: fatores como a relevância temática dos

- conteúdos ou o conhecimento prévio dos conteúdos temáticos que sejam possibilitadores de aprendizagem.
- Promover a autonomia na aprendizagem; os aprendizes em geral possuem estilos de aprendizagem próprios e definidos antes mesmo de começar um curso ou uma disciplina; o professor deve propiciar o desenvolvimento da autonomia do aprendiz segundo seu estilo próprio de aprendizagem.
 - Familiarizar os alunos com a cultura da língua 2 (L2); a apresentação de elementos culturais proporciona um grande grau de autenticidade e apresenta a verdadeira dimensão da aprendizagem de língua; a inclusão de elementos culturais recorrentes que podem servir como elemento motivados para a aprendizagem.

O autor afirma, ainda, que

[...] como la propuesta del currículo multidimensional, promueve la interculturalidad y competencia propias de la lengua como sociocultural. La labor del profesor en servir de puente y hacer accesible la cultura en entornos formales resulta esencial para aliviar futuros choques culturales cuando el proceso de aprendizaje continúe en entornos naturales. (BERGILLOS, 2004: 322)

Observando os pontos acima descritos, passamos a concretizar a proposta didática, por meio da metodologia assinalada a seguir e com o desenvolvimento que discutimos na sequência. Queríamos saber qual seria a reação perante a particular idealização de um curso sobre música em espanhol, sobre artistas majoritariamente desconhecidos ao público brasileiro, e abordando uma série de estilos entre os quais se encontravam os mais populares, mas também outros menos celebrados. A seguir, relatamos a experiência.

Metodologia

Quando o Curso foi planejado, as responsáveis pensaram em uma maneira diferente de abordar o assunto. Obviamente, a música no estudo de língua estrangeira é um dos maiores atrativos para os alunos, tendo o poder de reunir um grande público como, com efeito, ocorreu ao ser lançado o prazo de inscrição, obrigando-nos a aumentar o número de vagas disponibilizadas inicialmente. O fato de oferecer um curso de formação complementar, que incluísse não apenas algumas músicas no programa, mas cujo programa fosse composto, em sua totalidade, por músicas, constituiu a novidade. Este, no entanto, tornou-se também o desafio: o emprego exclusivo de elementos geralmente usados para

aumentar a motivação virar o inimigo por conta do abuso deles, resultando na impossibilidade de continuar mantendo altos os níveis de motivação.

Assim, optou-se por apostar na diversidade e na novidade nos conteúdos apresentados. Privilegiamos a representatividade dos mesmos nos vários panoramas aos quais pertenciam, por cima do impacto comercial que pudesse ser atribuído a eles. Apesar de saber que nesta última questão, as músicas tocadas pelos mais bem sucedidos artistas à escala mundial, garantiria o apreço dos alunos, preferiu-se, na maioria dos casos, essa outra forma de trabalho para dar corpo a uma perspectiva diferente até o momento.

O curso de extensão “Aprendendo espanhol através de músicas” teve como objetivo central ensinar a língua espanhola vislumbrando o contato e convívio com a cultura hispanoamericana através do trabalho com a variedade musical que representam algumas regiões e estilos musicais do mundo hispânico.

Ao focalizar o ensino e aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) entramos em um campo de muitos distanciamentos e aproximações. Aproximações, porque herdeiras de um latim vulgar trazem em seu bojo linguístico uma vasta semelhança, a qual muitas vezes pode ser motivo também de distanciamentos e falsas confusões, falando especificamente, por exemplo, dos falsos cognatos, heterotônicos e outros fenômenos linguísticos próprios da língua espanhola quando na aprendizagem por um aprendiz luso-falante.

Estas questões de distanciamentos e aproximações possibilitam que o tratamento de ensinar espanhol a falantes brasileiros seja um elemento possibilitador da aprendizagem e não ao contrário, portanto partimos destes elementos como facilitadores da aprendizagem.

Com relação à música especificamente associada ao ensino, diz Martins Ferreira (2010: 13) que

A principal vantagem que obtemos ao utilizar a música para nos auxiliar no ensino de uma determinada disciplina é a abertura, poderíamos dizer assim – de um segundo caminho comunicativo que não é verbal – mais comumente utilizado. Com a música, é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à disciplina alvo.

Como afirma Martins Ferreira, esta abertura atenta em nosso caso ao mundo da música hispânica utilizando o verbal, para ensinar a língua espanhola, associado ao despertar e desenvolver sensibilidades na aprendizagem de língua espanhola, a qual funcionou adequadamente no curso anteriormente mencionado. Inclusive proporcionou a autonomia quando os aprendizes procuram músicas hispânicas de seu interesse na Internet e trouxessem

para compartilhar com os colegas de classe no último dia de aula, como um momento de dividir saberes e aprendizagens.

No tocante ao público-alvo, a turma foi composta por cerca de 40 alunos; possuíam diferentes níveis de conhecimento da língua; na maioria entre 18 e 30 anos; eram universitários de Letras, Ciências Sociais, Economia e Administração Pública ou funcionários da Universidade, todos eles inscritos no Curso por opção pessoal.

A carga horária total foi de 30 horas de aulas, distribuídas em 15 sessões semanais de 2 horas cada uma, ministradas por uma das docentes – exceto a última, que teve encaminhamento especial – e dedicada a uma temática diferente, em geral, contendo entre uma e quatro músicas por aula. A divisão temática básica foi estruturada, primeiro, de acordo à procedência dos artistas por país e, dentro dessa classificação, por estilo, percorrendo, ao longo das 15 sessões, diferentes estilos e ritmos musicais de uma ampla variedade de países de língua espanhola, de maneira a apresentar seus representantes, suas carreiras e sua contribuição à cultura musical popular nos âmbitos nacional e/ou internacional. Com esse intuito, foram desenvolvidas atividades para a sala de aula abrangendo as quatro habilidades: expressão oral e escrita, e compreensão auditiva e compreensão leitora, além de fornecer conteúdos léxicos e morfossintáticos do espanhol e, notadamente, socioculturais.

Discussão

A aprendizagem de línguas estrangeiras utilizando músicas não é um procedimento didático-pedagógico novo, há muito este procedimento tem sido usado por professores de línguas estrangeiras, principalmente no momento mais atual relacionado a uma abordagem mais comunicativa. Entretanto, novo foi o procedimento proposto no Curso de extensão “Aprendendo espanhol através da música”. A proposta inicial seria ensinar língua espanhola de tal modo que os aprendizes fossem aprendendo indutivamente a língua espanhola, utilizando-a o tempo todo em sala de aula, mesmo sendo um curso de nível básico.

Durante o curso, com o objetivo de propiciar a aprendizagem de espanhol para luso-falantes em nível inicial, principalmente na desenvoltura da fala, e tendo como segundo objetivo conhecer a variedade musical do mundo hispânico, traçamos metaforicamente um passeio geográfico pelos países de fala hispânica através da música hispânica. Especificamente fomos “passeando” pelos ritmos que representassem certas regiões da América Hispânica. Partindo da Argentina, começamos por um estilo próximo ao “gosto” dos

aprendizes, portanto, levamos a música “*Trátame suavemente*”, de Soda Stereo, apresentado uma pequena biografia do grupo, comentando sua importância no momento histórico dos anos 80 e a repercussão deste grupo de rock no mundo hispânico. A música foi bem aceita, a professora procedeu a escuta da música e o visionado do vídeo, disponível no *Youtube*, por três vezes, depois passou a explicar questões básicas de língua espanhola, em seguida passou a leitura da letra por parte dos alunos, praticando assim a fala. Como o interesse pelo grupo foi importante, a professora trabalhou também várias outras músicas deste grupo, dentre elas: “*Nada personal*”, “*En la ciudad de la furia*”, e “*De música ligera*”, esta última também gravada em português por dois grupos de rock nacional brasileiros.

Ainda neste passeio pelo Rock Argentino, foram trabalhadas as seguintes músicas: “*Un vestido y un amor*” e “*11 y 6*” de Fito Páez, assim como “*Superhéroes*” de Charly García (ainda no grupo Seru Giran), estas músicas foram tratadas como audição da letra, leitura da mesma, interpretação do texto e compreensão do contexto em que foram veiculadas, além disso em cada música havia a sistematização de algum aspecto linguístico, como por exemplo: na música “*En la ciudad de la furia*”, está presente o uso de *Voseo* (emprego do pronome *vos* em lugar de *tú* para a segunda pessoa do discurso, variedade aceitável em algumas regiões hispano-falantes, mais especificamente *el Voseo* rioplatense).

Neste percurso musical pela América Hispânica, passeou-se pela Argentina de Jorge Cafrune e Atuhualpa Yupanqui, folclore argentino; viu-se a música folclórica em Mercedes Sosa; pelo Carnavalito de Jaime Torres; por Violeta Parra e a canção mais de protesto e romântica de Chile; no Uruguai de Jorge Drexler; pelo México do grupo Maná e sua música romântica, além de Julieta Venegas; entre outros.

No último dia de aula, os alunos apresentaram a música preferida deles, com vídeo e letra, dentre as quais foram trabalhadas: *Te sientto* de Wisin e Yandel, *Que canten los niños* de José Luis Perales, *No te reprimas* de Menudo, *La tortura* de Shakira. Neste dia, os alunos além de apresentarem suas canções hispânicas prediletas puderam verbalizar a sua autoavaliação do curso, em sua maioria positiva. Avaliação que possibilitou oferecer novamente o curso de extensão “Aprendendo espanhol através da música hispânica” no primeiro semestre de 2011.

Considerações finais

Como resultados concretos relatamos que os alunos do curso de Letras Português-Espanhol que frequentaram o curso de extensão puderam articular o conteúdo aprendido no referido curso de extensão ao que realizaram em suas aulas de estágio supervisionado junto à disciplina de prática de ensino de língua estrangeira, propiciando momentos coerentemente articulados entre teoria e prática no seu processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola.

De acordo com os relatos de experiência com relação às aulas ministradas no estágio supervisionado de língua espanhola, por exemplo, um grupo de alunos relatou que durante as aulas que ministraram levaram para a sua sala de aula atividades de escuta, leitura, discussão e compreensão de textos a partir de músicas como elemento motivador. Além disso, relataram que a apresentação da canção partia da explicação do momento cultural e histórico no qual a música havia surgido e que as atividades desenvolvidas partiam das possibilidades linguísticas da música e do momento de aprendizagem do grupo. Esta estratégia didático-pedagógica propiciou grande interesse por parte dos alunos que mobilizaram gostar ou não gostar das músicas apresentadas com argumentos explicitados e em geral já utilizando a língua espanhola. Deste modo, ativaram uma atitude de criticidade no aluno da escola pública, local de estágio, e nos alunos da graduação do curso de Letras. Portanto, momento de crítica e reflexão sobre a articulação entre teoria, aprendida na sua formação acadêmica, e sua prática na escola pública.

Tomamos como exemplar as palavras de Dolores Rodríguez Cemillan (2010) sobre como a importância de se possibilitar uma aula motivada prazerosamente com a utilização da música em sala de aula servem como motivação para trabalhos futuros:

Para o aluno a música significa uma abordagem de língua estrangeira mais prazerosa, espontânea e com isso também menos ansiosa, pois a música “portadora” de texto é marcada emocionalmente e diverte, espontânea e livre de ansiedade, pois o aluno pode e deve exteriorizar suas emoções, sua fantasia, suas experiências, seu conhecimento, ou seja, pode e deve mostrar-se como indivíduo. Isso resulta num aumento da motivação para trabalhar como o tema da aula e com isso também com a língua estrangeira e suas principais habilidades.

Bibliografia:

- BERGILLOS, F. J. L. (2004): “La motivación y el aprendizaje de una L2/LE”. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (Dir.): *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, p. 305-328.
- CARIONI, L. (1988): “Aquisição de Segunda Língua: A Teoria de Krashen”. In: BOHN, H. I; VANDRESEN, P.: *Tópicos de Lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p.50-74.
- CEMILLAN, D. R. (2010): “Rock / Música na aula de língua estrangeira”. Disponível em: <http://www.manfred-huth.de/fbv/unterricht/sek/lola.html>, Acesso em 30 março de 2010.
- FERREIRA, M. (2010): *Como usar a música na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.

¿QUIÉN CORRIGE MI TRABAJO? RETROALIMENTACIÓN ENTRE IGUALES EN EL PORTAFOLIO ELECTRÓNICO EN LA CLASE DE LENGUA

Núria Sánchez Quintana

Miguel Mateo Ruiz

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Resumen

En el siguiente artículo presentamos los resultados de un estudio realizado sobre la implementación del portafolio electrónico en la asignatura de Lengua Castellana en el primer curso de los estudios de Grado en la facultad de Formación del Profesorado de Barcelona. Uno de los objetivos del proyecto de innovación docente en el que se inscribe la experiencia es el desarrollo de la autonomía de los aprendices, por este motivo, y aprovechando uno de los recursos que ofrece la herramienta, los aprendices se han responsabilizado de tutorizar el trabajo y el progreso de los compañeros y para ello han llevado a cabo una retroalimentación entre iguales como parte de su cometido con el portafolio. Para este estudio hemos analizado los textos confeccionados en la última vista del portafolio en la que los alumnos valoran el uso de la herramienta y el progreso por ellos realizado. Mostramos el análisis de los datos efectuado en dos dimensiones: temática y léxico-semántica y, conforme a los resultados, valoramos el modo en el que la experiencia colaborativa ha incidido sobre el desarrollo del curso, así como su potencial para la didáctica de la lengua en un enfoque reflexivo.

Palabras clave: aprendizaje reflexivo, portafolio electrónico, retroalimentación entre iguales.

1. Introducción

El portafolio electrónico ha ido incrementando su presencia en el ámbito de la enseñanza de lenguas, en el que existe un amplio acuerdo sobre sus virtudes. Con el desarrollo de plataformas digitales, nos planteamos la necesidad de profundizar en el estudio de una de las posibilidades que estos ofrecen: la evaluación entre iguales. Este interés ha motivado la realización de una experiencia colaborativa en un curso de lengua en el que los alumnos, además de elaborar el portafolio como práctica reflexiva, adoptan el papel de *tutores*, es decir, supervisan y ofrecen retroalimentación sobre las evidencias del trabajo elaborado por los compañeros. Nuestro estudio recoge y analiza las valoraciones de los estudiantes –tanto favorables como desfavorables– sobre el uso del portafolio electrónico durante el curso.

2. El proyecto: la implementación del portafolio electrónico

El proyecto de implementación del portafolio electrónico en los cursos de lengua del Grado de Formación del Profesorado en la Universitat de Barcelona involucra a profesores de diversos departamentos y lenguas: Lengua Castellana, Lengua Catalana e Inglés y está en marcha desde el curso 2004-2005 en el proyecto de innovación ECAL (Espacio Común de Aprendizaje de Lenguas). Los docentes de diversas lenguas comparten los principales objetivos: fomentar la autonomía del aprendiz, desarrollar la capacidad de reflexión, mejorar la competencia lingüística y comunicativa así como desarrollar la competencia digital; consensuan el tipo de tareas que formarán parte de cada una de las vistas en las tres lenguas y comparten criterios de evaluación plasmados en una rúbrica elaborada por el propio grupo. Actualmente, los profesores de las áreas de lengua se han planteado nuevos retos en el marco del grupo DIDAL (Dinámicas de Innovación Docente para el Aprendizaje de Lenguas), a través del uso del portafolio electrónico: la evaluación de las diversas competencias, entre ellas la digital, y la retroalimentación entre iguales¹.

Aunque existen diversos portafolios electrónicos, en el proyecto se consideró adecuado elegir la aplicación web *Mahara* por las facilidades que ofrece: interfaz con *moodle*, diseño en el modelo de blogs que permite no solo subir archivos sino incluir todo tipo de recursos multimodales –audios, vídeos,

1 Proyecto REDICE12 – 1801-01, en cuyo marco se presentaron las características del discurso metalingüístico de los alumnos en el proceso de retroalimentación, (Mateo-Ruiz, M. y Sánchez-Quintana, N., 2014) y la competencia reflexiva (Bayés, M.; Brión, R. y González, V., 2014).

imágenes, etc.– e interactividad, dado que posee un formato de red social que propicia la comunicación entre los usuarios.

A lo largo de los cursos de primero del Grado de Formación del Profesorado con una duración de un semestre, los alumnos elaboran tres *vistas* o compilación de artefactos. La primera de ellas incluye varios documentos de presentación del autor e iniciación al curso –textos, audios, cuestionarios, etc.–. La segunda se compone de reflexiones sobre el proceso, es decir, sobre las diversas actividades de aprendizaje que realizan en la asignatura. La tercera recoge reflexiones centradas en la autoevaluación del propio alumno, en la determinación de objetivos futuros y en la valoración del curso y de la herramienta.

Durante el curso 2012-13, diversos docentes que participan en el proyecto han concebido y llevado a cabo una experiencia colaborativa que propicia la retroalimentación entre iguales a través de la herramienta. Los alumnos, de ese modo, intensifican su grado de participación en las asignaturas de lengua tomando el compromiso de tutorización –corrección de aspectos que presentan deficiencias, comentarios valorativos, recomendaciones para la mejora, etc.– de, al menos, dos compañeros del curso.

3. Marco teórico

La implementación del portafolio electrónico en los cursos de lengua está guiada por los planteamientos de Schön (1983), quien propugna la unión entre pensamiento y acción, teoría y práctica, en un aprendizaje vinculado a la experiencia realizado por un *practicante reflexivo*. Este aprendizaje experiencial incorpora la reflexión sobre el propio proceso para constituir un *enfoque reflexivo* (Wallace, 1991) que pone el énfasis en que el aprendiz tome conciencia de su aprendizaje, reconozca el papel que juegan la teoría y la vivencia en su formación, sitúe su conocimiento en un punto de un progreso continuo en el que pueda vislumbrar los objetivos a alcanzar, evalúe sus logros y sus necesidades, se plantee dudas, se formule preguntas, etc. Korthagen (2001) apunta el papel fundamental de la verbalización en dicha toma de conciencia y autores como Salaberri (2004) y Esteve (2004), la necesidad de un proceso dialógico –de *intersubjetividad*– que pueda redundar en una reelaboración del pensamiento acorde con los planteamientos del constructivismo social.

Reconocido de modo unánime el valor de la reflexión, se plantea la pertinencia de incorporar a los procesos formativos un instrumento sistemático que recoja muestras o evidencias del proceso de aprendizaje –narraciones de experiencias, lecturas, conferencias, exposiciones orales, etc.– sobre las que

el autor reflexiona y que se preste a un proceso de retroalimentación y de reelaboración. Hemos elegido el portafolio electrónico (Lyons, 1999) como herramienta introspectiva idónea –más sistemática que los diarios–, un instrumento tomado de otros ámbitos profesionales que, además de propiciar y recoger procesos reflexivos, vincula estos a muestras o evidencias del proceso de aprendizaje. En el portafolio, la teoría, experiencia y reflexión se mantienen estrechamente relacionados y, al mismo tiempo, abiertos a la tutorización y reelaboración dialógica.

Las experiencias llevadas a cabo en cursos de formación continua (Pujolà y González, 2009) ponen de manifiesto las posibilidades del portafolio en los cursos formativos y de lengua, ya que han demostrado ser valiosos soportes estructurados para apoyar, reforzar e impulsar el aprendizaje y promover la autonomía del alumno (González y Atienza, 2010).

Por último, la retroalimentación entre iguales –uno de los recursos que brinda la herramienta y en el que se ha hecho especial hincapié en la implementación del portafolio en el grado de Formación de Profesores– presenta múltiples posibilidades (Ibarra, 2012), entre ellas: desarrollo de estrategias de relación interpersonal; mejora del propio proceso de aprendizaje y de la capacidad de autoevaluación, así como el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico.

4. Metodología y corpus

Seguimos una metodología cualitativa que no excluye el tratamiento cuantitativo de datos en alguna de las fases del estudio. La muestra se compone de los trabajos de 58 estudiantes del Grado de profesores de Educación Primaria y 27 del Grado de profesores de Educación Infantil, que cursan el primer año en la asignatura de *Lengua Castellana para la enseñanza*.

De un corpus más amplio –500 portafolios– hemos seleccionado de modo aleatorio para el presente estudio 85 vistas –la última de las tres elaboradas por los alumnos–. Las indicaciones para la redacción de los textos escritos por los estudiantes –en los que deben valorar el uso del portafolio a lo largo del curso– son abiertas, no guiadas por preguntas. No existen restricciones en la extensión de los textos, estos tienen una media de entre 5 y 8 párrafos. El carácter abierto de las muestras propicia que emerjan cuestiones no previstas de antemano, aquellas que son relevantes para el propio autor.

Con el propósito de conocer el modo en el que los alumnos han experimentado el uso de la herramienta y la retroalimentación entre iguales, efectuamos dos tipos de análisis de los datos. Por un lado, temático:

observamos una serie de recurrencias temáticas en los textos de los alumnos y también singularidades que registramos para componer una representación de ámbitos temáticos y ocurrencias. ¿Qué emerge de los datos? ¿Qué aspectos mencionan los alumnos? ¿Cómo los valoran? ¿Con qué ámbitos relacionan sus valoraciones? En un segundo análisis llevamos a cabo un rastreo léxico por los textos con el fin de detectar y registrar frecuencias en los calificativos asociados al uso de la herramienta que nos revelen las principales adhesiones o reticencias al uso de la herramienta. Dichas ocurrencias quedan registradas en gráficos de representación numérica.

5. Resultados

Como se ha indicado anteriormente, se han realizado dos tipos de análisis de las reflexiones generadas por lo alumnos en torno al proceso de retroalimentación. A continuación presentamos los resultados de cada uno de ellos.

5.1. Análisis temático

Las reflexiones de los alumnos se articulan en torno a dos ejes temáticos básicos que se derivan de la principal característica del portafolio, su carácter electrónico: la multimodalidad –la posibilidad de utilizar recursos adicionales a la escritura: audio, vídeo, imágenes, etc.– y la interactividad –la facilidad para acceder al trabajo realizado por otros estudiantes–.

Antes de entrar a detallar los principales aspectos relacionados con dichos ejes creemos necesario destacar las referencias que se hacen al propio uso de la tecnología. Así, en primer lugar, los alumnos señalan como un hecho relevante el haber podido conocer de forma práctica el uso de las nuevas tecnologías en su tarea formativa, tanto el aprender utilizándolas –“aprender con”– como sobre sus posibles usos en su futura práctica docente –“aprender acerca de”–.

- (1) *El hecho de que el portafolio sea digital (...) también te ayuda a tener mayor dominio sobre las TIC².*
- (2) *Como herramienta para trabajar las TIC en la escuela es ideal. Siempre es positivo aprender y conocer cosas nuevas. Como futura maestra creo que hay estar actualizada y al corriente de las nuevas tecnologías.*

2 En los ejemplos se ha mantenido la redacción y ortografía del original.

Por otra parte, se hace hincapié en otras dos posibilidades que ofrece la tecnología; la primera de ellas está relacionada con la nueva forma de organizar y acceder a la información, al hecho de no estar “atados” al ordenador familiar, al lápiz de memoria en el que almacenar y transportar la información, a la posibilidad real de tener acceso a los trabajos y reflexiones elaborados independientemente del lugar en que te encuentres.

- (3) *Puedes abrirlo desde el ordenador que quieras, estés donde estés.*
- (4) *Me parece muy útil este tipo de portafolio puesto que al ser online se puede modificar tantas veces como se quiera (...) y como está en la red es prácticamente imposible que lo pierdas.*

La segunda está relacionada con una de las preocupaciones de la sociedad actual, más presente en las nuevas generaciones, formadas en determinados valores como son los medioambientales: el consumo innecesario de papel.

- (5) *Estos nuevos métodos tecnológicos nos facilitan mucha faena y, a la vez, es un sistema ecológico y sostenible.*
- (6) *Pienso que es un buen recurso para empezar a ahorrar en papel y tinta.*

5.1.1 Multimodalidad

Como se ha apuntado anteriormente, una de las principales características del portafolio escogido, *Mahara*, es su carácter multimodal, permite tanto la inclusión de vídeos, ficheros de audio, imágenes, como de diversos formatos de texto, alterar la organización y disposición de los fondos de pantalla, etc.

- (7) *... ha sido una forma distinta de elaborar un trabajo de una manera más visual y adaptable a los gustos de cada uno.*

Esto permite que los alumnos puedan organizar la información como deseen e incorporar los elementos que consideren necesarios para ilustrar, ejemplificar o enfatizar el contenido que desarrollan en sus textos de un modo más personalizado.

- (8) *... me atrae mucho la idea de la libertad para compartir vídeos o fotografías, puesto que hacen el trabajo más llamativo.*

Asimismo les permite desarrollar su creatividad, su libertad en el diseño para incorporar elementos multimodales, con lo cual se incrementa su motivación y así lo valoran de forma significativa en sus comentarios.

- (9) *... puedes dar rienda suelta a tu imaginación y puedes poner tus vídeos, fotos, títulos y todo lo que se te ocurra...*
- (10) *Para finalizar, cabe decir también que en la creación de las vistas he incorporado vídeos e imágenes y me ha resultado atractivo este hecho porque he creado yo misma el vídeo y fue una tarea diferente a las demás.*

5.1.2 Interactividad

El segundo de los factores que influyó en la elección del portafolio electrónico fue su carácter interactivo, la posibilidad de que los alumnos pudieran establecer conexión con sus compañeros del grupo clase y con el maestro. Esta funcionalidad permitía tanto el fortalecimiento de la relación y conciencia de grupo como el acceso a la información, a las vistas que los alumnos debían confeccionar y el proceso de revisión tanto entre iguales – retroalimentación - como por parte de los profesores. Sin duda, ha sido este aspecto el que más comentarios ha suscitado por parte de los alumnos, que lo han valorado muy positivamente, destacando diversos aspectos a los que la interactividad de la herramienta ha contribuido, y que a continuación detallamos.

En primer lugar, el alumnado ha señalado aspectos relacionados con la propia interacción social que el portafolio permite, el hecho de haber podido establecer una red social con los compañeros que han elegido. Esta opción les ha permitido conocerse mejor, tanto a través de las funcionalidades de Mahara -muro similar al de Facebook-, como del acceso al trabajo y las reflexiones personales de los compañeros y de la colaboración entre ellos.

- (11) *La ventaja de utilizar el Mahara es que entre los compañeros nos podemos ayudar*
- (12) *Como puntos fuertes puedo decir que el hecho de estar conectado con otros compañeros (...) hace que podamos aprender de nosotros mismos y de los demás.*
- (13) *La parte positiva es que permite la interacción entre los compañeros...*
- (14) *... opino que estar en línea con mis compañeros y poder ver lo que ellos publican es una manera amena y diferente de aprender.*

En segundo lugar, los alumnos han destacado y comentado, en sus valoraciones del curso y del uso del portafolio, los aspectos relacionados con el proceso de evaluación entre iguales: valoran tanto la incidencia que esta ha tenido en su propio proceso de aprendizaje -en la toma de conciencia de los propios errores- como en el de los compañeros. El profesor del curso es uno más en el proceso de revisión y corrección del trabajo que los alumnos llevan a cabo. Su función pasa a ser la de supervisar y dinamizar la “discusión” entre los alumnos.

- (15) *Pienso que es un instrumento muy útil porque los compañeros de clase pueden ver tus vistas, pueden corregir los errores que observen y además, te pueden dar consejos muy útiles.*
- (16) *Se puede comentar y hacer que haya un feedback entre los alumnos y profesores.*
- (17) *(retroalimentación)...*
 - a. *uno de los procesos más educativos que he recibido nunca.*
 - b. *estrategia muy enriquecedora (...), si te lo dicen tus compañeros parece que tomas más conciencia.*
- (18) *... puedes ayudar también a los demás a mejorar.*

En algunos casos, llegan a valorar esta actividad como aprendizaje de una de sus futuras labores docentes: la corrección y evaluación, en este caso del trabajo de sus compañeros. Le otorgan valor al hecho de sentirse “profesores” al realizar esta actividad.

- (19) *Una de las cosas que más me ha gustado, aparte de poder realizar una especie de página web, es el trabajo de coevaluador. Me ha gustado sentirme profesora durante un rato y poder corregir los errores de otras personas que han realizado la misma práctica que yo, y aún más el hecho de poder debatir las correcciones que nos hacemos entre los compañeros.*
- (20) *... es una forma de aprender a evaluar.*

También, y en menor medida, señalan aspectos concretos de mejora en su aprendizaje de la lengua estudiada, en los casos aquí analizados, el español.

- (21) *... me ha servido como método de autoaprendizaje sobre las normas ortográficas.*
- (22) *Este portafolio me ha sido útil para mejorar mi expresión escrita.*

Finalmente, por lo que se refiere a las reflexiones sobre el proceso de aprendizaje, los alumnos valoran especialmente tanto el propio aprendizaje y la conciencia del progreso de dicho proceso, como el hecho de poder acceder a los trabajos de los compañeros y, por tanto, a diferentes modelos de abordar y realizar una tarea. Hemos encontrado, asimismo, algunas referencias a cómo todo este proceso ha contribuido al desarrollo de su pensamiento crítico.

- (23) *Poder corregir y visualizar las vistas de los demás también beneficia nuestro aprendizaje puesto que te permite observar otras maneras de hacer las cosas.*
- (24) *Hemos podido trabajar de una forma diferente a la que estamos acostumbrados, dejándonos ser creativos y siendo conscientes en todo momento de nuestro proceso de aprendizaje y evolución desde el principio del curso hasta el final.*
- (25) *Creo que ha sido una experiencia muy positiva que ha servido para poner a prueba nuestros conocimientos y para aprender a aceptar las críticas constructivas (de los compañeros que han revisado su texto).*
- (26) *Este aspecto (la retroalimentación) me ha parecido muy importante para abordar un buen aprendizaje dado que, de este modo, he podido darme cuenta de muchos de los fallos que yo cometía a partir de los de los demás. Y he aprendido a fijarme más en las cosas.*

5.2. Análisis léxico-semántico

Además de realizar un primer registro y análisis de los ámbitos temáticos en torno a los cuales los estudiantes configuran sus apreciaciones sobre el uso del portafolio y los procesos que este propicia, nos ha parecido de interés efectuar un rastreo léxico en un análisis de orden léxico-semántico que complementa y enfoca el anterior.

Hemos rastreado y seleccionado las palabras con las que califican tanto la herramienta como el proceso llevado a cabo durante el curso.

- (27) *La utilización de la herramienta de Mahara me parece muy positiva como apoyo a las diferentes asignaturas donde la utilizamos.*
- (28) *Considero que ha sido una experiencia positiva ya que hemos podido observar las vistas de nuestros compañeros, conocerlos mejor y a la vez practicar la corrección entre nosotros.*

Hemos registrado los términos –principalmente adjetivos calificativos– con los que valoran tanto la herramienta como la experiencia y cuantificado

el número de ocasiones en los que cada uno de estos aparece en los textos de los alumnos.

Tras esta primera relación de términos, hemos procedido a agrupar algunos de ellos según afinidades de tipo semántico. En la siguiente tabla se muestran los grupos establecidos con el término representativo de áreas de significado comunes.

Respecto a las valoraciones favorables:

POSITIVA	Positiva
BUENA	Buena idea/técnica/ método/ herramienta Apropiada, adecuada, fantástica idea
ÚTIL	(Muy) útil, eficaz, enriquecedora, rentable, provechosa beneficiosa, productiva, efectiva
INNOVADORA	Innovadora, original, diferente, distinto, nuevo método
CREATIVA	Creativa, imaginación, libertad
AMENA	Amena, divertida, entretenida, interesante
DINÁMICA	Dinámica, rápido, instantáneo,
ATRACTIVA (DISEÑO)	Atractiva , vistosa, espectacular
FÁCIL DE UTILIZAR	Sencillo, asequible, simple, cómodo

Tabla 1: Valoraciones positivas de la herramienta y los procesos

En el siguiente gráfico quedan representadas las frecuencias con las que aparecen los diversos términos y que revela los aspectos que destacan en las valoraciones de los alumnos:

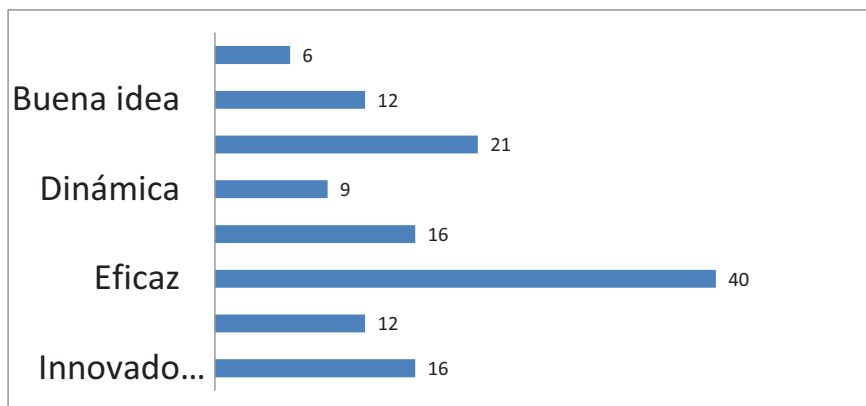


Gráfico 1. Número de casos de las valoraciones positivas

El análisis léxico se corresponde con los ámbitos temáticos que han tratado en sus valoraciones. Como podemos apreciar en el gráfico, la mayoría de alumnos destaca la utilidad de la herramienta. Los términos asociados a ella alcanzan 40 ocurrencias y en los comentarios mencionan el hecho de que ha sido para ellos de ayuda y que ha tenido beneficios sobre su proceso formativo.

Uno de los términos más frecuentes para la valoración de la experiencia en general es el de *positiva* o *buena*. Los alumnos aprecian, además, el carácter innovador de la propuesta por la motivación que provoca y que expresan con términos como *divertida*, *amena*, *etc.*

Respecto a otros trabajos que entregan en papel y exclusivamente a modo de texto, la posibilidad del diseño propio con cierto margen para la selección de contenidos les lleva a apreciar la herramienta como creativa ya que permite libertad y el desarrollo de la imaginación.

Por otro lado, con calificativos del tipo: *dinámica*, *rápida*, *instantáneo*, manifiestan su adhesión a características propias de las nuevas tecnologías con las que desempeñan gran parte de sus actividades diarias y tienen también relevancia en el ‘mapa’ léxico de sus valoraciones.

Respecto a las valoraciones desfavorables:

Las valoraciones negativas son escasas. Se podrían agrupar en los siguientes términos:

CONFUSA	Principalmente referido a las instrucciones
COMPLICADA	Contratiempos en cuanto al acceso, al alta al grupo, a la obtención de contraseña, etc.
DIFÍCIL	Dificultad en cuanto al manejo de los artefactos: cargar vídeos, audios, seccionar plantillas, etc.

Tabla 2: Valoraciones negativas de la herramienta y los procesos

Estas quedan representadas y cuantificadas en el siguiente gráfico:

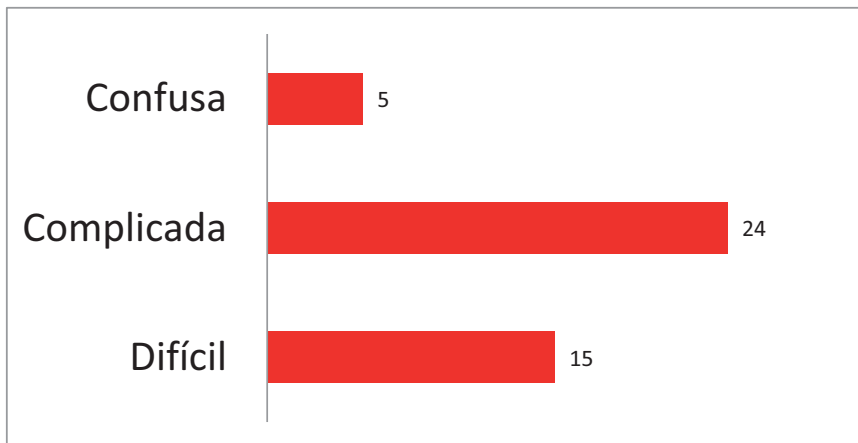


Gráfico 2. Número de casos de las valoraciones negativas

Algunos alumnos mencionan la falta de claridad en los manuales de instrucciones manejados, estos no les ayudaron a resolver sus dudas respecto a cuestiones muy puntuales sino que fueron los compañeros los que contribuyeron a clarificarlas. Por otro lado, la referencia a las complicaciones en el acceso a la herramienta es alta. En este curso se ha visto condicionada por ciertos problemas en el servicio técnico de soporte y en la asignación de alumnos al curso.

Las dificultades a las que los aprendices aluden son las propias del manejo de una nueva herramienta: el manejo de documentos de tipo multimodal – vídeos, audios, etc. - y la falta de pericia en este tipo de operaciones.

(29) Nunca me ha gustado trabajar con herramientas virtuales, el trabajo vía on-line siempre me ha causado náuseas. El hecho de necesitar conexión a Internet, que si el blog, que si la vista, que si ahora subir una imagen... Luego están los problemas de accesibilidad, quién puede ver la vista y quién no y buscar los grupos a los que quieres unirte...

6. Conclusiones

La experiencia de aprendizaje colaborativo y reflexivo ha tenido una buena aceptación y valoración por parte de los alumnos. Por sus comentarios, podemos inferir que el aprendizaje se ha visto favorecido por el proceso de

retroalimentación que ha llevado a una mayor toma de conciencia de su competencia en la lengua y del progreso realizado.

La mayoría de alumnos conciben el portafolio como una herramienta eminentemente reflexiva, que se corresponde con la naturaleza y la principal función tanto de esta como de la experiencia llevada a cabo.

Nos llama la atención el valor que el grupo de alumnos de Educación Primaria ha concedido al hecho de poder “ejercer” como profesores en la retroalimentación entre compañeros, algo que dota de un mayor sentido a la vivencia ya que les prepara para una de las funciones de su futura labor docente. Ahondar en este aspecto nos parece de especial interés en futuros estudios para la exploración de la vertiente formativa de la herramienta.

Así pues, los datos obtenidos y la valoración de los alumnos confirman la validez del uso del portafolio electrónico como herramienta en el aprendizaje de lenguas ya que promueve la autonomía, el aprendizaje reflexivo e incide, asimismo, sobre el componente afectivo del grupo.

7. Bibliografía

- ARNOLD, Jane (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- BAYÉS, Marc; BRION, Rosa y GONZÁLEZ, M.Vicenta (2014): “El desarrollo de la competencia reflexiva de los formandos a través del portafolio digital Mahara” en Ana Díaz Galán y otros (eds.), *Comunicación, Cognición, Cibernético. Actas del XXXI Congreso Internacional de AESLA*, La Laguna, 2013, pp. 322-334.
- BRIZ, Antonio (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatología*, Barcelona, Ariel.
- ESTEVE, Olga (2004): “La observación en el aula como base para la mejora docente”, David Lasagabaster y José Manuel Sierra, (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Barcelona, Horsori, pp 79-119.
- GONZÁLEZ, Vicenta y ATIENZA, Encarna (2010): “El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente”, *Lenguaje*, n. 38 (1), pp. 35-64.
- IBARRA, M^a Soledad; RODRÍGUEZ, Gregorio y GÓMEZ, M. Ángel (2012): “La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la Universidad”, *Revista de Educación*, n. 359, pp. 206-231.
- KORTHAGEN, Fred. A (2001): *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, London, LEA.
- LYONS, Nona (ed.) (1999): *El uso de portafolios. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires, Amorrortu.

- MATEO-RUIZ, Miguel y SÁNCHEZ-QUINTANA, Núria (2014): “La retroalimentación entre pares en el portafolio electrónico y el aprendizaje de lenguas: el discurso metalingüístico” en Ana Díaz Galán y otros (eds.), *Comunicación, Cognición, Cibernética. Actas del XXXI Congreso Internacional de AESLA*, La Laguna, 2013, pp. 358-367.
- PUJOLÀ, Joan-Tomàs y GONZÁLEZ, Vicenta (2008): “El uso del Portafolio para la Autoevaluación en la Formación Continua del Profesor”, *Revista Marco ELE*, n. 7, pp. 77-98.
- SALABERRI, Sagrario (2004): “Triangulación y construcción de intersubjetividad en los procesos de observación”, en David Lasagabaster y José Manuel Sierra, (eds.): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Barcelona, Horsori, pp. 51-79.
- SCHÖN, Donald. A (1987): *Educating the Reflexive Practitioner: Toward a New Design of Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco, Jossey- Bass Publishers.
- WALLACE, Michael (1991): *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

DIDÁCTICA DE LA LENGUA A PARTIR DE LA UTILIZACIÓN DE VIDEOJUEGOS EN EL AULA

Patricia Gómez Hernández

Carlos Monge López

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

Resumen

Dentro de la sociedad de la información actual, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación juegan un papel importante en la educación formal y no formal. Su introducción en las aulas está siendo progresiva y un ejemplo de ello es la entrada de videojuegos dentro de los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria, principalmente. Por tanto, tras la realización de una revisión teórica sobre los usos educativos del videojuego, así como el estudio de diversas prácticas de esta envergadura, se pretende mostrar cómo éstos ayudan a desarrollar contenidos curriculares del área de Lengua y literatura en los alumnos, pudiendo actuar como mediadores en el aprendizaje de la segunda lengua. Los videojuegos, gracias a las orientaciones y al papel mediador que desarrolla el docente, ayudan a que los alumnos puedan desarrollar su aprendizaje a través de herramientas de ocio, en un ambiente de juego agradable y de confianza, permitiendo contextualizar la educación de los alumnos. Algunos de ellos, como por ejemplo los de carácter deportivo, permiten involucrar al alumnado dentro del proceso de formación de su conocimiento y desarrollar sus capacidades lingüísticas a través de la retransmisión de un partido de un deporte determinado, y la realización de crónicas deportivas a partir del partido en cuestión. De esta forma, se fomenta que los alumnos adquieran vocabulario y expresiones deportivas al igual que permite que los alumnos perfeccionen su discurso oral ante un público, y aprendan a realizar textos periodísticos a través de la realización de una crónica deportiva. Además, este aprendizaje permite trabajar de forma interdisciplinar entre asignaturas a través del primer idioma o planteando como finalidad la adquisición de una segunda lengua, ya que a través del juego los alumnos se muestran más motivados para aprender, no importa el qué, sino el cómo.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, Lengua y literatura, Tecnologías de la Información y Comunicación, videojuegos.

Introducción

La sociedad de la información en la que nos encontramos se caracteriza por una gran revolución tecnológica (Coll y Martí, 2001). En ésta, las tecnologías han pasado de ocupar un segundo plano a convertirse en un elemento indispensable en nuestra vida diaria (Livingstone y Haddon, 2009; Rosario y Vásquez, 2012), llegando a ser el eje vertebral de la cultura (Henríquez, Moncada, Chacón, Dallos y Ruíz, 2012).

Los cambios educativos no siguen a los cambios sociales (Imberón, 2006), ni tampoco a los cambios tecnológicos (Gutiérrez Martín, 2008). Es por ello por lo que se abre un nuevo desafío en el sistema educativo (Fernández Tilve, Gewerc y Álvarez Muñoz, 2009; Henríquez y otros, 2012), ya que antes las escuelas eran las únicas transmisoras de conocimiento y donde se albergaba el máximo saber, y en la actualidad se puede encontrar información a través de diferentes medios y lugares fuera de las aulas, por lo que los alumnos pueden construir sus conocimientos fuera de éstas. De este modo, las escuelas pueden tener un papel decisivo en el momento de unificar los tres aspectos: sociedad, TIC y educación (Valentine y Hollaway, 2001).

Por tanto, se reclama un cambio en el sistema educativo que conlleve una adecuación a la nueva realidad social, cultural y económica que se presenta en relación con la incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC; Borges y Herrero, 2011). Así, para adecuar la educación a los nuevos tiempos se ha de enseñar de otra manera, y, por tanto, en referencia directa a las TIC (Correa y Pablos, 2009). Esto supone una modificación de roles (Correa y de Pablos, 2009), de estrategias de enseñanza (Castillo, 2008), de prácticas educativas (Coll y Martí, 2001), de metodologías (Rosario y Vásquez, 2012), de escenarios y tiempos (Rosario y Vásquez, 2012) y, en especial, cambios materiales adaptados a la realidad. Estos cambios tangibles han de ir dirigidos a la incorporación de las TIC y pueden ser de distinta índole: teléfonos móviles, tabletas, ordenadores, videojuegos, etc.

Los videojuegos han ido evolucionando a la largo de la Historia, pasando de destinarse únicamente al ocio a emplearse en diferentes ámbitos, concerniendo aquí el campo educativo. En este ámbito se puede diferenciar entre dos tipos de videojuegos utilizados:

Los videojuegos educativos o *serious games*. Están realizados expresamente para enseñar, educar e informar sobre algún contenido específico (Cruz-Cunha, 2012; Marcano, 2008).

Los juegos comerciales. Están creados expresamente para el ocio. Dentro de esta variedad hay diferentes autores que apoyan este tipo de videojuegos para

utilizarlos dentro del ámbito educativo (como García Varela, Checa, Mojelat, Herrero Martínez y Castillo Fernández, 2012).

En este sentido, utilizando videojuegos, bien sean *serious games*, juegos comerciales o ambos, dentro del aula se puede mejorar los procesos didácticos. En el caso que aquí concierne, podrían considerarse como un recurso educativo que persigue el desarrollo de competencias lingüísticas, entre otras, dentro del marco curricular de la didáctica de la Lengua española y su literatura, pudiéndose ampliar a otras lenguas.

Así, el objetivo principal que aquí se pretende es analizar las posibilidades de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Lengua y su literatura a través de la utilización de los videojuegos como complemento educativo. Para ello, se presentan los beneficios, los riesgos y las potencialidades sobre la utilización general de las TIC dentro del aula y, de forma específica, sobre los videojuegos. Y, finalmente, a ello se añade una propuesta de intervención, con sus respectivas implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en lo referente a la introducción de los videojuegos dentro de las aulas.

Beneficios, riesgos y potencialidades de los videojuegos

El uso de videojuegos en el aula posee diversas características que en ocasiones dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje y, otras veces, los facilitan. En este sentido, entendiéndolo que los videojuegos forman parte de un grupo más amplio como son las TIC, también cabe considerar los beneficios, riesgos y potencialidades derivadas de éstas como recurso educativo para entender mejor las características pedagógicas de los videojuegos.

Existen multitud de estudios que hacen referencia al uso de las TIC dentro del ámbito educativo. Al respecto, hay diferentes autores que afirman que éstas no han de ser consideradas como buenas o malas en sí mismas, sino que esta designación depende de los usos que de ellas se den (Imbernón, 2006; Rodríguez González, Rodríguez Wong y Peteiro, 2007). Independientemente de cómo sean consideradas, si buenas o malas, es una realidad que las TIC modifican la manera de aprender de los alumnos (Coll y Martí, 2001).

Así, se pueden destacar una serie de beneficios derivados de sus usos. Entre otros autores se puede citar a Coll y Martí (2001), quienes afirman que: (a) son fuentes inagotables de datos; (b) permiten poner en contacto a diferentes personas, rompiendo las estructuras espaciales y temporales; (c) posibilitan el intercambio fluido de información; (d) dan lugar a nuevos escenarios educativos, lo que conlleva una transformación de las prácticas escolares.

El principal beneficio que destaca Echeverría (2008) es que las TIC permiten realizar acciones a distancia, asincrónicas y en red, es decir, se rompe con las estructuras espacio-temporales y la información se extiende haciendo que ésta llegue a multitud de personas.

También, Rodríguez González y otros (2007) destacan una serie de ventajas, tales como: (a) el intercambio científico y la colaboración se ven facilitados, especialmente gracias a internet; (b) las TIC son motivadoras para el alumnado; (c) hacen que los alumnos sean más activos en el aprendizaje; (d) promueven el acceso a prácticas, por ejemplo de laboratorio, que en situaciones reales serían imposibles.

Estévez (2012) sostiene que: (a) proporcionan ejercicios prácticos complementarios de aprendizaje, (b) ofrecen una gran posibilidad de obtener e intercambiar contenidos y materiales didácticos, (c) hacen posible que los alumnos entren en contacto con su realidad más inmediata, (d) ofrecen la posibilidad de una participación más activa por parte del alumnado, (e) contribuyen a desarrollar y fortalecer habilidades en los alumnos, (f) aportan beneficios pedagógicos y (g) motivan al alumnado.

Por otro lado, siendo conscientes de que las TIC también conllevan ciertos riesgos a partir de su uso, a continuación se señala una serie de desventajas enumerada por diferentes autores. El principal riesgo destacado por Echeverría (2008) es que éstas acrescientan la brecha digital entre los consumidores y los no consumidores de las TIC, potenciando las desigualdades sociales, culturales, generacionales, de sexo, lingüísticas y económicas.

Coll y Martí (2001) mantienen que las TIC promueven algunos riesgos, como (a) el exceso de información encontrado en la red y (b) se potencian las desigualdades sociales, económicas, de género y culturales, sobre todo entre los sectores sociales más desfavorecidos.

Algunas de las desventajas que proponen Rodríguez González y otros (2007) son: (a) la gran mayoría se sustenta en algún tipo de violencia; (b) conlleva cierta fragilidad perceptiva debido a la cantidad de estímulos externos que presentan; (c) existen patologías emergentes en cuanto a su utilización, destacando las adicciones a las TIC, las cuales dificultan la manera de pensar de los alumnos en ausencia de éstas; (d) se limitan las relaciones sociales al uso; (e) se difumina el contacto con la realidad externa, apareciendo el “yo interactivo”.

A partir de todos los beneficios y riesgos señalados, se destacan una serie de potencialidades que presentan las TIC (Coll y Martí, 2001), como que: (a) tienen gran capacidad para transformar las relaciones escolares, (b) configuran nuevos espacios educativos cada vez más influyentes y decisivos

para el desarrollo y socialización de las personas y (c) presenta desafíos en la investigación y elaboración teórica.

Con diferentes medios se obtienen diferentes tipos de aprendizaje (Coll y Martí, 2001; Contreras, 2010; Gutiérrez Martín, 2008). Por ello, es muy importante utilizar lo mejor posible la tecnología de la que se dispone y seleccionar ésta en función de los objetivos educativos que se planteen (Fernández Tilve y otros, 2009). Cuando la elección final de la tecnología haga referencia a los videojuegos, se han de considerar los beneficios y riesgos, así como las potencialidades, que éstos presentan en el aula.

Uno de los autores que argumenta a favor de los videojuegos como recurso educativo es Calvo (1998), quien apunta que las respectivas polémicas sobre las características de los videojuegos, frecuentemente se basan en especulaciones y opiniones más que en contrastes empíricos. Así, tras una revisión teórica, este autor resume algunos aspectos beneficiosos de los videojuegos como:

- Pueden suponer para los niños el inicio en la tecnología.
- Fomentan destrezas motrices y cognitivas, tales como: la coordinación óculo-manual, la visualización espacial, el sentido del dominio y la solución de problemas.
- Poseen un potencial muy adecuado para distintas aplicaciones prosociales, como por ejemplo: tratamiento de personas con diferencias significativas y refuerzo de la autoestima.
- Representan un mundo simbólico en el que los jugadores tienen la posibilidad de interactuar e interiorizar normas que pueden trasladarse al mundo físico.

Al igual que Calvo (1998), Pindado (2005) presenta otra revisión al respecto. Y, tras ella, apunta que las ventajas de los videojuegos se centran en cinco aspectos. El primero hace referencia al valor cognitivo de los videojuegos, puesto que favorecen el desarrollo de la atención, la memoria, la concentración espacial, la resolución de problemas, la creatividad, el pensamiento creativo, etc. En segundo lugar destaca la adquisición de habilidades y destrezas; como por ejemplo: la percepción y reconocimiento espacial, agudeza y atención visual, razonamiento lógico, cognición en aspectos científico-técnicos, descubrimiento inductivo, códigos icónicos y construcción de género. El tercer aspecto pone el énfasis en la alfabetización digital, con el fin de formar para la prevención de los peligros que puedan conllevar los videojuegos, así como para incrementar los potenciales que poseen. En cuarto lugar aparece la capacidad que tienen los videojuegos para la prevención y promoción de la salud, especialmente en el

consumo de alcohol y tabaco. Finalmente, se encuentra el valor socializante de este recurso, puesto que es un vehículo esencial de transmisión de valores. En este último caso, el interés no está en si es o no un medio importantísimo para la socialización, sino que la enjundia se encuentra en qué valores transmite a los jóvenes.

Así mismo, Blake (en prensa) enumera una serie de características que presentan los videojuegos y que se pueden considerar como ventajas que éstos ofrecen: (a) son divertidos, (b) tienen estructura y hay reglas, (c) los jugadores pueden experimentar diferentes roles o papeles, (d) estimulan el protagonismo, (e) son adaptativos, (f) favorecen la formación de grupos sociales, (g) tienen retroalimentación y resultados, (h) tienen un estímulo competitivo, (i) ofrecen una historia que aumenta las involucraciones emotivas, (j) siguen un proceso de descubrimiento y (k) promueven una práctica, tanto intensiva como extensiva.

En este sentido, Rodríguez González y otros (2007) señalan una serie de beneficios en la utilización pedagógica de los videojuegos, sosteniendo que: (a) los videojuegos, debido a la familiaridad que los jóvenes tienen con ellos, son considerados como un apéndice más en el cuerpo, siendo éste el más activo de todo el cuerpo; (b) existe cierta conectividad global, ya que promueve el intercambio intercultural del aprendizaje rompiendo los espacios; (c) los videojuegos pueden facilitar el acceso a la realización de prácticas (no siempre posibles en condiciones reales); (d) debido a sus recursos lúdicos, visuales y auditivos, motivan significativamente al alumnado; (e) la utilización de videojuegos promueve el desarrollo de habilidades motrices, la toma de decisiones y el trabajo con aspectos procedimentales.

Sin embargo, a partir de su utilización se puede derivar una serie de riesgos, como los señalados por los autores anteriores, entre los que hacen referencia a que los videojuegos (a) suelen ser violentos, (b) conllevan cierta fragilidad perceptiva, debido a la sobreabundancia de estímulos externos, y (c) pueden provocar adicción.

Calvo (1998), también señala, tras una revisión teórica, que existen unos riesgos asociados a los videojuegos; tales como: (a) restan tiempo a otras actividades de ocio y también al tiempo dedicado a las tareas escolares; (b) pueden fomentar la conducta agresiva y los desarreglos sociales; (c) tienen una naturaleza tremendamente adictiva; (d) pueden atentar contra la salud de los consumidores, como por ejemplo: tensión ocular, cambios circulatorios, psicopatologías (epilepsia y convulsiones).

Por otro lado, los videojuegos tienen grandes potenciales educativos, y así lo sostienen diversos autores como: Jenkins (2006a, 2006b y 2006c), Gee (2003

y 2008), Prensky (2001 y 2002) o Salen y Zimmerman (2004) Squire y Jenkins (2003).

Retomando los planteamientos de Calvo (1998), las potencialidades que éste señala son: (a) pueden estimular el sentido de alerta de los jugadores y mejorar sus habilidades de pensamiento; (b) posiblemente simulen una experiencia o situación de la vida real; (c) pueden incrementar el espacio de atención; (d) ayudan al desarrollo de habilidades para la identificación de objetos y colores; (e) incrementan la tasa de lectura y mejoran la comprensión; (f) pueden hacer frente a problemas de aprendizaje; (g) favorecen la detección de los errores propios, así como a su corrección; (h) facilitan la transferencia de ciertas conductas aprendidas en los videojuegos a la vida real.

A todo ello, este mismo autor añade que los videojuegos proporcionan diversos elementos aprovechables en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tales como:

Una implicación activa del jugador.

La opción de abandonar cuando la tarea requerida sobrepase las habilidades del jugador.

- Unos periodos cortos de actividad intensa.
- Programas de tiempo flexibles para el aprendizaje.
- Un entorno controlable.
- La posibilidad de dominio.
- Unos personajes con los que se pueden identificar.
- Un *feed-back* continuo e inmediato.
- Un proceso deductivo para la mejora de los resultados del juego.
- Una anticipación de sucesos.
- Un desarrollo de estrategias de actuación.

Por otro lado, este autor también apunta que las habilidades que los jugadores ponen en práctica son: (a) aprendizaje por ensayo-error, (b) creación de un modelo o patrón, (d) generación de normas y reglas, (e) comprobación de hipótesis, (f) generalización, (h) estimación e (i) organización.

Por todo ello, se puede considerar que los videojuegos son un recurso educativo cuyo nexos más importante de unión entre los jugadores y los procesos de aprendizaje es la motivación. En este sentido, desde posturas más del campo de la Psicología, cobra especial relevancia la contigüidad estímulo-respuesta, así como el *feed-back* informativo, en lo que a motivación se refiere, destacando también que son aprendizajes desde la práctica. Así, una de las principales ventajas que posee esta herramienta es que motiva al alumnado, lo

que puede aprovecharse en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de la escuela.

En síntesis, el uso de las TIC en general y particularmente de los videojuegos lleva asociado unos beneficios, riesgos y potencialidades en cuanto a su aplicabilidad en el aula se refiere (ver Tabla 1).

Tabla 1
Resumen de los beneficios,
riesgos y potencialidades de las TIC y los videojuegos

	Beneficios	Riesgos	Potencialidades
TIC	-Encuentro e intercambio de información variada -Ruptura espacial y temporal	-Discriminación social, cultural, generacional, económica, lingüística y de género -Adicciones	-Trasformar la educación -Desafíos en investigación
VIDEOJUEGOS	-Motivación del alumnado -Continua retroalimentación	-Violencia -Adicciones -Perjuicios para la salud	-Desarrollo de habilidades -Trasformación de la educación

Algunas experiencias con videojuegos para la didáctica de la Lengua

Gracias a los beneficios destacados anteriormente se puede decir que los videojuegos son una buena herramienta para conseguir ciertos objetivos. Así, dentro del campo curricular de la didáctica de la Lengua española y su literatura, se pueden encontrar algunos estudios que incluyen al videojuego como recurso promotor de competencias y habilidades en este ámbito.

Algunos videojuegos específicos para el aprendizaje de una lengua (*serious games*) son: el *English Training*, *Calamity*, *Future U*, *The Tail-Wag Tour*, *Nessy Learning Programme*, entre otros. Todos ellos van destinados a diferentes niveles educativos y fomentan el aprendizaje de la lengua inglesa. Así, se puede destacar el juego *Lost in La Mancha* (*Perdidos en La Mancha* en castellano) dentro de los denominados como *serious games*, destinado para el aprendizaje del español como segunda lengua. Este videojuego consiste en aprender, a través de un personaje para desenvolverse dentro de un pueblo de La Mancha y

superar aventuras. También, *Viaje al pasado* es un videojuego de características similares al anterior, aunque más antiguo. Otro juego que destaca es *Las ocas del español*, que es una adaptación del juego tradicional de La oca y está destinado a que los más pequeños aprendan español.

Algunas experiencias, por ejemplo las descritas por Andreu y García Casas (2000), afirman que para desarrollar la Lengua con fines específicos, los juegos (bien sean de mesa o en pantalla) son unos buenos transmisores de conocimientos y muy útiles por el alto grado de participación de los alumnos en este tipo de actividades. Su experiencia concluye con que los juegos requieren comunicación y provocan aprendizaje de la lengua específica objeto de estudio, bien sea ésta la lengua materna o una segunda lengua, por parte de los alumnos.

En esta línea, a través de la utilización del videojuego *Dragon Ace: Orígenes*, López, Encabo y Jerez (2011) sostienen que con su utilización se promueve la lectura y el desarrollo de la literatura fantástica, ya que durante el transcurso del juego se ofrecen diferentes textos para ir pasando de escenas y superando las pruebas.

Propuesta educativa

Se pueden encontrar diferentes grupos de investigación que estudian los efectos que los videojuegos causan dentro de las aulas. Algunos de estos grupos son: E-UCM (de la Universidad Complutense de Madrid), TELSOCK (de la Universidad Internacional de La Rioja), Nodo educativo (de la Universidad de Extremadura), GEDES (de la Universidad de Granada), DIM (de la Universidad Autónoma de Barcelona), etc.

Siguiendo con las líneas planteadas por el Grupo Imágenes Palabras e Ideas (GIPI), perteneciente a la Universidad de Alcalá, de utilizar videojuegos comerciales como transmisores de conocimientos, y partiendo de proyectos previos sobre la utilización de videojuegos deportivos para el desarrollo de diferentes objetivos (GIPI 2007, 2009, 2010), se pretende ofrecer una propuesta de intervención educativa que dé una respuesta directa al aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE).

Concretamente, esta propuesta se caracteriza por ir destinada a alumnos con edades comprendidas entre los 13 y los 16 años, aproximadamente, cuya lengua materna sea otra diferente al español; no obstante, la propuesta puede adaptarse a otras edades y diferentes niveles de la lengua española. Para ello, el principal objetivo que se persigue es desarrollar habilidades lingüísticas, tanto a nivel hablado como escrito, del ELE a través de la utilización del videojuego

Pro Evolution Soccer y utilizando como medio la videoconsola Play Station 3. De este modo, además de desarrollar competencias en el área ELE, gracias a la utilización de los videojuegos y no de otro tipo tecnología, se desarrollan otras complementarias como el aprendizaje cooperativo, el desarrollo del pensamiento crítico, las competencias digitales, el análisis discursivo, el desarrollo de la personalidad, el respeto tanto a la normativa como a los compañeros y materiales, la motivación para el aprendizaje, el conocimiento de habilidades deportivas en relación al fútbol, etc.

El modo de proceder y llevar a la práctica la propuesta se divide en cuatro momentos claramente diferenciados:

1. Formación docente. Aquí, el profesor encargado del área de español se familiariza con el videojuego, se programa y prepara el material para presentar a los alumnos en las sesiones venideras.
2. Juego entre alumnos. El alumnado, una vez identificadas las normas del videojuego y formando grupos de 3-4 alumnos, juega diferentes partidos entre los grupos formados, de tal modo que en cada uno de ellos sea un alumno diferente el encargado de jugar y el resto de aconsejar. Para ello tienen que seguir las indicaciones del juego, escuchar las retransmisiones del partido a la vez que juegan, asesorarse y animarse entre el grupo, utilizando en todo momento el español como lengua vehicular. Esta actividad se puede prolongar en el tiempo las sesiones que sean convenientes, aconsejando 3 sesiones de 45 minutos cada una.
3. Redacción de la crónica del partido. Todos los grupos, mediante un sorteo, juegan por parejas un partido. En éste participaran todos los miembros del grupo. Durante el transcurso de partido, los alumnos que no estén jugando de manera explícita pueden tomar notas de lo ocurrido, apuntando acontecimientos relevantes (goles marcados, penaltis, faltas, fueras de juego, etc.), así como el minuto en el que ocurrieron. Después, cada uno de los grupos debe realizar una crónica escrita sobre el partido y dar su opinión sobre la disputa del encuentro, todo ello mediante la lengua española.
4. Reflexión común. Esta actuación se lleva a cabo en dos partes claramente diferenciadas:
 - a) Por un lado, se realiza una evaluación entre los alumnos sobre los riesgos que pueden acarrear los videojuegos. Para ello se configura una lluvia de ideas con las aportaciones de todos los presentes; primero intervienen los alumnos y después el docente

para aportar las desventajas de los videojuegos no destacadas por los estudiantes. Con un esquema bien configurado sobre las ideas propuestas se realiza, de manera conjunta, tres categorías de riesgos que las engloben y que coincidan, a su vez, con las tres preocupaciones rescatadas en la Tabla 1 (adicción, violencia y riesgos para la salud) que giran en torno a las aportaciones de diversos autores (Calvo, 1998; Rodríguez González y otros, 2007) en materia de riesgos de los videojuegos. Después, se juntan dos grupos (de los formados en la actuación 2), de modo que se configuren 3 grupos en total y que cada uno de ellos asuma una de las categorías de riesgos. Cada grupo estudia el riesgo en cuestión (qué es, características que presenta, sub-riesgos asociados a dicha categoría, cómo hacerle frente, etc.) y prepara una pequeña campaña de sensibilización (toda ella en lengua española). Así, para lograr un mayor alcance, los tres grupos organizarán en el centro unas jornadas de sensibilización a la comunidad educativa, exponiendo a los interesados su estudio.

- b) Por otro lado, se destacan los aspectos más relevantes sobre lo aprendido entre alumno-alumno y docente-alumnos, abordando desde la parte más práctica (actuación 2) hasta la más reflexiva (actuación 4). Por último, con una rúbrica se evalúa de manera conjunta todas las actividades realizadas, destacando tanto aspectos positivos como negativos y ofreciendo propuestas de mejora para el futuro.

Para llevar a cabo con éxito esta propuesta se requiere una implicación por parte del docente, quien ha de adaptar sus estrategias de enseñanza y ser capaz de dirigir al grupo para que construya de manera autónoma su aprendizaje, adoptando para ello la función de guía y mediador entre las prácticas y los contenidos vistos con anterioridad en el aula. Y, por otra parte, se precisa a su vez un cambio en la mentalidad de los alumnos, quienes tienen un papel activo en el proceso de aprendizaje, exigiendo, por tanto, una participación continua tanto grupal como individualmente.

Al llevar a la práctica la intervención propuesta se intenta dar respuesta al problema planteado dentro de las aulas, siendo éste la inclusión de las TIC como recurso pedagógico. Con tal fin se persigue adaptar la educación a los avances sociales, culturales y económicos, así como contextualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje a la realidad actual.

Conclusión

Se puede afirmar que los videojuegos son una adecuada herramienta didáctica para introducir en el aula y producir aprendizajes de diferente índole en los estudiantes.

Dentro de la sociedad de la información, las TIC son herramientas básicas e indispensables para el desarrollo de la vida (Coll y Martí, 2001; Henríquez y otros, 2012; Livingstone y Haddon, 2009; Rosario y Vásquez, 2012). Por ello, la educación no ha de quedarse ajena a este hecho (Fernández Tilve y otros, 2009; Gutiérrez Martín, 2008; Henríquez y otros, 2012; Imbernón, 2006; Valentine y Hollaway, 2001) y tiene que intentar producir ciertos cambios educativos (Castillo, 2008; Coll y Martí, 2001; Correa y Pablos, 2009; Rosario y Vásquez, 2012) para conseguir introducir las TIC de manera efectiva (Borges y Herrero, 2011; Correa y Pablos, 2009). De este modo, se ha de seleccionar la tecnología en función de los objetivos educativos propuestos y utilizar, de la mejor manera posible, la tecnología disponible (Fernández Tilve y otros, 2009), considerando que con diferentes medios se obtienen diferentes tipos de aprendizaje (Coll y Martí, 2001; Contreras, 2010; Gutiérrez Martín, 2008).

Dentro de las TIC más destacadas en el ámbito educativo sobresalen los videojuegos. Éstos pueden ser de carácter comercial, destinados en principio al ocio, (García Varela y otros, 2012) o *serious games* (Cruz-Cunha, 2012; Marcano, 2008), es decir, confeccionados específicamente para enseñar. Aun así, todos ellos tienen cabida dentro del ámbito educativo, como la literatura científica abala.

Las TIC pueden ser buenas o malas en función de los usos que se les dé (Imbernón, 2006; Rodríguez González y otros, 2007). En consecuencia, diferentes autores proponen, de forma general para todas las TIC, una serie de beneficios (como Coll y Martí, 2001; Echeverría, 2008; Estévez, 2012; Rodríguez González y otros, 2007), riesgos (como Coll y Martí, 2001; Rodríguez González y otros, 2007) y potencialidades (como Coll y Martí, 2001). Y, de forma concreta para los videojuegos, simultáneamente también se propone una serie de beneficios (como Blake, en prensa; Calvo, 1998; Pindado, 2005; Rodríguez González y otros, 2007), riesgos (como Calvo, 1998; Rodríguez González y otros, 2007) y potencialidades (como Calvo, 1998; Gee, 2003 y 2008; Jenkins, 2006a, 2006b y 2006c; Prensky, 2001 y 2002; Salen y Zimmerman, 2004; Squire y Jenkins, 2003). En común para las TIC y los videojuegos se sostiene que:

- Son beneficiosos porque, principalmente, motivan al alumnado y le hacen participar.

- Conllevan riesgos asociados fundamentalmente a adicciones.
- Presentan como principal potencialidad la transformación de la educación a través de sí mismos.

Como se muestra, son numerosos los autores que argumentan, bien sea a favor o en contra, el uso de los videojuegos en educación. No obstante, gracias a la introducción y familiarización del aprendizaje a través de éstos, se pueden conseguir grandes beneficios y lograr que los riesgos y potencialidades se transformen en ventajas mediante la educación por y para los videojuegos. Esto se puede conseguir, por ejemplo, a través de la propuesta realizada, al tratar directamente dichos riesgos en el aula, concienciar a los alumnos lo que cada uno de ellos acarrea y trabajar sobre ellos. Así, a modo de ejemplo, si trabajamos la adicción que provocan los videojuegos a partir de la reflexión y concienciación de los problemas que puede desencadenar este hecho, los alumnos serán capaces, o por lo menos tendrán más competencias al respecto, de aprender sobre ello y de limitar su utilización, tanto a sí mismos como a otras personas de su entorno.

Por todo ello, y tras la revisión de diferentes videojuegos y propuestas que incluyen éstos como recurso didáctico (Andreu y García Casas, 2000; GIPI, 2007, 2009 y 2010; López y otros, 2011) se ofrece una propuesta de actuación. Esta intervención consiste en incorporar el videojuego *Pro Evolution Soccer* a través de la videoconsola Play Station 3, y actuar directamente en el aula con alumnos de entre 13 y 16 años, aproximadamente, quedando abierto el margen de actuación a otras edades en función del nivel sobre la lengua española de los alumnos en cuestión. Con ella se pretenden desarrollar, entre otras, habilidades lingüísticas para desarrollar el Español como Lengua Extranjera (ELE). Para ello se plantean cuatro actividades complementarias y previamente planificadas. La primera hace referencia a la formación docente, a través de la cual el profesorado se familiariza con el nuevo material, metodología, etc.; es una etapa crucial para el desarrollo de la propuesta, ya que se toman decisiones importantes y decisivas que deben determinar en gran medida el éxito o el fracaso de la actuación. La segunda se centra sobre el juego entre alumnos, donde éstos entrenan y se familiarizan con el vocabulario, normas, etc.; esta sesión se puede prolongar en el tiempo, si bien es cierto que se recomiendan 3 sesiones de 45 minutos cada una en la que los alumnos pueden interactuar e intercambiar impresiones a través del diálogo y la práctica del español. La tercera trata sobre la redacción final por parte de los alumnos de un último partido, donde en su transcurso recogen notas relevantes sobre los sucesos en el terreno de juego, y después elaboran una crónica del partido con lo sucedido

en la gran final; de este modo deben aplicar los conocimientos aprendidos durante la etapa anterior no solamente relacionados con el manejo del juego, sino también otros como el trabajo cooperativo entre todos los miembros del grupo, el apoyo entre compañeros, la distribución de roles y, por tanto, del trabajo... dirigiendo y ansiando superar un objetivo común: la victoria del partido. Y, finalmente, la cuarta actividad trata sobre la reflexión común, donde los alumnos elaboran campañas de sensibilización sobre el uso responsable de los videojuegos, implicando a toda la comunidad educativa, y donde el docente y los alumnos valoran e intercambian impresiones sobre lo ocurrido y aprendido en el transcurso de las sesiones de forma conjunta. Por último, y dentro de esta última actuación, se evalúa el conjunto y se ofrecen propuestas de mejora para intervenciones futuras. Esta etapa, pese a ser la última, es de vital importancia. En ella se involucra a los alumnos (y, en un menor grado, a toda la comunidad educativa) ya que son los agentes principales de los procesos de enseñanza-aprendizaje gracias a la metodología empleada. Esto ayuda a comprobar las ventajas y desventajas que ha acarreado la introducción del videojuego en el aula desde varios puntos de vista. Además, los estudiantes son los destinatarios directos de la propuesta y, para actuar en otras ocasiones en consecuencia, se precisa del intercambio de ideas y de propuestas de mejora a realizar en intervenciones futuras desde ambas direcciones (docente y alumnos).

A través de este modo de actuación, y teniendo en cuenta las posibilidades únicas e irrepetibles que presenta la incorporación de este videojuego a través de la videoconsola en cuestión, se produce un cambio de roles educativos. Concretamente, éstos consisten principalmente en que los docentes pasan a ser guías en los procesos de enseñanza-aprendizaje y conectores entre práctica y teoría, y los alumnos se convierten en los protagonistas activos del proceso didáctico, ya que gracias a la participación, investigación e involucración surgida por parte de este sector, son los principales constructores de sus propios conocimientos.

No obstante, esta intervención no ha de quedarse al margen y realizarse de forma puntual en un momento dado. Ha de servir como punto de partida para la inclusión de este u otro tipo de tecnología en el aula. Además, adaptando la intervención se puede lograr llevar a otros niveles de la lengua española, lenguas extranjeras o, incluso, a otras disciplinas educativas.

Por otro lado, con la puesta en práctica de la intervención, junto con otras relacionadas, se consigue que educación y sociedad estén menos separadas y, con ello, una contextualización adecuada del aprendizaje de los alumnos.

En síntesis, los videojuegos son una herramienta educativa para el desarrollo de diferentes habilidades, entre ellas el desarrollo del ELE.

Bibliografía

- ANDREU, M^a Ángeles & GARCÍA Casas, Miguel (2000): “Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico” in Manuel Bordoy, Andreu van Hooft & Agustín Sequeros (eds.): *Español para Fines Específicos. Actas del I CIEFE*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 121-125.
- BLAKE, Robert (en prensa): “Homo ludens, los videojuegos y las TIC y el aprendizaje de ELE” in José María Izquierdo, Rosana Acquaroni, Robert Blake & Carmen Villasol (eds.): *La enseñanza del español en un mundo intercultural*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- BORGES, Alejandro & HERRERO, Julio César (2011): “Educación y sociedad de la información: tres casos de formación 2.0”, *Harvard Deusto Business Review*, n. 201, Grupo Planeta, pp. 57-67.
- CALVO, Ana María (1998): “Videojuegos: del juego al medio didáctico”, *Comunicación y Pedagogía*, n. 152, Centro de Comunicación y Pedagogía, pp. 63-69.
- CASTILLO, Sandra (2008): “Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática”, *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, n. 11 (2), Comité Latinoamericano de Matemática Educativa, pp. 171-194.
- COLL, César & MARTÍ, Eduardo (2001): “La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación” in César Coll, Jesús Palacios & Álvaro Marchesi (comps.): *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2, Madrid, Alianza Editorial, pp. 623-652.
- CONTRERAS, Ruth Sofía (2010): “Percepciones de estudiantes sobre el aprendizaje móvil; la nueva generación de la educación a distancia”, *Cuadernos de Documentación Multimedia*, n. 21, Universidad Complutense de Madrid, pp. 159-173.
- CORREA, José Miguel & PABLOS, Juan de (2009). “Nuevas tecnologías e innovación educativa”, *Revista de Psicodidáctica*, n. 14 (1), Universidad del País Vasco, pp. 133-145.
- CRUZ-CUNHA, María Manuela (ed.) (2012): *Handbook of research on serious games as educational, business and research tools*, Pensilvania, IGI Global.
- ECHEVERRÍA, Javier (2008): “Apropiación social de las tecnologías de la información y la comunicación”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, n. 4 (10), Organización de Estudios Iberoamericanos, pp. 171-182.
- ESTÉVEZ, María Elena (2012): “Análisis y beneficios de la incorporación de las TIC en el área de Lengua castellana y literatura: un caso práctico”, *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, n. 40, Universidad de Sevilla, pp. 21-34.
- FERNÁNDEZ TILVE, María Dolores, GEWERC, Adriana & ÁLVAREZ Núñez, Quintín (2009): “Proyectos de innovación curricular mediados por TIC: un estudio de caso”, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, n. 8 (1), Universidad de Extremadura, pp. 65-81.

- GARCÍA VARELA, Ana Belén, CHECA, Mirian, MOJELAT, Natalia Gabriela, HERRERO Martínez, David & CASTILLO Fernández, Héctor del (2012): "Developing skills for new media learning using commercial video games" in Luis Gómez Chova, Agustín López Martínez e Ignacio Candel (eds.): *V International Conference of Education, Research and Innovation Proceedings*, Valencia, International Association of Technology, Education and Development, pp. 5372-5378.
- GEE, James Paul (2003): *What video games have to teach us about learning and literacy*, Nueva York, Macmillan.
- GEE, James Paul (2008): "Video Games and Embodiment", *Games and Culture*, n. 3 (3-4), SAGE, pp. 253-263.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, Alfonso (2008): "La alfabetización para los medios como alfabetización digital 2.0 en la sociedad en red", *Comunicação e Sociedade*, n. 13, Universidade Metodista de São Paulo, pp. 101-118.
- HENRÍQUEZ, Patricia, MONCADA, Guillermo, CHACÓN, Leonardo, DALLOS, José & RUIZ, Carlos (2012): "Nativos digitales: una aproximación a los patrones de consumo y hábitos de uso de internet, videojuegos y celulares", *Revista de Educación y Pedagogía*, n. 24 (62), Universidad de Antioquia, pp. 145-148.
- IMBERNÓN, Francisco. (2006): "Actualidad y nuevos retos de la formación permanente", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, n. 2 (8), Universidad Autónoma de Baja California, pp. 20-31.
- JENKINS, Henry (2006a): *Convergence culture: where old and new media Collide*, Nueva York, New York University Press.
- JENKINS, Henry (2006b): *Fans, bloggers and gamer: media consumers in a digital age*, Nueva York, New York University Press.
- JENKINS, Henry (2006c): "Games design as narrative architecture" in Katie Salen & Eric Zimmerman (eds.): *The game design reader: a rules of play anthology*, Cambridge, MIT Press, pp. 670-689.
- LIVINGSTONE, Sonia & HADDON, Leslie (eds.) (2009): *Kids online. Opportunities and risks for children*, Bristol, The Policy Press.
- LÓPEZ, Amando, ENCABO, Eduardo & JEREZ, Isabel (2011): "Competencia digital y literacidad: nuevos formatos narrativos en el videojuego Dragon Ace: Orígenes", *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, n. 18 (36), Grupo Comunicar, pp. 165-171.
- MARCANO, Beatriz (2008): "Juegos serios y entrenamiento en la sociedad digital", *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, n. 3 (9), Universidad de Salamanca, pp. 93-107.
- PINDADO, Julián. (2005): "Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos". *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, n. 26, Universidad de Sevilla, pp. 55-67.

- PRENSKY, Marc (2001): "Digital natives, digital immigrants", *On the Horizon*, n. 5 (9), MCB University Press, pp. 1-6.
- PRENSKY, Marc (2002): "The motivation of gameplay: the real twenty-first century learning revolution", *On the Horizon*, n. 10 (1), MCB University Press, pp. 5-11.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Roberto, RODRÍGUEZ Wong, María Teresa & PETEIRO, Luis Manuel (2007): "Influencia de las TIC en el desarrollo de la personalidad", *Revista Electrónica de Psicología Científica*, n. 9 (12), Grupo PSICOM Editores, pp. 1-6.
- ROSARIO HONMY & VÁSQUEZ, Luis. (2012): "Formación del docente universitario en el uso de las TIC. Caso universidades públicas y privadas", *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. n. 41, Universidad de Sevilla, pp. 163-171.
- SALEN, Katie & ZIMMERMAN, Eric (2004): *Rules of play: game design fundamentals*, Cambridge, MIT Press.
- SQUIRE KURT & JENKINS, Henry (2003): "Harnessing the power of games in Education", *Insight*, n. 1 (3), Institute for the Advancement of Emerging Technologies in Education, pp. 5-33.
- VALENTINE, Gill & HOLLOWAY, Saarah (2001): "A window on the wider world? Rural children's use of information and communication technologies", *Journal of Rural Studies*, n. 4 (17), Elsevier Editorial System, pp. 383-394.

LAS PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO COMO HERRAMIENTA PARA ANALIZAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA DE LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO DE LOS GRADOS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Paula Rivera Jurado
José Manuel Vargas Sánchez

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

Resumen

Esta investigación se encuadra en el proyecto de innovación docente *Diagnóstico y evaluación de la comunicación escrita en el perfil de ingreso de los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria*, desarrollado en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. El principal se centró en analizar sus niveles competenciales y dar respuesta a sus necesidades formativas para poder afrontar con éxito los nuevos estudios del EEES.

Los resultados obtenidos a través de rúbricas de evaluación que midieron aspectos referidos tanto a la planificación, como a la textualización y el dominio normativo, evidenciaron una realidad que se hace extensible a otros muchos estudios: la necesidad de elaborar planes de actuación en los estudios superiores y que, en nuestro caso, se concretó en la creación de un taller para la mejora de la expresión escrita en los textos académicos.

Palabras clave: pruebas de diagnóstico, competencia escrita, estudios universitarios, taller de escritura.

1. Introducción

Como bien señala Teodoro Álvarez^[1] en su obra *Competencias básicas en escritura*, comprender y expresarse son ejes fundamentales de la cultura. La tarea de enseñar lengua (hablar, escuchar, leer y escribir) es cometido de todo docente a lo largo de toda la escolaridad. Por ende, no hay materia del currículo de formación que no se vea implicada en este propósito. El problema reside precisamente en la concepción que se tiene sobre este supuesto, ya que el compromiso de favorecer la competencia en comunicación lingüística no se contempla con fines enriquecedores por parte de todo el profesorado.

Centrándonos en la competencia escrita, Daniel Cassany afirma en dos de sus obras capitales, *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*^[2] y *Describir el escribir*^[3], que la capacidad de escribir correctamente es esencial para tener éxito en la escuela y en el mundo laboral y su dominio propicia el poder de crecer como persona e influir en el mundo. La escritura es considerada, además, un instrumento privilegiado que da acceso a la información y al conocimiento; sin embargo, la adquisición de este ámbito de la lengua supone una ardua tarea para el alumnado, ya que como afirma Teodoro Álvarez, se trata de un fenómeno complejo que requiere predisposición y trabajo autónomo.

Es por ello por lo que se debe prestar una especial atención al nivel competencial que posee el alumnado en dicho aspecto. El proyecto de innovación docente basado en la configuración de las pruebas de diagnóstico ha permitido establecer en qué estado se encuentra la competencia escrita de los alumnos que ingresan en la universidad y detectar cuáles son las deficiencias presentes en sus producciones textuales con el fin de subsanarlas.

2. Diseño de la investigación

2.1 Justificación de la realización de las pruebas de diagnóstico

El evidente déficit en expresión escrita que presenta el alumnado universitario ha suscitado un especial interés entre los docentes especializados en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Por tal motivo, y con fines de solventarlo, se establece la elaboración y el desarrollo de mecanismos de diagnóstico y evaluación de la competencia comunicativa escrita de los alumnos que acceden a estudios universitarios. Dicho planteamiento viene determinado por dos objetivos fundamentales:

1 ÁLVAREZ Angulo, Teodoro (2010): *Competencias básicas en escritura*, Barcelona, Octaedro.

2 CASSANY, Daniel (1993): *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Graó.

3 CASSANY, Daniel (2005): *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.

- Precisar el nivel de ingreso de los alumnos de Magisterio en relación con su destreza escrita.
- Originar bases que propicien la elaboración de herramientas metodológicas y la creación de talleres formativos para la corrección idiomática.

2.2. Población y muestra de estudio

Estas pruebas se concibieron para diagnosticar el nivel de competencia escrita de los alumnos de nuevo ingreso de los grados de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, que suman 210 en su totalidad. La elección de este campo disciplinar se debe principalmente a la proyección docente que persiguen dichos estudiantes, lo que conlleva una gran responsabilidad ya que en ellos recae el proceso de enseñanza y aprendizaje del futuro alumnado desde los primeros años de alfabetización académica. Por consiguiente, es fundamental orientar y paliar los posibles desajustes en su producción escrita para así lograr una educación lingüística plena e integral, que sea extrapolada a sus aprendices.

2.3. Desarrollo de la prueba

La realización de la prueba de diagnóstico consistió en lo siguiente: un profesor externo a la universidad participó como ponente abordando un asunto de interés general para los alumnos, como es el tema de la globalización y sus consecuencias. La duración de la comunicación rondó en torno a los quince minutos. Previamente, se explicó el objetivo del estudio y el proceso planteado para llevar a cabo. Se repartió a los estudiantes una ficha que debían emplear con la finalidad de tomar notas e ideas que considerasen válidas de la charla para, una vez concluida la ponencia, elaborar un comentario crítico sin tiempo determinado. Para ello, establecimos en la misma hoja un apartado con el fin de que el alumnado realizara un esquema-guion que le pudiera servir para planificar su producción escrita.

Los textos elaborados se evaluaron a través de una rúbrica recogida en la obra coordinada por Manuel Francisco Romero Oliva, *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación. Una visión desde los grados de magisterio*^[4], en la que se analizaba una serie de capacidades, estudiadas de manera pormenorizada en la obra de este autor y Rafael Jiménez, *Cómo*

4 ROMERO OLIVA, Manuel Fco. (Coord.) (2014): *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación. Una visión desde los grados de magisterio*, Barcelona, Octaedro.

mejorar la expresión escrita. *Manual de redacción para el ámbito universitario*⁵, que quedaron recogidas en tres bloques: en primer lugar, la planificación y el desarrollo textual; en segundo lugar, la presentación y, por último, la normativa. Estos, a su vez, se dividen en subapartados que desglosaremos a continuación:

1. Planificación y desarrollo textual:

- Esquema-guion: se valora positivamente que el alumno elabore un esquema en el que se presente la información de manera jerarquizada y organizada.

PLANIFICACIÓN: ESQUEMA-GUION	
A	Se aprecia que ha entendido el sentido de la conferencia mediante una organización clara que se corresponde con la introducción (planteamiento inicial), desarrollo (concreción de ideas principales) y cierre (conclusión).
B	El esquema presenta la información jerarquizada y, aunque aparece la idea principal, faltan algunas ideas relevantes planteadas en la conferencia.
C	En el esquema aparecen errores en la jerarquización pues no está estructurado/ordenado y faltan ideas relevantes.
D	Además de faltar ideas principales, se percibe que no están ordenadas y se aportan ideas no relevantes.
E	No es competente en la realización del esquema-guion.
F	No realiza un esquema que le sirva de borrador para el desarrollo del comentario crítico.

- Desarrollo textual: se contempla si el texto realizado ofrece una estructura clara y adecuada, es decir, que contenga una introducción, un desarrollo y una conclusión; además, es primordial que los párrafos se sustenten en argumentos bien fundamentados, con datos precisos y obtenidos de la ponencia.

DESARROLLO TEXTUAL	
A	Si además, el texto está escrito de una manera creativa y original tanto por su contenido como por su correcta expresión.
B	El texto presenta una estructura clara y adecuada (PLANTEAMIENTO/INTRODUCCIÓN, DESARROLLO Y CIERRE/CONCLUSIÓN) y plantea los párrafos de manera fundamentada (con datos, citas, autores, opinión personal...) y cohesionada (empleo de conectores textuales).
C	El texto presenta una expresión precisa aunque poco fundamentada; además, no se observan de manera clara la cohesión entre las diferentes partes del texto (no emplea conectores textuales).
D	La estructura no es clara y no hay diferenciación de párrafos en el desarrollo de las ideas.
E	Escribe el texto mediante un solo párrafo sin diferenciar las ideas.
F	No realiza el comentario.

5 JIMÉNEZ, Rafael y ROMERO, Manuel Francisco (2012): *Cómo mejorar la expresión escrita. Manual de redacción para el ámbito universitario*, Granada, GEU.

- Adecuación textual: se examina si el alumnado usa un registro adecuado a la tipología textual empleada y un léxico especializado.

DESARROLLO: ADECUACION	
A	Emplea un registro totalmente adecuado a la tipología textual además de un léxico especializado.
B	Emplea un registro adecuado aunque carece de un léxico especializado.
C	No usa un léxico especializado y presenta algunas marcas de oralidad.
D	Además, presenta algunas marcas de oralidad, abreviaturas y léxico o expresiones coloquiales
E	El registro no es adecuado al género desarrollado.
F	No realiza el comentario.

2. Presentación:

- Legibilidad: se evalúa que la letra utilizada sea clara y regular y que, de haber tachones o correcciones, se señalen de manera sistemática.

PRESENTACIÓN: LEGIBILIDAD	
A	La letra utilizada es clara y regular, no hay tachones ni correcciones o si los hay son puntuales y se señalan mediante un procedimiento sistemático.
B	La letra utilizada es clara y regular, pero aparecen algunos rasgos no normativos así como tachones y correcciones que dificultan la lectura.
C	La letra utilizada es demasiado pequeña o grande y dificulta la lectura fluida. Aparecen tachones y correcciones no sistemáticamente señalados.
D	La letra utilizada es irregular y los tachones y correcciones no se señalan sistemáticamente.
E	La letra utilizada es ilegible y abundan los tachones y correcciones.
F	No realiza el comentario crítico

- Regularidad de renglones: se precisa que la disposición de los renglones sea rectilínea y presente uniformidad, sin variación en la separación de líneas.

PRESENTACIÓN: REGULARIDAD RENGLONES	
A	Uniformidad perfecta en la disposición de los renglones.
B	La uniformidad es la misma en cada párrafo aunque la separación de línea no es la misma en todos los párrafos.
C	Todo el texto está orientado hacia la parte superior o inferior del folio.
D	En la misma página se observa tanto la tendencia hacia el parte superior como hacia la inferior.
E	No existe ninguna regularidad, ni linealidad en los renglones.
F	No realiza el comentario crítico.

- Espacio entre párrafos: se requiere el uso adecuado de sangría para marcar el inicio de párrafo o, en su caso, de doble espacio.

PRESENTACIÓN: ESPACIO ENTRE PÁRRAFOS	
A	Uso de sangría o de doble espacio entre párrafos.
B	Uso de sangría (tabulación) y de doble espacio entre párrafos.
C	Uso irregular de sangría y doble espacio entre párrafos.
D	No realiza ninguna marca de inicio de párrafo.
E	Escribe todo el texto en un único párrafo.
F	No realiza el comentario crítico.

- Márgenes: se estudia si en el texto se observa la justificación clara de los cuatro márgenes que configuran el soporte material.

PRESENTACIÓN: MÁRGENES	
A	Justifica los cuatro márgenes de manera clara.
B	Justifica el margen izquierdo y superior pero no se aprecia en el inferior y/o derecho.
C	Justifica únicamente el margen izquierdo.
D	Los márgenes derecho e inferior son superiores al izquierdo y superior.
E	No justifica ningún margen.
F	No realiza el comentario crítico.

3. Normativa:

- Ortografía de las letras: se estima que el alumno presente un dominio avanzado de la ortografía de las letras, sin cometer incorrecciones, a menos que se trate de algún error puntual, en su uso.

NORMATIVA: ORTOGRAFÍA DE LAS LETRAS	
A	Dominio bueno: no comete ninguna incorrección en el uso de la ortografía de las letras.
B	Dominio suficiente: solo se detecta algún error puntual.
C	Dominio insuficiente: presenta algunos errores.
D	Dominio muy insuficiente: presenta numerosos errores ortográficos.
E	Dominio muy insuficiente: presenta errores de ortografía natural.
F	No realiza el comentario crítico.

- Ortografía de la acentuación: se analiza si el alumno ofrece un dominio correcto en el empleo de los signos diacríticos (tilde y diéresis).

- Signos de puntuación: se observa si el alumno aplica en el texto de forma apropiada y variada el punto y la coma, además de otros signos de puntuación, tales como los puntos suspensivos, el guion, el punto y coma...

NORMATIVA: SIGNOS DE PUNTUACION	
A	Dominio bueno: uso variado del punto y de la coma, sin presentar errores en su uso. Empleo normal de otros signos de puntuación.
B	Dominio suficiente: uso variado del punto y de la coma, sin presentar errores en su uso. Empleo ocasional de otros signos de puntuación.
C	Dominio insuficiente: uso elemental del punto y de la coma, sin presentar errores en su uso.
D	Dominio insuficiente: uso elemental del punto y de la coma, presentando además errores en su uso.
E	Dominio muy insuficiente: escaso o inexistente uso de los signos de puntuación más elementales.
F	No realiza el comentario crítico.

3. Interpretación y análisis de los resultados

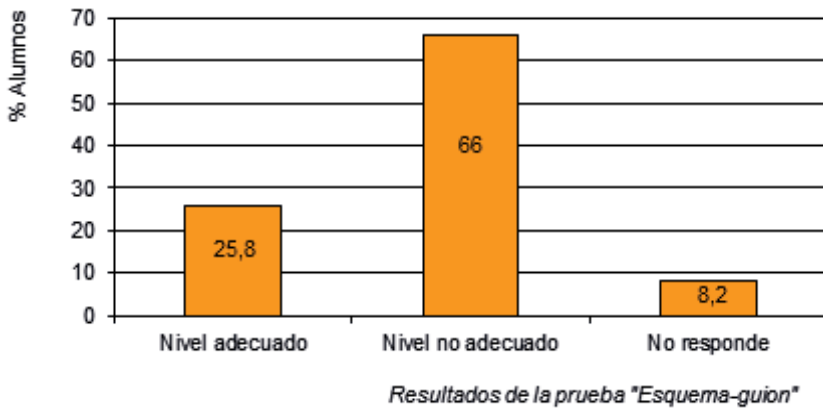
Una vez evaluadas las producciones escritas del alumnado, el análisis de los datos obtenidos se efectuó con el software IBM SPSS Statistics, que nos proporcionó los resultados siguientes correspondientes a cada titulación:

Grado en Educación Primaria

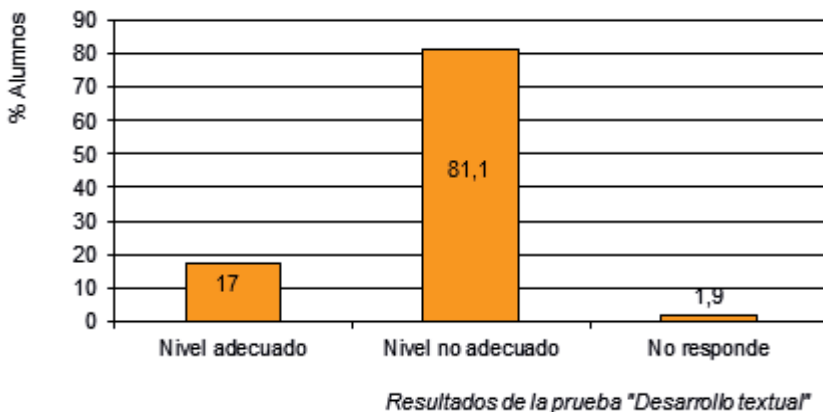
El informe general de resultados demuestra mediante porcentajes que el alumnado de nuevo ingreso del Grado en Educación Primaria obtiene un nivel adecuado en dos apartados: Ortografía de las letras (78%) y Ortografía de la acentuación (51,6%). Por tanto, en el resto de las capacidades y habilidades analizadas poseen un nivel no adecuado: Regularidad de renglones (49,05%), Legibilidad (50,9%), Esquema-guion (66%), Adecuación textual (69,8%), Márgenes (71,7%), Espacio entre párrafos (73%), Desarrollo textual (81,1%) y Signos de puntuación (82,4%).

El informe individual de cada una de las dimensiones evaluadas nos arroja las siguientes premisas ilustradas de manera gráfica:

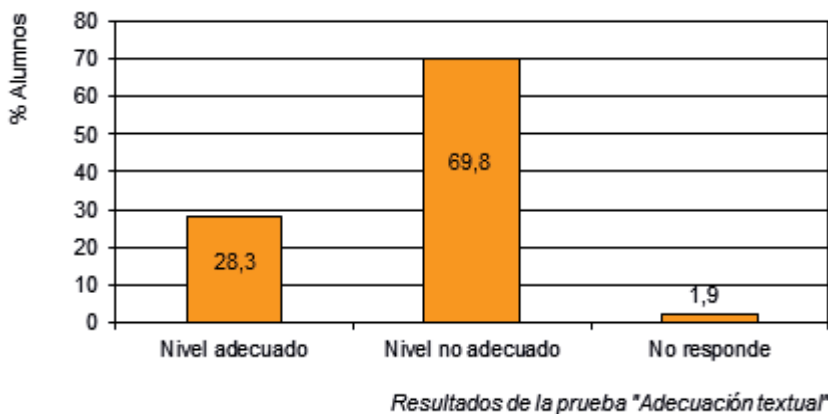
- Esquema-guion: el 25,8% de los alumnos presenta un nivel adecuado frente al 66%, que presenta un nivel no adecuado. Dentro de esta última cifra, el 48,4% de los alumnos ofrece un nivel muy deficiente.



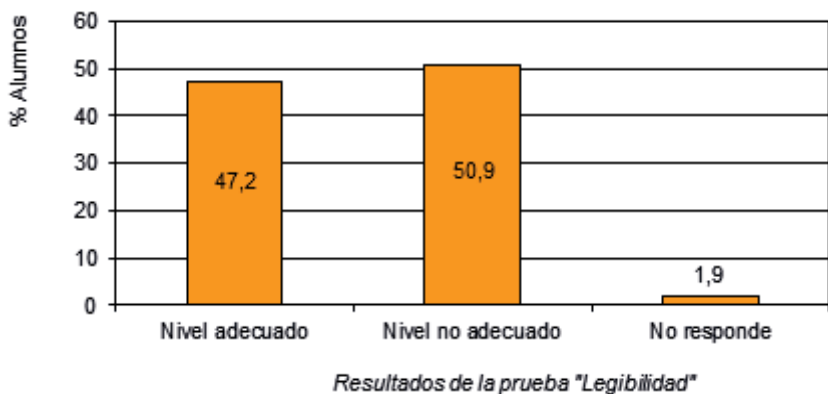
- Desarrollo textual: el 17% de los alumnos presenta un nivel adecuado frente al 81,1%, que presenta un nivel no adecuado. Entre este último porcentaje de alumnado, el 32,7% manifiesta un nivel muy deficiente.



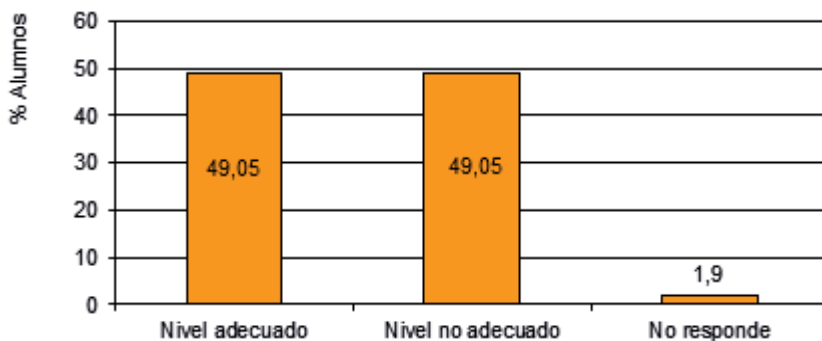
- Adecuación textual: el 28,3% de los alumnos presenta un nivel adecuado frente al 69,8%, que presenta un nivel no adecuado. El 10,7% de estos estudiantes evidencia un nivel muy deficiente.



- Legibilidad: el 47,2% de los alumnos presenta un nivel adecuado frente al 50,9%, que presenta un nivel no adecuado.

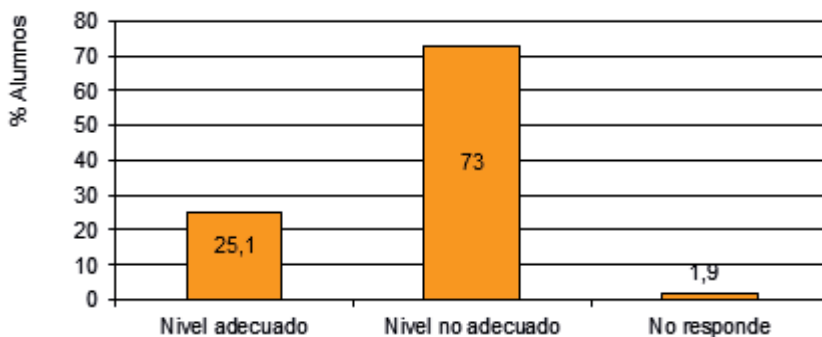


- Regularidad de renglones: el 49,05% de los alumnos presenta un nivel adecuado frente al 49,05%, que presenta un nivel no adecuado.



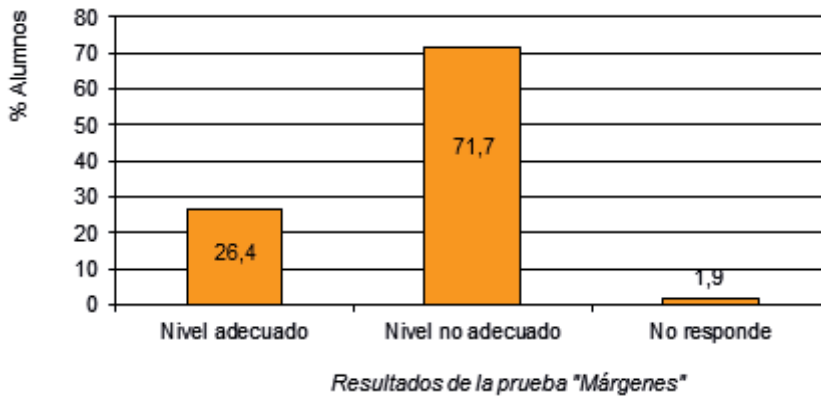
Resultados de la prueba "Regularidad de renglones"

- Espacio entre párrafos: el 25,1% de los alumnos presenta un nivel adecuado frente al 73%, que presenta un nivel no adecuado. Dentro de esta última cifra, el 60,4% de los alumnos tiene un nivel muy deficiente.

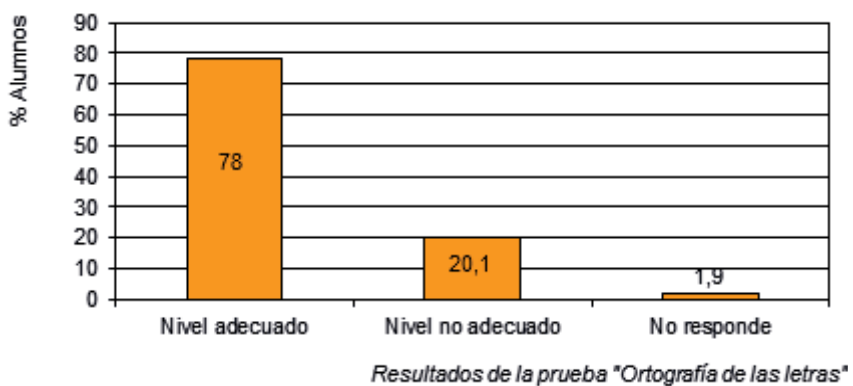


Resultados de la prueba "Espacio entre párrafos"

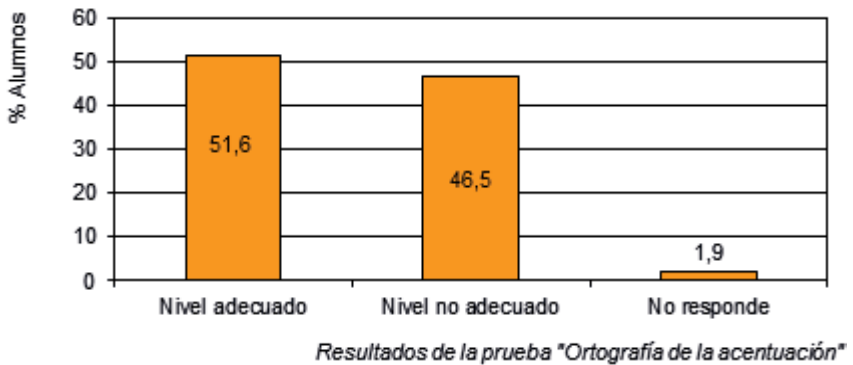
- Márgenes: el 26,4% de los alumnos presenta un nivel adecuado frente al 71,7%, que presenta un nivel no adecuado. Entre este último porcentaje de alumnado, el 37,7% muestra un nivel muy deficiente.



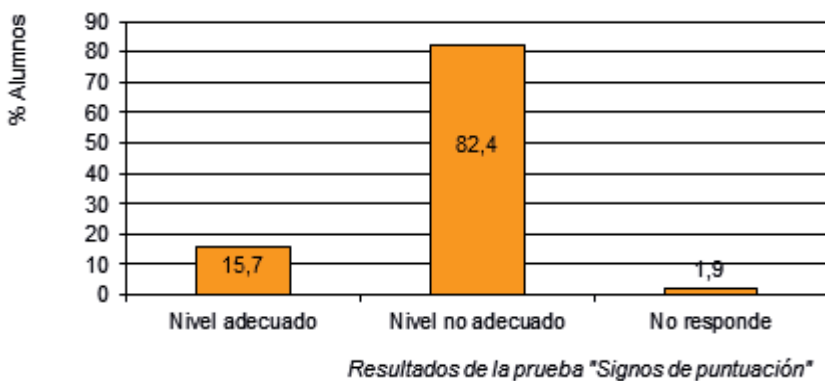
- Ortografía de las letras: el 78% de los alumnos presenta un nivel adecuado frente al 20,1%, que presenta un nivel no adecuado. Dentro de la primera cifra, el 34% de los estudiantes manifiesta un nivel excelente.



- Ortografía de la acentuación: el 51,6% de los alumnos presenta un nivel adecuado frente al 46,5%, que presenta un nivel no adecuado.

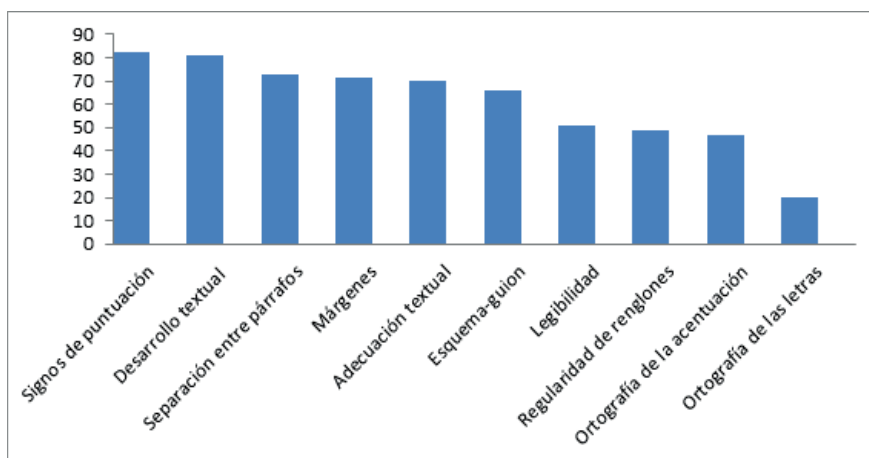


- Signos de puntuación: el 15,7% de los alumnos presenta un nivel adecuado frente al 82,4%, que presenta un nivel no adecuado. Entre este último porcentaje, el 50,3% del alumnado posee un nivel muy deficiente.



De acuerdo con los resultados obtenidos, las capacidades que los alumnos deben mejorar de mayor a menor necesidad son:

1. Signos de puntuación
2. Desarrollo textual
3. Separación entre párrafos
4. Márgenes
5. Adecuación textual
6. Esquema-guion
7. Legibilidad
8. Regularidad de renglones
9. Ortografía de la acentuación
10. Ortografía de las letras

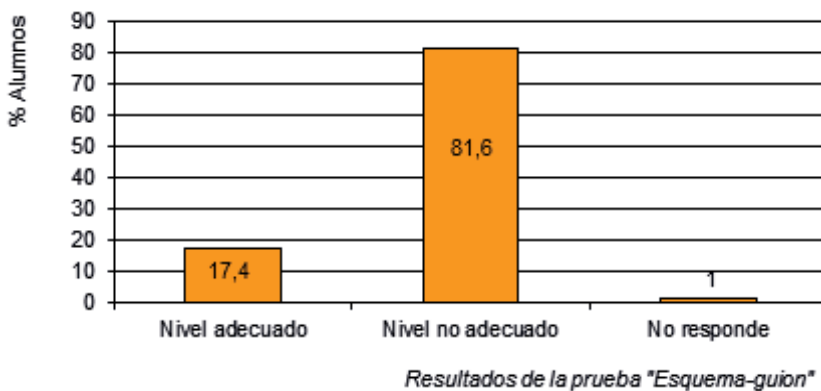


Grado en Educación Infantil

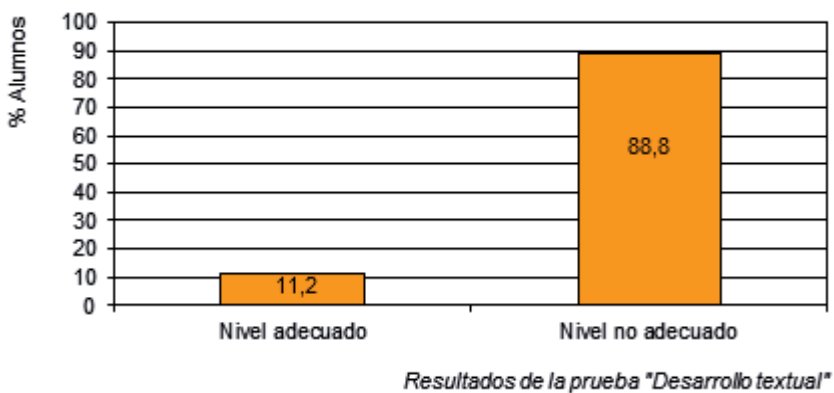
El informe general de resultados demuestra mediante porcentajes que el alumnado de nuevo ingreso del Grado en Educación Infantil obtiene un nivel adecuado en cinco apartados: Legibilidad (91,8%), Ortografía de las letras (83,7%), Regularidad de renglones (70,4%), Márgenes (61,2%) y Ortografía de la acentuación (52%). Por tanto, en el resto de las capacidades y habilidades analizadas poseen un nivel no adecuado: Espacio entre párrafos (69,4%), Signos de puntuación (77,6%), Adecuación textual (78,6%), Esquema-guion (81,6%) y Desarrollo textual (88,8%).

El informe individual de cada una de las dimensiones evaluadas arroja las siguientes premisas:

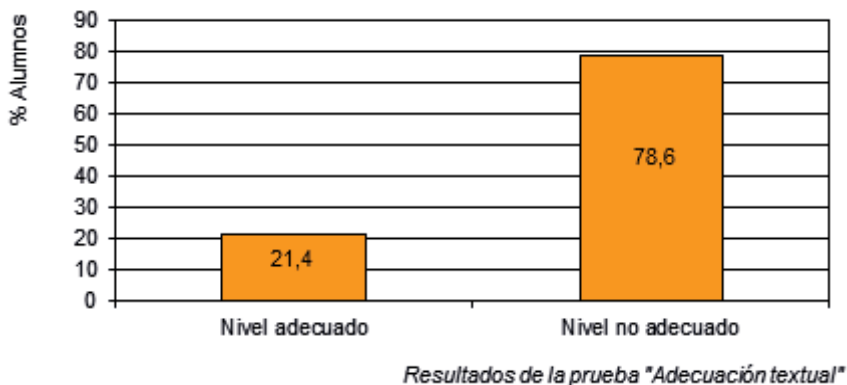
- Esquema-guion: el 17,4% de los alumnos presenta un nivel adecuado frente al 81,6%, que presenta un nivel no adecuado. Dentro de esta última cifra, el 49% de los alumnos ofrece un nivel muy deficiente.



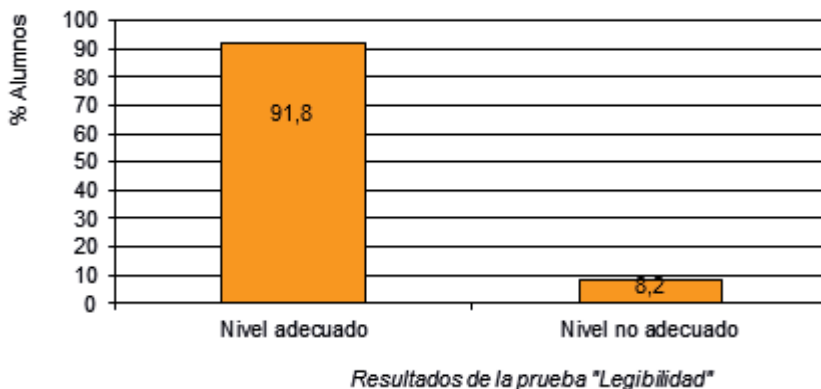
- Desarrollo textual: el 11,2% de los alumnos presenta un nivel adecuado frente al 88,8%, que presenta un nivel no adecuado. Entre este último porcentaje de alumnado, el 12,2% manifiesta un nivel muy deficiente.



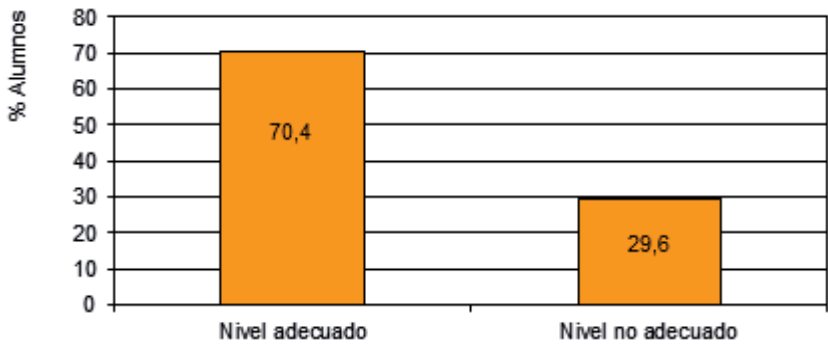
- Adecuación textual: el 21,4% de los alumnos presenta un nivel adecuado frente al 78,6%, que presenta un nivel no adecuado. El 13,3% de estos estudiantes evidencia un nivel muy deficiente.



- Legibilidad: el 91,8% de los alumnos presenta un nivel adecuado frente al 8,2%, que presenta un nivel no adecuado. Dentro de la primera cifra, el 72,4% de los alumnos ofrece un nivel excelente.

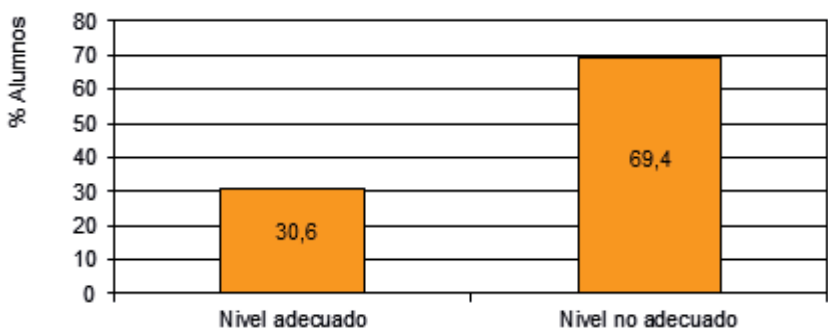


- Regularidad de renglones: el 70,04% de los alumnos presenta un nivel adecuado frente al 29,06%, que presenta un nivel no adecuado. Entre el primer porcentaje de alumnado, el 49 % manifiesta un nivel excelente.



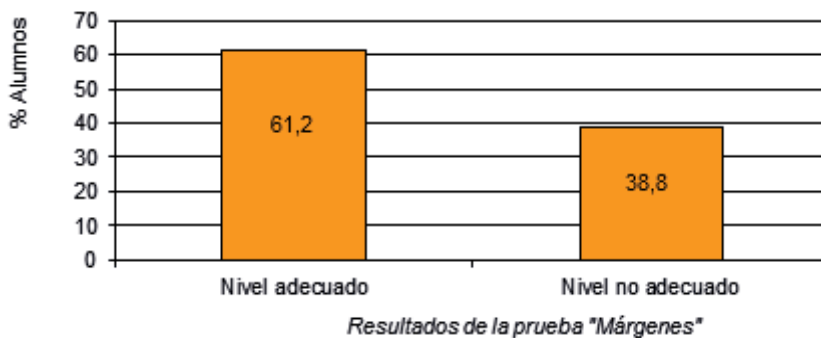
Resultados de la prueba "Regularidad de renglones"

- Espacio entre párrafos: el 30,6% de los alumnos presenta un nivel adecuado frente al 69,4%, que presenta un nivel no adecuado. Dentro de esta última cifra, el 60,2% de los alumnos tiene un nivel muy deficiente.

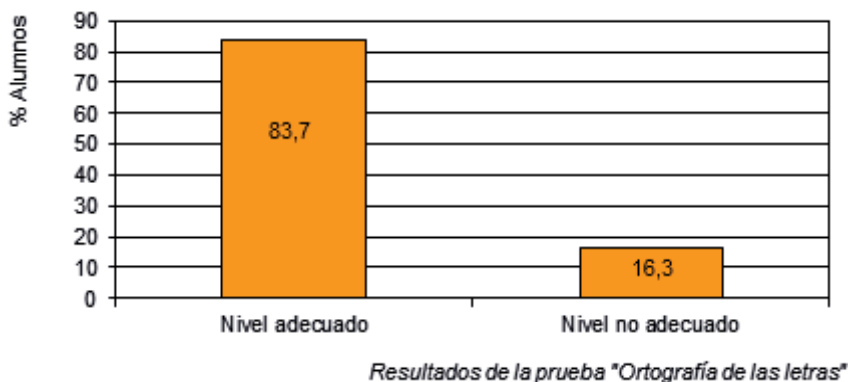


Resultados de la prueba "Espacio entre párrafos"

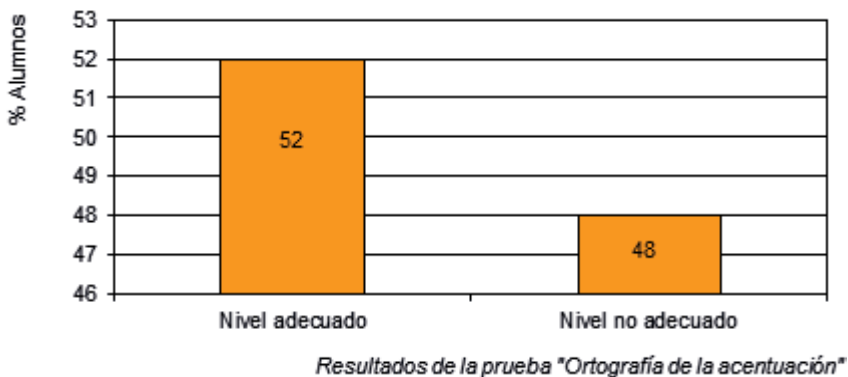
- Márgenes: el 61,2% de los alumnos presenta un nivel adecuado frente al 38,8%, que presenta un nivel no adecuado. Entre el alumnado del primer grupo, el 37,7% muestra un nivel excelente.



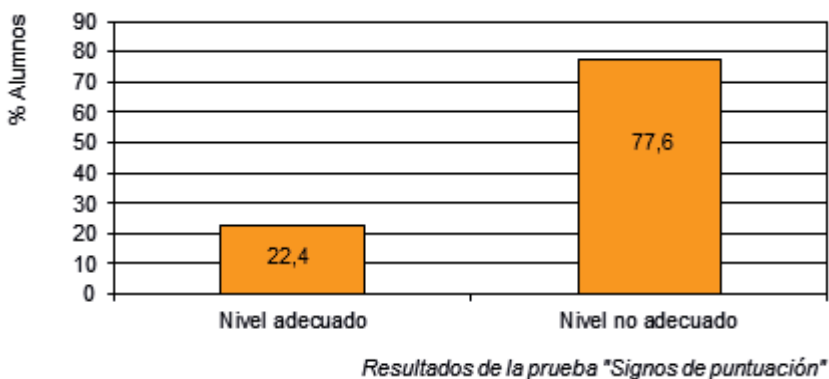
- Ortografía de las letras: el 83,7% de los alumnos presenta un nivel adecuado frente al 16,3%, que presenta un nivel no adecuado. Dentro de la primera cifra, el 53,1% de los estudiantes manifiesta un nivel excelente.



- Ortografía de la acentuación: el 52% de los alumnos presenta un nivel adecuado frente al 48%, que presenta un nivel no adecuado.

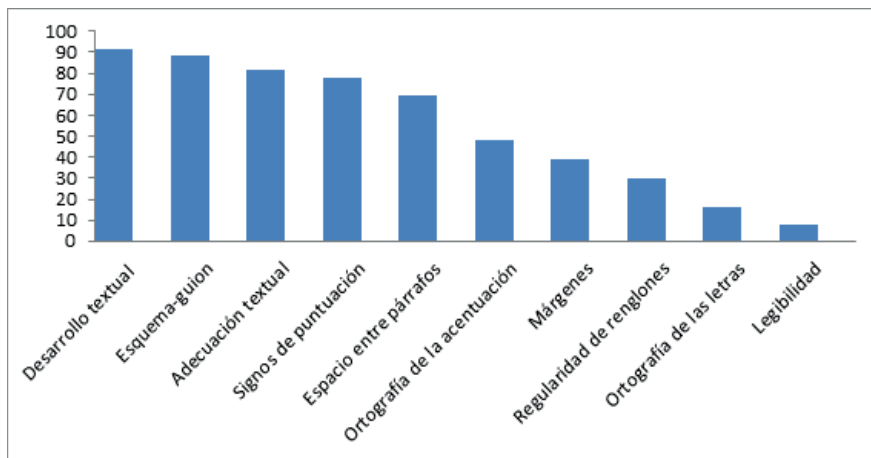


- Signos de puntuación: el 22,4% de los alumnos presenta un nivel adecuado frente al 77,6%, que presenta un nivel no adecuado. Entre este último porcentaje, el 48% del alumnado posee un nivel muy deficiente.



De acuerdo con los resultados obtenidos, las capacidades que los alumnos deben mejorar de mayor a menor necesidad son:

1. Desarrollo textual
2. Esquema-guion
3. Adecuación textual
4. Signos de puntuación
5. Espacio entre párrafos
6. Ortografía de la acentuación
7. Márgenes
8. Regularidad de renglones
9. Ortografía de las letras
10. Legibilidad



4. Temas de discusión

Una vez obtenidos los resultados, el posterior análisis llevado a cabo conllevó formular una serie de interrogantes:

- ¿Por qué los alumnos de ambos grados coinciden en un dato de déficit en el empleo de los signos de puntuación frente al nivel adecuado en las otras dos dimensiones de la ortografía?

- ¿A qué se debe que estos estudiantes no dominen los aspectos procesuales y funcionales de producción textual?
- ¿De qué modo se puede alcanzar una mejora de las prácticas textuales académicas del alumnado universitario y, por ende, de su competencia escrita?

Estas cuestiones avivan el debate en torno a las modificaciones que se han de llevar a cabo en el modo de enseñanza practicado por los docentes. Lo que sí debe quedar patente es la relevancia que adquieren en este asunto las instituciones escolares y universitarias, pues son ellas las que han de proponer soluciones para paliar los evidentes desajustes presentes en el alumnado. Por tal motivo, desde el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz se han configurado la creación de talleres de escritura que aporten respuestas a las carencias de los estudiantes universitarios en materia de expresión escrita.

Bibliografía

- ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro (2010): *Competencias básicas en escritura*, Barcelona, Octaedro.
- CASSANY, Daniel (1993): *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Graó.
- CASSANY, Daniel (2005): *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.
- JIMÉNEZ, Rafael y ROMERO, Manuel Francisco (2012): *Cómo mejorar la expresión escrita. Manual de redacción para el ámbito universitario*, Granada, GEU.
- ROMERO OLIVA, Manuel Fco. (Coord.) (2014): *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación. Una visión desde los grados de magisterio*, Barcelona, Octaedro.

“CASA TOMADA” (J. CORTÁZAR): UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Pilar Couto-Cantero

Juan L. Fernández Valdéz

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UDC)

Resumen

La propuesta que aquí se presenta está centrada en el relato breve “Casa Tomada” del argentino Julio Cortázar publicado en 1946, en la revista literaria *Anales de Buenos Aires*, entonces dirigida por Jorge Luis Borges. Para realizar una propuesta didáctica coherente y a la vez atractiva hemos seleccionado dos textos derivados de esa primera publicación, por una parte, el texto de ficción literario (relato breve) recogido en la Escuela de Historia de la Universidad de Costa Rica y, por otra, el texto de ficción fílmico (cortometraje) también con el mismo título dirigido por Lucila Presa en el año 2006.

Se trata de una propuesta didáctica concreta dentro de un contexto educativo a nivel de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Concretamente, hemos decidido su implementación para la asignatura de «Lengua castellana y literatura» del primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La dimensión interdisciplinaria que abarca este trabajo es muy interesante puesto que ambos textos se estudian desde el punto de vista literario y fílmico e incluyen, además, aspectos relacionados con la historia, la sociología y la cultura latinoamericanas. Asimismo, proponemos utilizar estos textos sobre el relato citado desde una perspectiva comparada a la vez que didáctica atendiendo también a las relaciones existentes entre la historia, la sociedad y la literatura de una parte de América Latina.

Palabras clave: Cortázar, lengua española, Didáctica, ESO, texto literario, análisis fílmico.

1. Introducción

El estudio comparativo de textos tal y como se plantea en este trabajo ofrece una perspectiva muy interesante para la realización de una propuesta didáctica. Además del formato papel en el que el relato fue publicado por primera vez se analiza un texto fílmico que es el resultado de una transposición fílmica realizada por L. Presa en el año 2006. La interpretación del relato que esta directora realiza a través de los códigos visuales, sonoros y fílmicos que le proporciona el formato cinematográfico supone un elemento atrayente y motivador que funciona muy positivamente a la hora de captar la atención del alumnado al que va dirigida esta propuesta.

Otro elemento clave para poder llevar una propuesta de este tipo a buen término es, en nuestra opinión, la brevedad. El hecho de que ambos textos sean de corta duración, en el primero se reduce a cuatro páginas escasas y en el cortometraje a no más de ocho minutos, facilita el análisis y el desarrollo en su totalidad y a término del tema objeto de estudio. Del mismo modo, consideramos que la brevedad de estas manifestaciones en absoluto va en detrimento de la calidad artística de las mismas. Por el contrario, permite realizar un recorrido de los textos pormenorizado analizando punto por punto su estructura formal desde el principio hasta el final así como todos los aspectos derivados del proceso didáctico.

Puesto que la edad del alumnado al que va dirigida esta propuesta está relacionada con un momento importante de cambios tanto a nivel físico como mental, la elección del tema deberá ser minuciosa y supone un elemento muy importante a tener en cuenta. El relato cortaziano propone un tema atrayente tanto desde el punto de vista social como político e intercultural. Además, los elementos característicos del realismo mágico que derivan de la interpretación de ambos textos ficcionales sirven para captar la atención, añadiendo grandes dosis de motivación, a la vez que curiosidad e interés dotando a esta propuesta de la intensidad suficiente para que pueda ser desarrollada e implementada con éxito.

En el caso de este relato concreto y de su representación fílmica existe la ventaja de estar escrito en lengua española, la misma lengua empleada por el alumnado al que va dirigida la propuesta. Si bien es cierto que existen ciertos matices léxicos y semánticos que denotan rasgos diferenciadores entre una misma lengua que ha sido implementada en países diferentes, también es cierto que lejos de ser perjudiciales estos elementos diferenciadores no hacen otra cosa que contribuir a un mejor desarrollo de la competencia social y ciudadana, entendida ésta como un conjunto de habilidades y destrezas para

las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas. Además, la educación lingüística nos hace conscientes de la variedad de los usos de la lengua y de la diversidad de lenguas existente y, como consecuencia de ello, se puede confirmar la valoración de que todas las lenguas son aptas para desempeñar las funciones de comunicación y de representación.

Por otra parte, la lectura y la interpretación de las obras literarias contribuyen de forma relevante al desarrollo de la competencia artística y cultural, entendida ésta como la aproximación al patrimonio literario y a los temas recurrentes que expresan preocupaciones esenciales del ser humano. Incluso la contribución de esta propuesta al desarrollo de esta competencia será más importante puesto que esta manifestación literaria se relaciona directamente con otras manifestaciones artísticas como es en este caso el cine.

Por tanto, tras la lectura y análisis del relato que está disponible en la página de la Escuela de Historia de la Universidad de Costa Rica^[1] y el visionado del texto fílmico (cortometraje) con el mismo título dirigido por Lucila Presa en el año 2006^[2] que planteamos para este trabajo, damos paso a la elaboración de la propuesta didáctica teniendo en cuenta que facilitamos con ella el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas en contextos sociales significativos. Y no sólo en estos ámbitos sino también en el ámbito de la educación literaria, que implica la aplicación de conocimientos sobre el contexto histórico-cultural a la lectura e interpretación de textos literarios y que, desde luego, parecen muy pertinentes en el marco de la materia de “Lengua castellana y literatura” bajo la que se inscribe esta propuesta.

2. Propuesta didáctica

Dicho esto, damos paso de forma estructurada al desarrollo de la propuesta siguiendo los apartados habituales para su concreción en el aula de aprendizaje: contextualización, normativa legal, competencias, objetivos, contenidos, temporalización, metodología de trabajo, actividades y evaluación.

2.1 Contextualización

Esta propuesta didáctica podría ser desarrollada en cualquier Instituto de Enseñanza Secundaria en cualquiera en cualquier lugar donde se impartan materias de lengua y literatura española y/o latinoamericana. Pongamos por caso que se trata de un instituto público de dos años de antigüedad y que

1 Disponible en: <http://escuelahistoria.fcs.ucr.ac.cr/.../CortazarJulio-CasaTomada.pdf>

2 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=7WCkhLhR2xk>

cuenta, en el actual curso escolar, con seis grupos de 1º de ESO y cuatro grupos de los niveles restantes (2º, 3º y 4º). En cuanto al alumnado, un 30% del total procede de familias emigrantes, en su mayoría originarias de Sudamérica, por poner un ejemplo.

Esta propuesta se llevará a cabo en un grupo de treinta alumnos, en el que hay diez alumnos provenientes de familias emigrantes sudamericanas. Al ser estos alumnos hispanohablantes, no existe el problema de la adquisición de la lengua, aunque sí existen problemas en cuanto a los hábitos culturales y de estudio, por ejemplo, escasos hábitos de lectura, problemas de comprensión lectora y de expresión oral y escrita, entre otros. Pretende además favorecer la formación de esos hábitos y contribuir al desarrollo de las competencias básicas para la ESO, en el marco de la normativa vigente.

2.2 Normativa

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación establece las enseñanzas mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), las cuales tienen como propósito “...asegurar una formación común a todos los alumnos y alumnas dentro del sistema educativo español y garantizar la validez de los títulos correspondientes” (BOE, 2006 mayo).

Por su parte, el Real Decreto 1631/2006^[3] regula los aspectos básicos del currículum (objetivos, organización y evaluación) de ese nivel educativo. Dentro de esa regulación se concreta la definición de las competencias básicas, cuya finalidad es:

...identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (BOE, 2007 enero).

En ese marco, a continuación presentamos una propuesta didáctica para 1º de la ESO, titulada: «*Historia, Sociedad y Literatura Latinoamericana*» y es la unidad número once del currículum de la asignatura de: «Lengua castellana y literatura». Si bien la unidad contribuye al desarrollo de todas las competencias básicas de la ESO, ya que al favorecer el uso del lenguaje mejora también la comunicación oral y escrita y el aprendizaje en general,

3 Enlace del R.D. 1631/2006 <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-238>

consideramos que su aplicación apoya sustancialmente la formación de dos competencias más: la competencia en comunicación lingüística y la competencia cultural y artística.

En la siguiente tabla detallamos la manera en la que nos hemos planteado cómo contribuir al desarrollo de dichas competencias:

Competencia comunicativa del lenguaje	Competencia cultural y artística
<ul style="list-style-type: none"> -El empleo de la lengua oral y escrita en múltiples contextos comunicativos. -La creación de textos coherentes y la adecuada expresión de ideas, opiniones y juicios críticos en ellos. Así como la aceptación y realización de críticas constructivas. -El conocimiento y uso adecuado de códigos lingüísticos y no lingüísticos según el contexto y la intención comunicativa. -La valoración de la lectura como una actividad lúdica y también como fuente de información para conocer otras culturas y contextos. -La búsqueda y selección de información con el propósito de comprender textos de diverso tipo e intención comunicativa. -El análisis de enunciados o textos conforme las reglas gramaticales y sintácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> -El fomento de la lectura y la valoración de las obras literarias como patrimonio cultural. -La identificación del vínculo entre la creación literaria de un cierto periodo estudiado con la sociedad y las problemáticas de dicho periodo. -La potenciación de la imaginación y la creatividad para expresarse artísticamente, incluyendo la creación de textos literarios. -El conocimiento y uso adecuado de aquellos códigos y elementos básicos para observar, analizar, comprender, apreciar y criticar las diversas manifestaciones artísticas, incluyendo la literatura. -El interés por conocer y valorar la literatura de América Latina como patrimonio cultural.

Fig. 2. Tabla de valoración de competencias

En el marco de estas competencias, a continuación presentamos los objetivos, contenidos, temporalización, metodología, actividades y evaluación de la unidad.

2.3 Objetivos

Habiendo tenido en cuenta los objetivos generales de la etapa dentro del currículo nacional, esta propuesta tiene como objetivos específicos los que detallamos a continuación:

1. Mejorar las capacidades del alumnado para el uso oral y escrito de la lengua castellana a partir de la formación de hábitos de lectura (en voz alta y baja), producción e interpretación de mensajes verbales y escritos.
2. Adquirir habilidades básicas para la comprensión de la lectura y para la interpretación de textos narrativos de ficción, utilizando para ello análisis del contexto de las obras y la biografía de quien las escribió.
3. Conocer y aprender a identificar las principales características de los textos narrativos de ficción, principalmente el relato breve.
4. Que el alumnado sea capaz de comprender el valor del lenguaje y la literatura como medios para representar, significar y comprender distintas realidades y culturas.
5. Conocer e interesarse por la literatura latinoamericana como una forma de acercamiento cultural.
6. Adquirir habilidades básicas para analizar obras literarias y filmicas.
7. Que el alumnado sea capaz de enriquecer su léxico con la terminología propia del análisis literario y filmico.

2.4 Contenidos

En cuanto a los contenidos se establecen un total de seis temas a desarrollar de acuerdo con el número de sesiones programadas en el apartado correspondiente y que detallaremos en profundidad:

1. La dimensión histórica, social y cultural de la creación literaria.
 - Relación historia, sociedad y literatura.
 - La biografía del literato como recurso para la interpretación de sus obras.
2. El relato breve como texto narrativo de ficción: sus principales características.
 - Narración breve, ficción, personajes, final sorprendente.
3. El Realismo Mágico en el cuento latinoamericano del siglo XX.
 - La psicología en los personajes (monólogos, conciencia, recuerdos), lo real y lo fantástico.
4. El análisis literario de *Casa Tomada*, de Julio Cortázar.
 - Conceptos, espacialidad, temporalidad, estructura narrativa.
5. El análisis filmico de una transposición de *Casa Tomada*.
 - Los recursos filmicos: planos, enfoques, cromatismo, música y sonidos.
6. Del análisis literario al análisis filmico. La transposición filmica.

2.5 Temporalización, metodología de trabajo y actividades

Con respecto a la temporalización, la propuesta didáctica está diseñada para desarrollarse en diez sesiones de cincuenta minutos cada una. Los contenidos 1 y 2 se tratarán en una sesión cada uno y los contenidos 3 al 6 en dos sesiones cada uno.

En cuanto a la metodología de enseñanza-aprendizaje, utilizaremos una metodología activa basada en la realización de tareas asignadas generalmente en grupos, bajo los principios del aprendizaje funcional, significativo y continuo. Esto significa que tanto las clases como las tareas tendrán como objetivo primordial el desarrollo de conocimientos prácticos y útiles, cuyo avance será gradual y sobre la base de aquellos conocimientos previos de los alumnos/as. Por ello, una posible actividad previa será la aplicación de un test para estar al tanto de dichos conocimientos y que únicamente tendrá efectos orientativos para el profesor. Las actividades que componen esta propuesta son:

Sesión	Actividades grupales en el aula	Actividades fuera del aula: grupales, individuales y tareas
1	Explicación por parte del profesor de la relación entre historia, sociedad y literatura. El contexto histórico y la biografía como recursos para interpretar una obra literaria.	TAREA: Investigar en equipos de 4-6 alumnos/as la biografía y contexto del autor de <i>Casa Tomada</i> .
2	Explicación por parte del profesor de las propiedades de los textos narrativos de ficción y dentro de ellos del cuento. Diferenciar varios tipos de cuentos. Reconocer la estructura de los cuentos.	TAREAS: Investigar en equipos de 4-6 alumnos/as sobre las principales características del cuento y escribir un texto breve al respecto. Iniciar un glosario con los términos que no se conozcan o comprendan y con aquellos que proporcione el profesor respecto del cuento o el análisis literario.
3	Explicación por parte del profesor de la corriente narrativa conocida como Realismo Mágico, su contexto y sus principales características. Preámbulo sobre el cuento <i>Casa Tomada</i> , el contexto sociopolítico y la vida del autor. El Peronismo en Argentina. La postura de Cortázar ante el Peronismo.	TAREAS: Investigar en equipos de 4-6 alumnos/as sobre escritoras, escritores y obras de la corriente del Realismo Mágico y la historia de Argentina en los años 40 del siglo XX, con énfasis en el Peronismo. Continuar con el glosario de términos.

4	<p>Lectura del cuento en voz alta. Estrategia de lectura robada (un alumno o alumna comienza a leer un párrafo en voz alta mientras el resto sigue en voz baja, si aquel o aquella se equivoca otro/a le roba la lectura donde se haya equivocado).</p> <p>Establecimiento por parte del profesor, de pautas y conceptos básicos para comentar y analizar el cuento: escenario, personajes, trama y desenlace.</p> <p>Identificación de las características y estructura del relato en grupos de 4 a 6 alumnos y puesta en común y debate.</p> <p>Con la guía del profesor construir en equipo una interpretación del cuento.</p>	<p>TAREA: Lectura comprensiva del texto, poniendo atención al tema, la estructura, los personajes y el final. Responder por escrito a las siguientes preguntas: en qué espacio se desarrolla el cuento, quién es el narrador y quiénes los personajes, en qué consisten la trama y el desenlace del cuento.</p> <p>Reflexión personal escrita sobre la relación entre el contexto y la creación artística de <i>Casa Tomada</i>.</p>
5	<p>Explicación del profesor de lo que es una adaptación filmica de un texto escrito.</p> <p>Establecimiento por parte del profesor, de pautas y conceptos básicos para comentar y analizar un filme: lectura de planos, enfoques, cromatismo, música y sonidos.</p> <p>Visita a un aula audiovisual para observar la adaptación filmica de <i>Casa Tomada</i>.</p> <p>Anotación por escrito y en equipos de 4-6 alumnos/as, de los elementos y recursos filmicos identificados.</p>	<p>TAREAS: ejemplificar mediante fotografías los diferentes planos, enfoques y aspectos de cromatismo explicados en clase. Entregar dossier al finalizar la unidad.</p> <p>Agregar al glosario los términos del análisis filmico, incorporando las fotos respectivas.</p>
6	<p>Explicación del profesor de lo que es un análisis comparativo (texto-filme).</p> <p>Comparación de los diferentes elementos analizados: tiempo, espacio, estructura narrativa, personajes, etc.</p> <p>Invitación a asistir a un taller de creación literaria como actividad extracurricular.</p>	<p>Elaboración de un trabajo escrito sobre el análisis del cuento <i>Casa Tomada</i> y su transposición filmica, con base en los criterios establecidos.</p> <p>Elaboración de un breve comentario individual sobre el texto y su transposición filmica, de acuerdo con las pautas establecidas por el profesor.</p>

Fig. 3. Tabla de actividades y tareas.

2.6 Evaluación

Esta propuesta didáctica seguirá una evaluación formativa y continua bajo los siguientes criterios de evaluación. Así, el alumno deberá:

- Comprender los diferentes textos narrativos de ficción leídos y tener capacidad de distinguir su tipo, características y mensajes.
- Investigar y utilizar el contexto histórico y la biografía del autor para comprender el significado de su obra. Se hará énfasis en Julio Cortázar y *Casa Tomada*.
- Conocer las características del Realismo Mágico como una corriente narrativa dentro del cuento latinoamericano.
- Leer en voz alta de manera apropiada.
- Componer textos escritos con coherencia y según las normas gramaticales.
- Distinguir claramente los elementos susceptibles de análisis literario y fílmico, y los conceptos, recursos y terminología para elaborar dichos análisis.

La evaluación tendrá en cuenta todas las actividades y trabajos breves elaborados de manera grupal o personal por el alumnado: biografía y contexto histórico del autor, características del cuento, glosario de términos para el análisis literario y fílmico, dossier de fotografías, comentario del cuento y su adaptación fílmica. Además, el examen parcial de la asignatura contendrá cuestiones relacionadas con esta propuesta didáctica de acuerdo con el porcentaje establecido en la guía docente elaborada para la materia en cuestión.

3. Final

En este trabajo se ha realizado un análisis pormenorizado del relato: “Casa Tomada” escrito por J. Cortázar en el año 1946 y del texto fílmico con el mismo nombre realizado por Lucila Presa en el año 2006 abordando ambos desde una perspectiva didáctica e interdisciplinar. En primer lugar se lleva a cabo un análisis narratológico y semiótico en el aula de aprendizaje en el que se discuten los principales elementos de los textos ficcionales: discurso, estructura, personajes, marco espacial, marco temporal, etc.

Por otra parte, se discute la interpretación política, histórica y sociológica del relato pero siempre teniendo en cuenta la opinión del propio autor tal y como él mismo la expresó en varias entrevistas a las que hemos hecho referencia en la bibliografía. A todo lo apuntado anteriormente se añade el análisis del

texto fílmico seleccionado que culmina con las correspondientes reflexiones comparativo-textuales entre ambos textos de ficción.

Finalmente, partiendo de los textos objeto de estudio y desde una perspectiva comparada se ha desarrollado una propuesta didáctica que constituye la base fundamental del trabajo y que complementa, como no puede ser de otro modo, la investigación y la acción en las aulas de aprendizaje. En cuanto al resultado de la implementación de esta propuesta no podemos ofrecer mucha información puesto que aún no ha sido implementada. Pero sí es cierto que consideramos que sería bien acogida por estar bien planteada y porque cumple todos los requisitos necesarios para funcionar correctamente. Entre ellos y por enumerar algunos: capta la atención de los estudiantes, se utilizan recursos TIC, es motivadora, busca la existencia del aprendizaje significativo, existe el componente de la interdisciplinariedad, además de contribuir al desarrollo de todas las competencias básicas a las que hemos aludido al comienzo de este trabajo.

Bibliografía

Texto de ficción literario

CORTÁZAR, J. (1951): *Casa Tomada*. [En línea].

<http://escuelahistoria.fcs.ucr.ac.cr/.../CortazarJulio-CasaTomada.pdf> (Consultado el 13 de marzo de 2013).

Texto de ficción fílmico

PRESA, L. (2006): *Casa Tomada*, Delamort Producciones. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=7WCKhLhR2xk> (Consultado el 13 de marzo de 2013).

Entrevista a Julio Cortázar

Publicada el 7 de enero de 2013 [En línea]. Consultada el 12 de mayo de 2013 y disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=5PjoxnppeMQ>. Vídeo original completo en la página de RTVE en el archivo de la sección de Escritores.

Obras citadas y consultadas

AMBRÍZ, C. (2009): “Texto Tomado. Análisis narratológico de ‘Casa tomada’ de Julio Cortázar”, *Especulo. Revista de estudios literarios*. [En línea]. Consultado el 13 de marzo de 2013 de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero42/casatoma.html>

- ATILANO, J. (2011): *Análisis semiótico de Casa tomada: La invasión peronista*. [En línea]. Consultado el 29 de abril de 2013 de: <http://julianatilano.blogspot.com.es/2011/04/analisis-semiotico-del-cuento-casa.html>
- AUMONT, J. y Marie, M. (1988): *L'analyse des films*, Paris, Nathan. Ed. esp.: *Análisis del film*, Barcelona, Paidós, 1990.
- CARMONA, R. (1996): *Cómo se comenta un texto filmico*, Madrid, Cátedra.
- CASTRO DE PAZ, J. L., Couto Cantero, P. y Paz Gago, J. M. eds. (1999): *Cien años de Cine. Historia, Teoría y Análisis del texto filmico*, Madrid, Visor – UDC.
- COUTO CANTERO, Pilar (1999): “Teoría de la transposición cinematográfica. En defensa de los nuevos soportes. Discurso literario vs. discurso filmico” en Castro de Paz, José L., Couto Cantero, Pilar y Paz Gago, José Mª (eds.): *Cien Años de Cine. Historia, Teoría y Análisis del Texto Filmico*, Madrid, Visor, pp. 317-324.
- COUTO CANTERO, Pilar (2002): “Texto literario y texto filmico en *El malvado Carabel*” en *Fin de Siglo. Fin de Milenio*. Actas del IV Congreso Internacional de la Federación Latinoamericana de Semiótica, Ed. Electrónica, La Coruña. Servicio de Medios Audiovisuales de la UDC, pp. 499-516.
- COUTO CANTERO, Pilar (2003): “Un melodrama visual: estudio comparativo-textual de *El Abuelo*”, *Lecturas: imágenes. Revista de Poética del Cine*. (Actas del II Congreso Internacional de Literatura Comparada), Mirabel, Pontevedra, pp. 193-202.
- DE MARCO, M. (2005): *Reflexiones con historia. Perón: héroe o villano*. [En línea]. Consultado el 28 de abril de 2013 de: <http://www.lanacion.com.ar/762648-peron-heroe-o-villano>
- GALASSO, N. (2006): *La Década Infame*, Buenos Aires, Centro Cultural Enrique Santos.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (2003). *El lenguaje del cine*. Consultado el 3 de marzo de 2013 y disponible en: <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/lenguajecine.htm>
- MENTON, S. (1998): *Historia verdadera del realismo mágico*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PAZ GAGO, J. M. (2001): Teorías semióticas y semiótica filmica en *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy*. Consultado el 22 de abril de 2013 y disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-810420010002000020&lng=es&nrm=iso
- PÉREZ VENZALÁ, V. (1998-1999). “Incesto y espacialización del psiquismo en ‘Casa tomada’ de Julio Cortázar” en *Espéculo: Revista de estudios literarios*, 1998- 1999, N°. 10.
- PIGNA, F. (2002): Juan Domingo Perón. *El historiador* [En línea]. Consultado el 17 de abril de 2013 en: <http://www.elhistoriador.com.ar/biografias/p/peron.php>
- SANTANA, G. (2012): Elementos de narratología. *Revista Magmamater*. [En línea]. Consultado el 13 de abril de 2013 en: <http://www.magamater.cl/narratologia.pdf>

- VILLANUEVA, D. (1992): *Comentario de textos narrativos: la novela*, Gijón, Ediciones Júcar. Consultado el 17 de abril de 2013 y disponible en: <http://faculty.washington.edu/petersen/321/narrtrms.htm>
- ZUNZUNEGUI, S. (1989): *Pensar la imagen*, Madrid, Cátedra/UPV.

Marco legislativo

- Boletín Oficial del Estado (2006, mayo). LEY ORGÁNICA 2/2006 de Educación (LOE). Madrid: *BOE Núm. 106*, pp. 17158-17207.
- Boletín Oficial del Estado (2007, enero). REAL DECRETO 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: *BOE Núm. 5*, pp. 677-773.

LA PROGRAMACIÓN POR TAREAS COMO EJE INTEGRADOR DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA COMO L2 EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

Pilar Monné Marsellés

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Resumen

Esta comunicación presenta una experiencia de innovación didáctica a partir de la aplicación del modelo de *enfoque por tareas*, en el diseño de una asignatura del *Máster de Formación del profesorado de secundaria* de la UB. Siguiendo el enfoque por tareas, que propugna organizar un curso a partir de una tarea final, los diversos contenidos de la asignatura giran en torno a la programación de una secuencia didáctica que servirá a su vez de eje integrador y de guía para el tratamiento de los diversos contenidos. Dado que la realización de dicha tarea requiere poner en funcionamiento una serie de conocimientos y habilidades por parte de los alumnos, se programan unas subtareas previas que hacen posible la elaboración de la tarea final y que afectan a los principales aspectos de la programación: habilidades, aspectos gramaticales y léxicos, interacción, evaluación, etc. En el diseño y puesta en práctica de la experiencia tiene un papel fundamental el uso de la plataforma virtual moodle, que favorece tanto la visualización del diseño integrado de la asignatura, como el seguimiento virtual de los estudiantes a través de sus recursos que favorecen y visualizan la comunicación y la interacción.

Palabras clave: enfoque por tareas, enseñanza secundaria, programación

Introducción

Esta comunicación presenta una experiencia de innovación didáctica a partir de la aplicación del modelo de *enfoque por tareas*, que se convierte a la vez en objetivo de aprendizaje y eje integrador de los contenidos de la materia. La experiencia tiene como contexto el *Máster de Formación del profesorado de secundaria* de la UB y, en concreto, la asignatura *Didáctica de la lengua como L2* que se inscribe en el mismo. Los destinatarios, estudiantes del curso, provienen

de diversas licenciaturas, con un buen conocimiento de los contenidos básicos de estas, pero que carecen en general de cualquier formación didáctica.

Siguiendo el enfoque por tareas, que propugna organizar un curso a partir de una tarea final, los diversos contenidos de la asignatura giran en torno a la programación de una secuencia didáctica, consensuada entre alumnos y profesor, que servirá a su vez de eje integrador y de guía para el tratamiento de los diversos contenidos. Dado que la realización de dicha tarea requiere poner en funcionamiento una serie de conocimientos y habilidades por parte de los alumnos, se programan unas subtareas previas que hacen posible la elaboración de la tarea final y que afectan a los principales aspectos de la programación: habilidades, aspectos gramaticales y léxicos, interacción, evaluación, etc. Del mismo modo, la negociación y el énfasis en los aspectos comunicativos que constituyen el núcleo de este enfoque se ponen en práctica en el desarrollo de la asignatura que cuenta a su vez con diversas modalidades de interacción y de tutorías para llevar a cabo el seguimiento del alumnado y proporcionarle las ayudas necesarias.

En el diseño y puesta en práctica de la experiencia tiene un papel fundamental el uso de la plataforma virtual moodle, que favorece tanto la visualización del diseño integrado de la asignatura, como el seguimiento virtual de los estudiantes a través de sus recursos que favorecen y visualizan la comunicación y la interacción. La evaluación de la experiencia demuestra que se cumplen la mayoría de los objetivos que motivaron su puesta en práctica: facilitar a los alumnos la adquisición de los diferentes objetivos y contenidos de la asignatura, ayudarles a que puedan establecer la relación entre teoría y práctica e intentar aproximar la materia a los intereses de los estudiantes aumentando así su motivación.

El trabajo se presenta organizado en tres apartados: uno más teórico, sobre el enfoque por tareas donde se exponen brevemente los puntos clave que lo caracterizan, y otro más práctico, que consiste en la presentación de una experiencia docente siguiendo este enfoque. Finalmente, se presenta una evaluación de la misma a partir de la autoevaluación del propio alumnado.

1. El enfoque por tareas

El enfoque por tareas se presenta, en el momento de su aparición a finales de los 80, como una propuesta innovadora para el diseño de programaciones de lenguas extranjeras. Surge como alternativa a modelos de enseñanza anteriores y pretende mejorar el enfoque nocional/funcional incidiendo en la comunicación y considerando la tarea comunicativa como elemento central de aprendizaje. El

enfoque por tareas sigue de plena actualidad y a sus planteamientos iniciales se han ido incorporando nuevas aportaciones en enseñanza de lenguas y sus postulados son asumidos por el MECR, que le dedica uno de los capítulos.

La enseñanza basada en tareas trata por lo tanto de diseñar las unidades didácticas a través de tareas y este enfoque fue en principio concebido para la enseñanza de lenguas extranjeras, pero es también aplicable a otros ámbitos de enseñanza. Son muchos pues los autores extranjeros y nacionales que han caracterizado este enfoque y muchas las definiciones del concepto tarea, (Breen, M. Candlin, C. N., Martín Peris, etc.) Entre otros para Nunan (1994) la tarea se trata de: “una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen con la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma”. Para Zanón la tarea reúne las siguientes características: “es representativa de procesos de comunicación de la vida real, también es identificable como unidad de actividad en el aula, está dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje y está diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo”.

La enseñanza de lenguas a través de tareas conjuga la función sintáctica con la semántica y la pragmática; se superan así los modelos estructuralistas/nocionales basados en la priorización de la función sintáctica. Este nuevo enfoque concede valor a la lengua como fenómeno social, como medio de comunicación entre los miembros de una comunidad y no sólo como un conjunto de reglas que deben ser aprendidas,

Para el diseño de cada unidad, el profesor puede seguir los pasos que proponen Estaire y Zanón: elección del tema central, cuya negociación con los alumnos generará en ellos interés por las clases, determinación de la tarea o tareas finales, especificación de los objetivos de aprendizaje, elección del contenido necesario para la realización de las tareas finales y por último, plan de trabajo para varias o todas las sesiones.

La tarea final como eje conductor e integrador de la programación

La selección y planificación desde el inicio de la tarea final es el componente esencial de este modelo con lo cual el alumnado puede representarse la tarea y ver la funcionalidad y el interés de los aprendizajes que debe realizar para poder llevarla a cabo. Además de su funcionalidad los contenidos de aprendizaje se presentan de una manera integrada ya que todos confluyen, se justifican y están en relación con la tarea final. Esta tarea final funciona por tanto como eje conductor e integrador de la programación, superando así uno de los principales inconvenientes de muchas programaciones tradicionales cuyos

apartados se presentaban sin ninguna relación y de forma completamente arbitraria.

La evaluación integrada en el proceso de aprendizaje

El diseño de las actividades o subtareas enfocado a una tarea final y la integración e interrelación de las mismas permite y facilita una evaluación continua a lo largo del proceso. Si facilitamos la toma de conciencia del alumnado respecto a las características de la tarea final y su reflexión de cuál es su punto de partida, podremos incidir en la autoregulación de sus aprendizajes. Es importante prestar atención a la evaluación inicial como uno de los pasos más necesarios para que el alumno sea consciente de cuál es su nivel de conocimientos, sus creencias y sus expectativas en relación a la tarea final en que culmina el proceso de aprendizaje (Monné, 2012). La autoevaluación del alumno también es importante para tomar conciencia de su aprendizaje y de su progreso, lo que le ayudará a responsabilizarse y a hacerse autónomo y crítico consigo mismo; para ello, es conveniente que conozca los objetivos.

La selección de las subtareas, los contenidos y las actividades en función de la tarea final

Una vez seleccionada la tarea final y en función de la misma se procede a determinar los contenidos temáticos y lingüísticos que serán necesarios para que el alumnado pueda realizarla, así como la organización y secuenciación de los mismos con los criterios metodológicos adecuados a los principios consensuados sobre aprendizaje de segundas lenguas. En este sentido, la tarea se puede definir como “una iniciativa –pedagógicamente estructurada– para el aprendizaje de la lengua” o, dicho de otro modo, “el conjunto de actividades de aula que conforman esta nueva unidad de trabajo [...], una especie de constelación de prácticas discentes interrelacionadas y agrupadas” (Martín Peris, 2004).

El currículum por tareas engloba, pues, contenidos y procesos de comunicación, de ahí que haya dos tipos de tareas dentro de cada unidad didáctica: pre-tareas y tareas finales. Las tareas finales son procesos de comunicación pertenecientes al mundo real, son aquellas unidades de trabajo que se realizan al final de la unidad, cuando el estudiante ha ido adquiriendo conocimientos del sistema formal de la lengua en las pre-tareas y que ahora va a poner en uso.

La enseñanza basada en tareas pretende enseñar comunicación para comunicar y hacerlo comunicando, de ahí, la creación de espacios de comunicación en el aula para trabajar la competencia comunicativa.

La enseñanza tradicional mostraba excesiva manipulación del profesor y no daba papel al alumnado. Este enfoque, en cambio, es interactivo y potencia la participación y la negociación de los estudiantes para desarrollar en ellos el sentido de la responsabilidad de su aprendizaje, a la vez que su autoestima.

2. La concreción y aplicación del enfoque por tareas a la asignatura

De acuerdo con los principios descritos en el punto anterior sobre el enfoque por tareas, en este apartado se presentan la organización y el diseño de nuestra propuesta con los diferentes componentes que la integran.

Selección y negociación de la tarea final de programación

Según el programa de la asignatura y los contenidos de aprendizaje previstos, las tareas finales de nuestra propuesta son tareas de programación. El concepto de la programación se presenta al alumnado como un sistema desde el cual tiene sentido hablar de todos los componentes de los procesos de enseñanza aprendizaje y de asegurar la coherencia interna entre ellos: los objetivos y las competencias que se quieren alcanzar, los contenidos, las estrategias metodológicas, los recursos y materiales, el sistema de evaluación, etc.

Para diseñar las secuencias didácticas basadas en el enfoque por tareas se trabajan en clase los conocimientos necesarios para que el alumno lleve a cabo su programación. En este sentido, se le presentan a través de lecturas y ejemplos de programaciones los criterios que orientan este enfoque y los aspectos más relevantes a tener en cuenta en el momento de programar. Todo ello contrastando las aportaciones teóricas y didácticas con las orientaciones específicas del área y del diseño curricular.

De acuerdo con las premisas anteriores, se seleccionan y se negocian con los futuros profesores las tareas finales de sus secuencias didácticas, procurando que las mismas tengan una diversidad suficiente que permita plantear la enseñanza-aprendizaje de las distintas habilidades y géneros discursivos en contextos educativos diversos. Aunque son los propios estudiantes los que deciden la tarea, previamente se lleva a cabo una negociación con diversas opciones y criterios aportados por el profesor para asegurar que sea posible tratar los diferentes bloques de contenidos de la asignatura. Las condiciones

que se dan a los alumnos son el tratamiento de géneros orales y escritos, las cuatro habilidades, los contenidos gramaticales de acuerdo con el género y la evaluación integrada en el proceso.

Así pues, cada grupo decide la tarea final de su secuencia didáctica, que puede girar en torno a la planificación de un género oral o escrito en un contexto bien definido y que responda a las necesidades reales del alumnado. La distribución de las diferentes tareas entre los diversos grupos se hace de acuerdo con criterios que tienen en cuenta el tratamiento de todas las habilidades y una gran diversidad genérica porque de esta forma se consigue un conjunto de aprendizajes más amplio y se favorece la comparación y la confrontación de los diferentes trabajos.

Una vez seleccionadas las tareas de programación finales de los diferentes grupos, se presentan las tareas posibilitadoras en las cuales procuramos articular las distintas dimensiones de la didáctica de segundas lenguas mediante una aproximación global al acto de programar.

Entre las subtareas programadas destacamos las siguientes que se exponen a continuación:

La evaluación integrada en el proceso de aprendizaje. Importancia de la evaluación inicial y de la autoevaluación final.

La primera actividad que se pide a los alumnos es una sinopsis de programación de la secuencia didáctica que se concreta en una tarea de la plataforma moodle y responde a una consigna dada. Este instrumento de evaluación inicial permite al alumnado tomar consciencia de su competencia inicial al enfrentarse a una tarea real de programación, un saber hacer a diferencia de otras actividades sobre conocimientos previos que se mueven en el nivel del saber. Además, esta sinopsis inicial permite que se retome a final de curso en una tarea individual de autoevaluación final, que le permite demostrar los conocimientos adquiridos y aplicar, reflexionar y fundamentar los diferentes contenidos trabajados a lo largo del curso.

Las sinopsis iniciales se concretan en una tarea del Moodle a partir de una *consigna inicial*. Y estas sinopsis iniciales son revisadas y reformuladas por el propio alumnado en otra tarea del Moodle a partir de otra *consigna final*. Con ella, toma consciencia de los cambios que ha experimentado en sus concepciones iniciales y en los aprendizajes realizados.

Escriu una sinopsi de programació per ensenyar un gènere escrit. Per fer la sinopsi has de dissenyar els passos que faries per ajudar els alumnes de cicle

superior a escriure una carta a un amic estranger que els ha demanat informació sobre un moviment musical.

A partir de la sinopsi de SD que vas elaborar a l'inici del curs, i d'acord amb els aprenentatges fets en aquesta assignatura, reelabora i modifica el plantejament inicial, tot raonant i justificant els canvis que consideris necessaris.

Documentación y reflexión sobre la enseñanza de segundas lenguas

Las sinopsis iniciales descritas en el apartado anterior son analizadas en función de las aportaciones actuales sobre la enseñanza de segundas lenguas que proponen un enfoque de la enseñanza de la lengua orientado a la acción y al uso. Una metodología centrada en el aprendiz que es visto como un usuario de la lengua y que, en tanto que miembro de una sociedad, lleva a cabo tareas reales y que, por tanto, ha de ser capaz de activar estrategias para planificar, desarrollar y evaluar su propio aprendizaje y su comunicación. Los alumnos se distribuyen las lecturas obligatorias sobre enfoque por tareas, interacción, evaluación, habilidades, enseñanza de la gramática, etc.

Presencia, tipo y orientación de los contenidos gramaticales

Si el objetivo del enfoque comunicativo es desarrollar la competencia comunicativa, la competencia gramatical debe estar subordinada a la misma y ser entendida como la capacidad de utilizar adecuadamente una serie de conocimientos gramaticales según situaciones comunicativas concretas, definidas por el registro, el tipo de texto, el género discursivo y las condiciones de enunciación. En este sentido la gramática debe estar orientada al uso y de acuerdo con las aportaciones teóricas de la enseñanza de segundas lenguas tratar los contenidos gramaticales de acuerdo con sus funciones en el discurso y en relación al género discursivo. Esto conlleva también sumar a la competencia lingüística una competencia pragmática o, mejor dicho, trabajar las formas lingüísticas jerarquizadas de forma que la dimensión pragmática presida la descripción.

Una cuestión muy debatida las últimas décadas entre los docentes es la discusión sobre la eficacia de la enseñanza de los aspectos formales de la lengua con el fin de mejorar la competencia comunicativa del alumnado o, dicho de otro modo, plantear si las habilidades lingüísticas se adquieren solo mediante el uso o es necesaria también una reflexión sobre este uso. Hoy en día, existe un consenso en la didáctica de segundas lenguas que la enseñanza y la reflexión gramaticales son necesarias en el aula pero no pueden constituir una finalidad

en si mismas ni un mero pretexto para una descripción teórica sistemática, sino que tienen que estar al servicio del objetivo prioritario en la enseñanza secundaria: la mejora de las habilidades comprensivas y expresivas. Con todo, todavía en muchas aulas se puede observar que no se estudia el funcionamiento de los discursos. En ellas se describen tipologías de textos y discursos, pero esto no repercute en mejoras en la lectura y la escritura de los alumnos.

Para poner en relación contenidos lingüísticos y discursivos, el trabajo con el texto debe ser una tarea que tenga una etapa de descontextualización para el análisis específico de las nociones gramaticales, y otra que consiste en volver a la totalidad del texto observando cómo las mismas funcionan en él. Esto tiene como finalidad, más allá de comprender y analizar un texto específico, la producción autónoma de los textos, a través de la revisión enriquecida con el trabajo sobre las nociones morfosintácticas.

En este sentido, el concepto de género tiene una incidencia básica para la enseñanza porque es una práctica discursiva propia de una determinada esfera de actividad social y conlleva una construcción verbal con unas características que reflejan el tipo de intercambio que se lleva a cabo. A la práctica se concreta que cada género discursivo se determina por: a) los elementos de la situación comunicativa, b) la estructura y organización discursiva y c) las formas lingüísticas que reflejan los factores contextuales y de la interacción.

El género es considerado como fundamental en el aprendizaje de la lengua y es el núcleo en el que giran las actividades de la programación, tanto en primeras como en segundas lenguas y tanto en secundaria como en la universidad. Las primeras propuestas didácticas sobre la comprensión y producción de textos que partían del género como eje de integración de las actividades han dado lugar en los últimos años a secuencias didácticas específicas sobre contenidos gramaticales orientados al uso y a la reflexión sobre este uso.

Las últimas propuestas inciden en uno de los problemas más actuales de la enseñanza de la lengua: la relación entre el aprendizaje de los usos verbales y la reflexión sobre la lengua. Las tres ideas clave que definen el modelo basado en la secuencia didáctica aplicado a primaria y secundaria son:

- Las actividades de aprendizaje se articulan en torno a un género discursivo.
- El género y sus características más relevantes condicionan la selección de los objetivos de aprendizaje de los alumnos.
- El diseño de la secuencia incluye la reflexión sobre la forma de utilizar la lengua de acuerdo con la clase de texto con la que se trabaja.

Estas tres premisas condicionan el trabajo de los contenidos gramaticales que cada grupo tratará en su secuencia didáctica. Después de seleccionar algunos de los aspectos gramaticales que se correspondan con el género tratado y su contexto de producción, tienen que programar una serie de actividades que ayuden al alumnado de secundaria a poner en relación los conceptos gramaticales y el uso de los mismos, promoviendo siempre que sea posible la reflexión metalingüística.

Metodología basada en los principios didácticos de aprendizaje de lenguas consensuados en el MERC y en EEES.

El enfoque por tareas se justifica y se fundamenta en las aportaciones actuales sobre la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, compiladas y consensuadas también en el MCER, que proponen un enfoque de la enseñanza de la lengua orientado a la acción y al uso. Una metodología centrada en el aprendiz que es visto como un usuario de la lengua y que, en tanto que miembro de una sociedad, lleva a cabo tareas reales y que, por tanto, ha de ser capaz de activar estrategias para planificar, desarrollar y evaluar su propio aprendizaje y su propia comunicación. Por tanto, se propone que el alumno aprenda la lengua no solo para usarla, sino también usándola y la interacción de los aprendices se considera un factor clave en este enfoque. Del mismo modo, se pretende que el alumno desarrolle estrategias y capacidad de aprender de manera autónoma, de tal manera que pueda ser responsable de su aprendizaje.

Esta metodología concuerda también y resulta plenamente vigente con los principios generales que conlleva la implementación del EEES, que pretende la renovación de la metodología docente de la educación superior y supone sustituir una larga tradición de enseñanza basada en la transmisión de contenidos por un aprendizaje basado en la acción y que podemos resumir en tres premisas: a) proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias, b) papel central del estudiante en este proceso, y c) fomento de la autonomía de los aprendices.

Con este objetivo, el programa de la asignatura se presenta ya no como listas de contenidos que deben aprenderse sino en términos de competencias que deben alcanzarse en mayor o menor grado.

En este contexto, la interacción es clave en los procesos educativos enmarcados en la construcción social del conocimiento. Por eso el diseño de la asignatura se fundamenta en el buen desarrollo de las formas de interacción de la actividad conjunta y el uso de la plataforma virtual moodle ayuda a incentivar estos procesos de pensar e interpensar. En relación con la interacción, son

especialmente interesantes las actividades de discusión, porque proporcionan una plataforma apropiada para el ejercicio de la influencia educativa.

Por este motivo, se ha incorporado el fórum como recurso virtual y como modalidad de interacción escrita asincrónica. La interacción en el fórum es complementaria a la establecida en las clases presenciales y tiene la ventaja que las intervenciones ya están transcritas, contextualizadas en un determinado momento, con fecha y hora de intervención. El fórum permite visualizar el trabajo colaborativo y ayuda a concretarlo en evidencias. Con todo, se compensa la actividad virtual con la actividad presencial, tanto en clase como en las tutorías individuales.

Estas tutorías presenciales y virtuales, en pequeño grupo y organizadas periódicamente permitan guiar el proceso de elaboración de la SD de cada grupo y dar las orientaciones oportunas y las ayudas necesarias en cada situación de aprendizaje (conocimientos previos, definición de objetivos, etc.).

Junto con el fórum, estas tutorías permiten poner en común el trabajo realizado por todos los grupos, a la vez que promueven momentos de explicitación de las ideas de los alumnos, la confrontación entre ellas y los modelos seguidos, con la consiguiente transformación de sus conocimientos y la sistematización colectiva.

La actividad de programación llevada a cabo a lo largo del curso, además de las evidencias puntuales obtenidas en los diferentes apartados, queda recogida en un trabajo monográfico que integra de forma coherente la unidad de programación, así como sus fundamentos teóricos y las condiciones y orientaciones para su aplicación. Previamente al trabajo monográfico, el pequeño grupo expone a sus compañeros la secuencia realizada que se somete por un lado a la valoración de todo el grupo en una clase presencial y se cuelga en el fórum para que cada alumno pueda hacer de ella una valoración individual.

De este modo, el alumnado no sólo conoce las programaciones de sus compañeros, con la consiguiente diversidad del conjunto, sino que las valoraciones finales que hace de ellas le permiten tener una visión conjunta de los aprendizajes compartidos a lo largo de la asignatura y profundizar en sus criterios de valoración.

3. Valoración de la experiencia desde el punto de vista del alumnado

Para valorar la experiencia tenemos en cuenta los escritos de autoevaluación del alumnado en los que estos reflexionan sobre su proceso de aprendizaje y los conocimientos y capacidades que dicen haber adquirido. Por otra parte, del

conjunto de valoraciones del alumnado el docente puede entrever no sólo su proceso de aprendizaje, sino los puntos fuertes que validen el planteamiento de la asignatura y los puntos débiles que deben replantearse.

En función de la mejora en el proceso de autorregulación del alumnado.

En esta valoración se tienen en cuenta los conocimientos y creencias del alumnado en la sinopsis final, en comparación con los que manifestaba en la sinopsis inicial, con lo cual se puede ver la incidencia que ha tenido en el alumnado el trabajo hecho a lo largo de la asignatura. Destacaremos de esta comparación las cuatro subtareas o tareas posibilitadoras tratadas durante el curso: tarea final y contextualización, orientación de los contenidos gramaticales criterios metodológicos adoptados y tratamiento de la evaluación.

En relación al diseño de una tarea final contextualizada.

Aunque la tarea ya viene fijada en la consigna, el alumnado no es consciente en la sinopsis inicial de la importancia y de las diversas funciones (integrar, motivar, anticipar...) que ejerce esta tarea final dentro de la secuencia didáctica. En cambio, en las sinopsis finales se constata como los alumnos abandonan en su inmensa mayoría sus creencias iniciales y demuestran haberse concienciado de la importancia de esta tarea final como así lo indican estos dos fragmentos que se han seleccionado.

Per poder elaborar aquesta seqüència didàctica, el primer que haurien de fer les tres mestres implicades en el projecte és establir la tasca final, ja que aquesta serveix per a contextualitzar la SD; per a establir el tema, el gènere i l'habilitat a desenvolupar; i els objectius, les competències i els continguts que es treballarien en relació als tres blocs referits més amunt.(...)

Però, sobretot, la tasca final serveix per cohesionar i articular les activitats i els continguts dels tres blocs que es treballen i perquè l'alumne doni significació a les situacions d'aprenentatge de la llengua a partir del moment que té un motiu per fer ús de la llengua. En aquest cas, les tres professores no haurien de pensar la tasca final perquè es facilita més amunt. (IS)

En relación al planteamiento de la gramática.

Las formas gramaticales son poco trabajadas en las sinopsis iniciales y cuando aparecen las referencias se limitan a aspectos de gramática textual como la

coherencia y la cohesión, pero sin concretarlos, ni aplicarlos al género. Por el contrario en las sinopsis finales las formas gramaticales se trabajan en función del género y de la situación comunicativa y se proponen contenidos lingüísticos en diferentes dimensiones y se plantea la dimensión pragmática como la que condiciona y desencadena las otras dimensiones. Con todo, la mayoría de las referencias se limitan a la gramática textual y se podría considerar que es uno de los apartados menos tratados por los alumnos y, por tanto exigirá una insistencia en futuras ediciones.

Com hem vist a diferents seqüències didàctiques, inclosa la nostra, el coneixement teòric l'haurien de trobar els alumnes a partir de la pràctica. És a dir, a partir de l'observació i la manipulació de diferents cartes en aquest cas, els alumnes poden trobar les similituds, les diferències, la macroestructura, la microestructura...

En relación a la concepción y el diseño de la evaluación.

Una valoración general de esta subtarea en las sinopsis iniciales demuestra la poca consciencia del alumnado sobre la importancia de la evaluación, ya que es poco considerada en las sinopsis iniciales y no se menciona explícitamente. Solo en algunos casos aparece la evaluación final y son más reducidos los que plantean la inicial y siempre limitada al tema. En cambio, las sinopsis finales sí tienen en cuenta la evaluación inicial junto con la evaluación final (el ejemplo que sigue constituye un ejemplo de ello).

Com a pas previ crec que, abans de repassar el format de la carta o explicar-ho des de l'inici, seria convenient fer una activitat de coneixements previs. Els coneixements previs sempre han de fer-se abans d'explicar res, però de la manera que ho tenia explicat semblava que els coneixements previs es feien després. L'activitat que proposaria per a fer l'avaluació inicial seria la d'escriure una carta (per tal d'elaborar posteriorment les activitats de la SD. que treballin les mancances que s'han observat en la correcció de l'activitat de coneixements previs).

(...) després de tractar diferents seqüències didàctiques i veure la importància que tenen les concepcions dels alumnes, considero que s'hauria d'afegir un pas que fos concretament una activitat per veure els coneixements dels alumnes. Aquesta activitat hauria de consistir en escriure una carta, a un amic conegut per exemple. D'aquesta manera podríem observar quin és el punt de partida i podríem planificar activitats per superar les dificultats presentades a l'activitat d'avaluació inicial.

Después de observar las valoraciones de esta experiencia, a lo largo de este apartado, podemos concluir que algunos factores relevantes sobre programación quedan poco reflejados en las sinopsis iniciales y que es necesaria una incidencia específica para que los alumnos lleguen a considerarlos. Plantear una evaluación inicial para que los alumnos tomen conciencia de sus conocimientos previos y de sus concepciones es un paso decisivo para que, seguidamente, los puedan confrontar con los criterios propuestos por los enfoques didácticos y puedan ponerlos en práctica en sus programaciones.

Por otro lado, las causas de algunos de sus errores pueden ser atribuidas a la multitud de aspectos que confluyen en una programación y al hecho de que los aspectos más relevantes de los modelos didácticos del área hayan sido poco destacados frente a otros de tipo más general sobre la programación (objetivos, contenidos, actividades, etc.). También cabe considerar que aun habiendo sido tratados, quizás no han sido suficientemente aplicados en la práctica para que el alumnado pueda plantearse la relación teoría y práctica.

Bibliografía

- El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos. Selección de artículos de Breen, M. Candlin, C. N., Martín Peris, E. etc.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/default.htm
- ESTAIRE, S. (2011). “Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas”, *Marcoele*, 12. <http://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>.
- MARTÍN PERIS, E. (2004). “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”, *redELE*, número 0. <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martin.htm>.
- MONNÉ, P. (2012) “Avaluació inicial sobre programació de seqüències didàctiques de llengua en la formació del professorat”, *Didàctica de la llengua i la literatura. Experiències d’innovació docent a la Universitat, Recerca i innovació docent en llengua i literatura*; 1 (RIDELL), ICE, UB, <http://hdl.handle.net/2445/28923>
- NUNAN, D. 1996. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: CUP
- ZANÓN, J. (1990). “Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras”. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, páginas 19-28.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm.

ELEMENTOS CATEGORIALES Y CRITERIOS DE ASIGNACIÓN DE VALORES PARA EL ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS FORMALES Y ORGANIZATIVOS DE PÁGINAS WEB DE BIBLIOTECAS ESCOLARES

Raúl Cremades García

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA (ESPAÑA)

Resumen

La presencia en internet de la biblioteca escolar debe ir acompañada de unos estándares de calidad en su estructura y su contenido que hagan de la web de biblioteca escolar un recurso verdaderamente útil para un mejor cumplimiento de sus objetivos y funciones. No existen en la bibliografía especializada instrumentos de análisis y evaluación específicos para webs de bibliotecas escolares, por ello en este estudio se propone un modelo de categorización con sus correspondientes criterios de asignación de valores para el análisis de los aspectos formales y organizativos de páginas web de biblioteca escolar. El objetivo primordial de esta propuesta es la generación de un instrumento de análisis y evaluación a medida de cada investigador o especialista según la metodología del análisis de contenido, y que tenga en cuenta la presencia en la web de los elementos presentados en las categorías correspondientes.

Palabras clave: Biblioteca escolar digital, educación, internet, web de biblioteca escolar, evaluación, competencia digital, acceso a la información.

1. Introducción

Para llevar a cabo cualquier tipo de evaluación es necesario partir de la categorización, que, según Andréu-Abela (2001: 15-16), es un proceso de tipo estructuralista que debe ser realizado en dos etapas: la primera, denominada inventario, consiste en aislar los elementos; y la segunda, llamada clasificación, conlleva la organización de esos elementos, agrupándolos según sus características afines.

Los elementos categoriales y los criterios de asignación de valores presentados en este texto están basados, por un lado, en las categorías propuestas por los siguientes expertos en evaluación de sitios web: Bazin, 1999; Codina, 2000; Romagnoli et al., 2001; Merlo Vega, 2003; Martín Laborda, 2005; Ayuso y Martínez, 2006; Jiménez y Ortiz Repiso, 2007; y por otro lado, en las propuestas de contenidos de webs de bibliotecas escolares elaboradas por Murphy, 2003; Camacho Espinosa, 2004; y Luque Jaime, 2007.

2. Indicadores y subindicadores

Las categorías que se proponen fueron usadas por el autor de este texto para realizar un amplio estudio inédito sobre bibliotecas escolares en Andalucía y Extremadura (Cremades, 2012), y se presentan de forma jerárquica siguiendo la denominación de Codina (2000: 135), que define los *parámetros* como propiedades o características de los recursos digitales que son objeto de evaluación, y los *indicadores* como aquellos aspectos o elementos que son considerados para evaluar la calidad de un parámetro. Consecuentemente, se ha denominado *subindicador* a cada uno de los aspectos o elementos que se tienen en cuenta para evaluar la calidad de un indicador. Es decir, los subindicadores suponen el siguiente nivel de concreción de los indicadores. A continuación se enumeran los indicadores y subindicadores propuestos y se explican los motivos y la fundamentación de esta elección.

Indicador 1.1: Diseño de la web

El diseño general de la página web de la biblioteca escolar no solo debe ser claro y atractivo, como opinan Romagnoli et al. (2001: 111), sino eficaz, es decir, que ayude a alcanzar sus objetivos informativos, formativos y recreativos. Murphy (2003: 10) opina que el diseño de la web es un reflejo de la propia biblioteca escolar y del trabajo de la persona responsable de ella. Por eso, aconseja que cualquier decisión que se tome sobre el diseño redunde en un resultado simple, claro, relevante y fácil de usar. Para que el diseño resulte claro, el primer requisito es que el tipo de letra y la distribución espacial de los textos faciliten su lectura, o al menos, no la dificulten.

La combinación de colores elegida también debe contribuir a un mejor acceso a la información contenida en los textos. Murphy (2003: 10) no es partidario de que se usen demasiada variedad, y afirma: “Procura que tus páginas tengan colores atractivos pero que no dificulten la lectura”. Romagnoli

et al. (2001: 111) también valoran el hecho de que los colores y los textos se complementen de manera adecuada.

Las imágenes deben ser plenamente compatibles con el texto al que acompañan. Murphy (2003: 10) también aconseja que las imágenes sean apropiadas, cuantas menos y más claras, mejor. También deben identificarse y, en el caso en que sea necesario, indicar si están sujetas a derechos de autoría.

Por último, el hecho de destacar algún tipo de información reciente o relevante a través del diseño también contribuye a mejorar la eficacia y la calidad de la web.

Por todo ello, en este indicador se han incluido los siguientes subindicadores que deben ser valorados individualmente según su presencia (*Sí*) o ausencia (*No*) en cada una de las webs estudiadas:

Indicador 1.1	Diseño de la web
Subindicador 1.1.1	Tipo y tamaño adecuado de letra para facilitar la lectura
Subindicador 1.1.2	Distribución espacial del texto adecuada para facilitar la lectura
Subindicador 1.1.3	Contraste adecuado de colores para facilitar la lectura
Subindicador 1.1.4	Las imágenes y los textos se complementan de forma adecuada para un eficaz acceso a la información
Subindicador 1.1.5	Se destaca de algún modo la información más reciente o más importante

Indicador 1.2: Navegación por la web

La facilidad de navegación, es decir, la posibilidad de conocer muy bien los contenidos disponibles para poder acceder directamente a ellos sin pérdida de tiempo o distracciones, refleja en gran medida la calidad de cualquier página web.

En el caso de las bibliotecas escolares, Richard Murphy (2003: 10) aconseja planificar muy bien la navegación por la web: “Asegúrate de que los usuarios saben cómo acceder a lo que buscan y procura no cambiar mucho las rutas de navegación”. También Romagnoli et al. (2001: 111) valoran el hecho de que la navegación esté bien estructurada.

En primer lugar, consideramos imprescindible la clara vinculación de la web de la biblioteca con la web del centro escolar en sus respectivas páginas iniciales. Murphy (2003: 11) se muestra convencido de la importancia de la portada de la web: “La página de inicio es esencial, porque es lo primero que se encuentra el usuario. Por tanto, esta página debe atraer la atención y despertar el interés, centrarse en el usuario y ofrecer una idea clara del contenido de

toda la web”. En consecuencia, en esa página principal debe existir un mapa de la web en cualquiera de sus versiones, es otras palabras, debe contener la información necesaria para que los usuarios se hagan una idea clara de cómo está estructurado el sitio y cuáles son todas sus opciones disponibles. Romagnoli et al. (2001: 111) creen, en este sentido, que el contenido y las conexiones se deben describir claramente y ser de utilidad para las audiencias previstas.

En cuanto a la facilidad de navegación, también Romagnoli et al. (2001: 111) opinan que en cada momento el usuario debería conocer el lugar del sitio web donde se encuentra y tener la posibilidad de moverse según sus preferencias. Además, los responsables de la web deben pensar en distintos tipos de usuarios con características también diferentes, por tanto deben procurar el mayor nivel posible de accesibilidad para personas con problemas de audición, visión o movilidad, según las *Pautas de Accesibilidad al Contenido en la Web* (WCAG) creadas por el *World Wide Web Consortium* (W3C) en el marco de su *Web Accessibility Initiative* (WAI)^[1].

La distinción entre enlaces visitados y no visitados, y, sobre todo, los motores de búsqueda internos pueden resultar muy útiles para facilitar la navegación. Murphy (2003: 12) cree que la web debería contener también consejos útiles de búsqueda y localización de contenidos.

Por todo ello, en este indicador se han incluido los siguientes subindicadores que deben ser valorados individualmente según su presencia (*Sí*) o ausencia (*No*) en cada una de las webs estudiadas:

Indicador 1.2	Navegación por la web
Subindicador 1.2.1	Existe enlace directo desde la web principal del centro
Subindicador 1.2.2	Existe mapa de la web del centro o de la web de la biblioteca escolar
Subindicador 1.2.3	Incluye enlaces internos entre las distintas secciones de la web
Subindicador 1.2.4	Se ofrece información del apartado donde se encuentra el usuario en cada momento
Subindicador 1.2.5	Se muestra la diferencia entre enlaces visitados y no visitados
Subindicador 1.2.6	Se indica el nivel de accesibilidad de la web para personas con problemas de audición, visión o movilidad
Subindicador 1.2.7	Existen motores de búsqueda simple o avanzada de información

1 www.w3.org/WAI/

Indicador 1.3. Interactividad y herramientas 2.0

La web de la biblioteca escolar no puede desaprovechar las nuevas herramientas y posibilidades que ofrece internet para fomentar en sus usuarios el aprendizaje activo y autónomo.

Así explican esta misma noción Pablos Pons et al. (2002) en su artículo sobre algunas iniciativas puestas en marcha por docentes para la elaboración de páginas web como apoyo a la docencia y como herramienta de innovación de la enseñanza:

Una idea básica en este sentido es que las páginas web suponen una parte del proyecto de comunicación educativa que está codificado en un lenguaje multimedia, interactivo y polifónico [...] Considerar la idea de episodio de interacción desde la perspectiva de estas nuevas posibilidades expresivas y comunicativas permite poner, más que nunca, el acento en el papel activo de los aprendices. Estos deben *apropiarse de diversas formas de uso y patrones de acción inmediata privilegiados en estos entornos de aprendizaje*. Lo que supone considerar tanto las capacidades de uso por los usuarios de estos nuevos lenguajes como las posibilidades que estos entornos web les ofrecen.

En el *Documento Técnico de Referencia para la autoevaluación*, García Guerrero (2011: 87) incluye entre las señales de avance del indicador 1.1 (“Formación básica de usuarios de biblioteca: Intervenciones relacionadas con el conocimiento de la biblioteca y los recursos que ofrece”) la realización de actividades para que el alumnado adquiriera competencia en el uso de los servicios web de la biblioteca: *desiderata en línea, participación en blogs, wikis, etc.*

Entre todas las herramientas y actividades de la web 2.0, los blogs se revelan como una de las más útiles y prácticas para lograr la interactividad con los usuarios (Miret et al. 2011: 50). También Cabezas Mardones (2008: 9) se muestra muy partidario de uso de la web social en la educación, y concretamente en la biblioteca, para el desarrollo en el alumnado de la lectura, la escritura y la producción multimedia creativa. Por ello, este autor afirma sobre los blogs:

Si son los alumnos los autores, pueden escribir sobre sus reacciones a los temas tratados en clase, comentar recursos, reflexionar, resumir y comentar lectura. Se pueden usar como diarios o para publicar escritura creativa y alcanzar audiencias en la web. Puede tener propósito personal, como reflexión, reporte o repositorio; o bien grupal como construcción de comunidad y desarrollo de proyectos.

Además, la web de la biblioteca escolar no solo puede ofrecer su propio blog, sino albergar los del profesorado o los del alumnado.

Por otro lado, las redes sociales también pueden convertirse en claras aliadas de los objetivos de la biblioteca escolar, tal como afirma García Guerrero (2011: 20):

Respecto a las redes sociales hay que decir que posibilitan que el alumnado tenga una relación más directa con la biblioteca escolar, interactúe e intercambie información, participe en determinadas propuestas, reciba información, consulte documentos, etc. Además, la biblioteca escolar puede extender algunas propuestas participativas a padres y madres de alumnos y a profesorado.

Este mismo autor incluye entre las señales de avance del indicador 1.1. (“Servicios operativos de la biblioteca”) del *Documento Técnico de Referencia para la autoevaluación* (García Guerrero, 2011: 96) el hecho de que la biblioteca utilice las herramientas de la web social para dar servicios.

También Miret et al. (2011: 50) se preguntan sobre esta posibilidad en su cuestionario para la evaluación de la biblioteca escolar: “¿La biblioteca tiene presencia en las redes sociales?”.

Pero García Guerrero (2011: 21) advierte de que las redes sociales no deben ser simplemente una moda, y habla de esfuerzos y resultados:

Se puede utilizar la red social como un canal de comunicación más complementario al de la sección web o blog de biblioteca escolar del centro educativo, sin repetir contenidos en los distintos sitios. Hay que tener en cuenta que el perfil de la biblioteca escolar en la red social ha de actualizarse con regularidad. Por tanto, este trabajo de mantenimiento ha de asumirlo un docente responsable capaz de gestionar el perfil y de evaluar si es viable esta presencia de la biblioteca en la web social. Téngase en cuenta que posiblemente el esfuerzo sea excesivo para exigüos resultados por el hecho de mantener presencia a ultranza en la red sin sentido alguno.

Por todo ello, en este indicador se han incluido los siguientes subindicadores que deben ser valorados individualmente según su presencia (*Sí*) o ausencia (*No*) en cada una de las webs estudiadas:

Indicador 1.3	Interactividad y herramientas 2.0
Subindicador 1.3.1	Se ofrece a los usuarios alguna posibilidad de interacción
Subindicador 1.3.2	Dispone de blog o la web es un blog
Subindicador 1.3.3	Dispone de wiki o la web es una wiki
Subindicador 1.3.4	Se ofrecen fotografías, presentaciones o vídeos alojados en la WWW (World Wide Web)
Subindicador 1.3.5	Se ofrecen podcasts o audiolibros
Subindicador 1.3.6	Dispone de chat
Subindicador 1.3.7	Dispone de posibilidad de redifusión web o sindicación web
Subindicador 1.3.8	Dispone de presencia o interactividad con redes sociales

Indicador 1.4: Luminosidad de la web

La luminosidad de una web se refiere al número de enlaces que contiene hacia otras sedes web (Ayuso y Martínez, 2006: 35). Estas autoras opinan que existen dos razones esenciales para añadir enlaces a webs externas: se aumenta la utilidad de nuestra propia web y, además, es una forma indirecta de hacer más popular un recurso determinado.

Pero no se trata solo del número sino de la idoneidad de esos enlaces, que deben ser seleccionados y organizados adecuadamente, tal como señala García Guerrero (2011: 96) en el *Documento Técnico de Referencia para la autoevaluación*, donde incluye entre las señales de avance del indicador 3.3 (“Realización de tareas técnico-organizativas para el mantenimiento de la colección y de los servicios bibliotecarios”) la selección y organización de páginas webs con contenidos educativos.

También Marquès [s.a.] en su artículo “Los centros de recursos. Las bibliotecas escolares”, considera que una de las nuevas labores de la biblioteca es la búsqueda de webs útiles para sus usuarios. Igualmente, Romagnoli et al. (2001: 111) valoran la inclusión de enlaces a recursos adicionales.

No podemos pretender, como afirma Luque Jaime (2007: 25), que la biblioteca escolar seleccione una gran cantidad de recursos, sino que aquellos que presente cumplan una serie de criterios de calidad:

La web de la biblioteca escolar ha de ofrecer a la comunidad educativa otra serie de recursos, no sólo para satisfacer la curiosidad del alumnado, sino también para que sirvan como recurso complementario al trabajo del aula y de las distintas áreas. Estos recursos se han de representar en la web de tal forma que permita una búsqueda fácil, alta usabilidad, diseño atractivo y buena estructura. Evidentemente

no se trata de organizar Internet, algo imposible, pero sí de organizar los recursos que la biblioteca ha seleccionado en función de las necesidades e intereses del centro al que da servicio.

¿Qué tipos de recursos pueden ser útiles a los usuarios de una biblioteca escolar? Depende de la realidad concreta de cada biblioteca. No obstante, algunos autores sugieren una serie de enlaces generales que pueden servir para cualquier usuario de este tipo de bibliotecas. A este respecto, Murphy (2003: 12) afirma: “La web debería contener una sección especial de con una lista de enlaces a materiales de referencia, tales como enciclopedias online a las que el centro está suscrito, o webs útiles para realizar tareas o revisar los trabajos de los estudiantes”. Este mismo autor también opina que deberían incluirse enlaces a webs relacionadas con la biblioteca escolar (SLA, CILIP, IASL o IFLA) así como a páginas de autores literarios.

Luque Jaime (2007: 20) sugiere los siguientes tipos de recursos para responsables de la biblioteca:

- Planes de lectura y de uso de la biblioteca escolar de las comunidades autónomas
- ABIES
- Literatura infantil y juvenil
- Animación y fomento de la lectura
- Educación en información
- Selecciones bibliográficas
- Editoriales
- Webs de bibliotecas escolares y virtuales
- Bitácoras relacionadas con la lectura y la biblioteca escolar

Dado nuestro especial interés por el desarrollo de competencias lingüísticas y literarias –como se ha justificado en la introducción de este trabajo de investigación– hemos decidido incluir un subindicador específico sobre la presencia de enlaces a webs relacionadas específicamente con competencias lingüísticas y literarias.

Entre las sugerencias de Luque Jaime (2007: 20), como acabamos de exponer, se incluyen los enlaces a otras bibliotecas escolares, lo que cobra pleno sentido por la necesaria colaboración entre este tipo de bibliotecas que se recoge en las señales de avance del indicador 4.1 (“Acción de colaboración: implicación con las familias, cooperación con la biblioteca pública de la zona, editoriales, entidades, fundaciones, planes institucionales; cooperación con

otras bibliotecas escolares”) del *Documento Técnico de Referencia para la autoevaluación* (García Guerrero, 2011: 102): “El uso de herramientas de la web 2.0 para establecer intercambios de servicios, recursos e información entre distintas bibliotecas escolares”.

Este intercambio y comunicación a través de la web es también una de las maneras de poner en práctica la recomendación de cooperación entre distintos tipos de bibliotecas que se incluye en la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía* (2007): “Utilización coordinada de las bibliotecas escolares y municipales”.

Igualmente se recoge esta necesidad de cooperación en el artículo 15 de la *Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas*:

La cooperación bibliotecaria comprende los vínculos que, con carácter voluntario, se establecen entre las bibliotecas y sistemas bibliotecarios dependientes de las diferentes administraciones públicas y de todo tipo de entidades privadas, para intercambiar información, ideas, servicios, conocimientos especializados y medios con la finalidad de optimizar los recursos y desarrollar los servicios bibliotecarios.

Por último, Murphy (2003: 13) aconseja comprobar todos los enlaces para asegurarnos de su idoneidad y su fiabilidad (autoría) antes de añadirlos a la lista de enlaces de la web de la biblioteca escolar. Así como verificar regularmente el buen funcionamiento de todos enlaces de la web.

Por todo ello, en este indicador se han incluido los siguientes subindicadores que deben ser valorados individualmente según su presencia (*Sí*) o ausencia (*No*) en cada una de las webs estudiadas:

Indicador 1.4	Luminosidad de la web
Subindicador 1.4.1	Ofrece algún enlace externo
Subindicador 1.4.2	Ofrece enlaces a otras bibliotecas escolares
Subindicador 1.4.3	Ofrece enlaces a otras webs relacionadas con la biblioteca escolar
Subindicador 1.4.4	Ofrece enlaces a webs relacionadas con competencias lingüísticas y literarias
Subindicador 1.4.5	Tiene enlaces que no funcionan

3. Criterios para otorgar valor positivo (sí) a cada uno de los subindicadores

Subindicador 1.1.1. Tipo y tamaño adecuado de letra para facilitar la lectura

- Tipo de letra convencional y fácilmente reconocible.
- Tamaño de letra entre 10 y 16 puntos o posibilidad de ampliarla y reducirla.
- Letra sin ornamentos, subrayados o bordes que dificulten su lectura.
- El texto no está compuesto solo con letras mayúsculas o cursivas.

Subindicador 1.1.2. Distribución espacial del texto adecuada para facilitar la lectura

- El texto se distribuye en líneas y párrafos regulares y alineados.
- El texto se orienta de izquierda a derecha y de arriba abajo.
- Un texto determinado no queda interrumpido por espacios en blanco o por imágenes que no guardan relación con él.
- Los párrafos están correctamente separados unos de otros.

Subindicador 1.1.3. Contraste adecuado de colores para facilitar la lectura

- El color del texto no resulta demasiado llamativo respecto al color del fondo o viceversa.
- El color del texto no es demasiado claro ni demasiado oscuro.
- El texto no está colocado sobre imágenes con múltiples colores muy diferentes.
- No se mezclan diferentes colores que dificultan la claridad de los contenidos.

Subindicador 1.1.4. Las imágenes y los textos se complementan de forma adecuada para un eficaz acceso a la información

- Los textos guardan relación directa o indirecta con las imágenes a las que acompañan.
- Las imágenes explican o amplían los mensajes de los textos a los que acompañan.
- No se incluye un número excesivo de imágenes ni se utilizan para suplir textos.
- Las imágenes están claramente identificadas.

Subindicador 1.1.5. Se destaca de algún modo la información más reciente o más importante

- Se utiliza algún tipo de recurso gráfico para resaltar determinados contenidos.
- No se destacan demasiados contenidos, ya que en este caso los lectores dejan de percibir la mayor importancia de los mensajes resaltados.

Subindicador 1.2.1. Existe enlace directo desde la web principal del centro

- En la web del centro educativo existe un hipervínculo con destino a la web de la biblioteca escolar.
- La web de la biblioteca escolar es un apartado o sección de la web del centro educativo.

Subindicador 1.2.2. Existe mapa de la web del centro o de la web de la biblioteca escolar

- En la web del centro educativo o en la web de la biblioteca escolar existe un apartado que contenga el término “mapa” o algún sinónimo y que ofrezca un esquema de las secciones de la web.
- En el caso en que la web sea un blog o contenga un blog, existe una sección en la portada que muestra el archivo de entradas del blog.

Subindicador 1.2.3. Incluye enlaces internos entre las distintas secciones de la web

- En algún apartado o sección de la web existe algún hipervínculo que posibilite el acceso a otras secciones o apartados de la propia web.
- La web no se compone de un único apartado.
- Las distintas secciones de la web están indicadas mediante pestañas o menús desplegables.

Subindicador 1.2.4. Se ofrece información del apartado donde se encuentra el usuario en cada momento

- En cada sección o apartado de la web existe un texto que indica el nombre o título de la sección o el apartado.
- El nombre o título que aparece en cada sección o apartado de la web indica también su relación o inclusión en otras secciones o apartados.

Subindicador 1.2.5. Se indica el nivel de accesibilidad de la web para personas con problemas de audición, visión o movilidad

- Existe en la página principal algún texto, símbolo o imagen que informa sobre el nivel de accesibilidad de la web para personas con problemas de audición, visión o movilidad, según las *Pautas de Accesibilidad al Contenido en la Web (WCAG)* creadas por el *World Wide Web Consortium (W3C)* en el marco de su *Web Accessibility Initiative (WAI)*.

Subindicador 1.2.6. Existen motores de búsqueda simple o avanzada de información

- En la página principal se incluye algún tipo de buscador para recuperar cualquier contenido propio de la web.
- Si la web es un blog o contiene un blog, dispone de una herramienta que posibilite recuperar los contenidos clasificados previamente por etiquetas.

Subindicador 1.3.1. Se ofrece a los usuarios alguna posibilidad de interacción

- Los usuarios pueden enviar un correo al responsable de la web o de la biblioteca escolar.
- Los usuarios pueden comunicarse entre sí directamente por medio de chat o mensajería.
- Los usuarios pueden comentar u opinar sobre alguna información publicada en la web.
- Los usuarios pueden realizar algún tipo de actividad online o enviar sus archivos de actividades realizadas sin conexión.

Subindicador 1.3.2. Dispone de blog o la web es un blog

- La web de la biblioteca escolar cuenta entre sus secciones con algún blog de temática general o específica.
- La web de la biblioteca escolar consiste en un blog donde se incluyen diversos tipos de contenidos relacionados directa o indirectamente con la biblioteca.

Subindicador 1.3.3. Se ofrecen fotografías, presentaciones o vídeos alojados en la WWW (World Wide Web)

- En algún apartado o sección de la web se incluyen fotografías, presentaciones o vídeos, que pueden o no ser producciones propias, y que están también a disposición pública en alguna web o portal específico, tales como Scribd, Youtube, Slideshare, Bubbleshare, Flickr, etc.

Subindicador 1.3.4. Se ofrecen podcasts o audiolibros

- En alguna sección o apartado de la web se incluyen archivos sonoros con mensajes orales no elaborados por miembros de la comunidad educativa.
- En alguna sección o apartado de la web se incluyen programas de radio completos o fragmentados no elaborados por miembros de la comunidad educativa.
- En alguna sección o apartado de la web se incluyen audiolibros o lecturas de textos literarios no elaborados por miembros de la comunidad educativa.

Subindicador 1.3.5. Dispone de posibilidad de redifusión web o sindicación web

- Los contenidos de la web se pueden syndicar o difundirse a través de cualquier agregador que utilice alguno de los formatos de redifusión más extendidos, como son RSS (*Really Simple Syndication*) o Atom.

Subindicador 1.3.6. Dispone de presencia o interactividad con redes sociales

- Los contenidos de la web de la biblioteca escolar también se pueden difundir a través de alguna red social, como Tuenti, Facebook, Twitter, Myspace, LinkedIn, etc.
- La biblioteca escolar dispone de espacio propio en alguna red social a la que se puede acceder desde su web.

Subindicador 1.4.1. Ofrece algún enlace externo

- Existe en la web algún hipervínculo que posibilite el acceso a cualquier página web distinta de la propia de la biblioteca.

Subindicador 1.4.2. Ofrece enlaces a otras bibliotecas escolares

- Existe en la web algún hipervínculo con destino a cualquier otra biblioteca escolar.

Subindicador 1.4.3. Ofrece enlaces a otras webs relacionadas con la biblioteca escolar

- Existe en la web algún hipervínculo con destino a cualquier tipo de página web relacionada directamente con la biblioteca escolar. Por ejemplo: asociaciones, publicaciones, redes de bibliotecas escolares, materiales y recursos, buenas prácticas en las bibliotecas.

Subindicador 1.4.4. Ofrece enlaces a webs relacionadas con competencias lingüísticas y literarias

- Existe en la web algún hipervínculo con destino a cualquier página web relacionada directamente con la adquisición de competencias lingüísticas y literarias. Por ejemplo:
 - Autores literarios
 - Juegos o ejercicios para practicar la lengua
 - Juegos o ejercicios para ampliar conocimientos de literatura
 - Claves para mejorar la lectura o la escritura

Subindicador 1.4.5. Todos los enlaces funcionan bien

- Todos los hipervínculos de todas las secciones de la web permiten el acceso directo a las páginas que indican en su leyenda.

4. Conclusiones

Ante la inexistencia en la bibliografía especializada de instrumentos de análisis y evaluación específicos y actuales para webs de bibliotecas escolares, se ha ofrecido en los apartados anteriores un modelo de categorización con sus correspondientes criterios de asignación de valores para el análisis de los aspectos formales y organizativos de páginas web de biblioteca escolar. Esta

propuesta puede dar lugar a un instrumento de análisis y evaluación que debería ser usado siguiendo la metodología del análisis de contenido, y, como regla de recuento, la presencia en la web de los elementos incluidos en las categorías correspondientes. Las propuestas aquí presentadas siguen criterios generales de valoración de los sitios webs educativos, pero teniendo en cuenta las peculiaridades respecto a los objetivos, funciones, servicios y actividades de la biblioteca escolar. El instrumento resultante de la inclusión de las categorías propuesta puede ser útil tanto a investigadores de este tipo de webs como a evaluadores de la dimensión digital de las bibliotecas escolares, e incluso a personas que trabajan día a día en las bibliotecas de los centros educativos, como medio para mejorar la oferta de sus servicios telemáticos.

Bibliografía

- ANDALUCÍA (2007): “Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía”, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, n. 252, 26 de diciembre, pp. 5-36.
- ANDRÉU ABELA, J. (2001): *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- AYUSO GARCÍA, M.^a D. y MARTÍNEZ Navarro, V. (2006): “Evaluación de calidad de fuentes y recursos digitales: guía de buenas prácticas”, *Anales de Documentación*, vol. 9, pp. 17-42.
- BAZIN, L. (1999): “Elaboration d’une grille de sélection des sites web”, *Bulletin des Bibliothèques de France BBF*, t. 44, n.2, pp. 73-76.
- CABEZAS MARDONES, Cristian (2008): “Leer y escribir en la web social: uso de blogs, wikis y multimedia compartida en educación”, *Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, n. 35, pp. 1-16.
- CAMACHO ESPINOSA, José Antonio (2004): *La biblioteca escolar en España: pasado, presente... y un modelo para el futuro*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- CODINA, L. (2000): “Parámetros e indicadores de calidad para la evaluación de recursos digitales”. En *La gestión del conocimiento: retos y soluciones de los profesionales de la información: VII Jornadas Españolas de Documentación*, pp. 135-144. Bilbao, Universidad del País Vasco.
- CREMADES GARCÍA, R. (2012): *Análisis y evaluación de la calidad de las webs de bibliotecas escolares de los centros de Educación Primaria en Andalucía y Extremadura*. Tesis doctoral inédita. Málaga, Universidad de Málaga.
- ESPAÑA (2007): “Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas”, *Boletín Oficial del Estado*, 23 de junio.

- GARCÍA GUERRERO, J. (2011): *Plan de trabajo y autoevaluación de la biblioteca escolar, Documento de Referencia para bibliotecas escolares DR1/BECREA*. Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
- JIMÉNEZ PIANO, M., ORTIZ Repiso, V. (2007): *Evaluación y calidad de sedes web*. Gijón, Trea.
- LUQUE JAIME, José Manuel (2007): “Servicios y programas de la biblioteca escolar en las páginas webs de los centros educativos. Selección de recursos digitales y virtuales de apoyo al currículo”. En José García Guerrero (dir.), *La articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca escolar*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, pp. 181-220.
- MARQUÈS, Pere. [s.a.]: “Los centros de recursos. Las bibliotecas escolares”. En *Tecnología educativa: web Pere Marquès*, [en línea]. Disponible en *Referencias bibliográficas y bibliografía*: <http://www.peremarques.net/>
- MARTÍN-LABORDA, Rocío (2005): *Las nuevas tecnologías en la educación*, Madrid, Fundación Auna.
- MERLO VEGA, José Antonio (2003): “La evaluación de la calidad de la información web: aportaciones teóricas y experiencias prácticas”. En *Recursos informativos: creación, descripción y evaluación*, Mérida, Junta de Extremadura, pp. 101-110.
- MIRET, I., BARÓ, M., MAÑÀ T. y VELLOSILO, I. (2011): *Bibliotecas escolares ¿entre interrogantes?* Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Ministerio de Educación.
- MURPHY, R. (2003): *Going Online: Developing LRC web pages*. Swindon, School Library Association.
- PABLOS PONS, J. de, GARCÍA Pérez, R., BARRAGÁN Sánchez, R., BUZÓN García, O. (2002): *Análisis de páginas web elaboradas por docentes de tecnología educativa: una aproximación descriptiva desde conceptos socioculturales*, [en línea]. Disponible en: <http://tiiec2002.udg.edu/orals/c71.pdf>
- ROMAGNOLI, C., FEMENÍAS, G. y CONTE, P. (2001): *Internet, un nuevo recurso para la educación. Material de apoyo para profesores*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

IDEAS Y REPRESENTACIONES DE UNIVERSITARIOS VALENCIANOS Y ESLOVACOS SOBRE LAS LENGUAS. UN ESTUDIO COMPARADO

Rosa M. Pardo Coy

Miquel A. Oltra Albiach

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA – GRUPO ELCIS

Resumen

La vital importancia de la motivación y las actitudes positivas en la enseñanza-aprendizaje lingüísticos es una cuestión ampliamente aceptada por docentes e investigadores en la didáctica de las lenguas. Igualmente, la idea de una ciudadanía europea multilingüe se ha ido consolidando en las últimas décadas, por un lado en relación con la perspectiva del intercambio y la movilidad en el seno de la UE y, por otro, a causa de la presencia en algunos territorios de diversas lenguas cooficiales que han de ver facilitado su aprendizaje y aceptación social. Por otro lado, no podemos dejar de lado la importancia de las actitudes lingüísticas (positivas o negativas) como condicionantes del aprendizaje de lenguas, y de las percepciones y creencias asociadas a las lenguas que se crean en la mente de los aprendices por causas de diversa índole. Por todo ello resulta de especial interés la investigación y la reflexión sobre las ideas y las representaciones sobre las lenguas, su importancia y su tratamiento en el aula en todos los niveles educativos; así pues, presentamos un trabajo en perspectiva comparada a partir de una serie de preguntas sobre las lenguas y su aprendizaje, que fueron abordadas por universitarios de la Universitat de València (UV) y de la Trenčianska Univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne (TNUAD). Las respuestas a estas cuestiones nos reafirman en la idea de partida, e invitan a una reflexión en profundidad sobre el tratamiento de cualquier tipo de diversidad, y concretamente sobre las actitudes lingüísticas y su presencia en los programas de enseñanza de lenguas.

Palabras clave: Ideas y representaciones, enseñanza-aprendizaje de lenguas, actitudes lingüísticas, lenguas de Europa

1. Las actitudes lingüísticas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas

A día de hoy, nadie niega la importancia del aprendizaje de lenguas para la formación del individuo y para el progreso de las sociedades. En Europa, la idea de una ciudadanía europea multilingüe se ha ido consolidando en las últimas décadas en relación con la perspectiva del intercambio y la movilidad en el seno del Consejo de Europa y de la Unión Europea. Sin embargo, en muchos casos el aprendizaje lingüístico puede verse dificultado por una serie de factores que son básicamente extralingüísticos. En ocasiones persisten los prejuicios lingüísticos a causa sobre todo del desconocimiento de la realidad lingüística y cultural europea y de las posibilidades del propio aprendizaje de lenguas para la vida de las personas y para el desarrollo de los territorios. La investigación y la reflexión sobre las ideas y las representaciones sobre las lenguas, su importancia y su tratamiento en el aula en todos los niveles educativos se presenta como un campo de investigación de especial relevancia en el contexto europeo actual: en esta línea, presentamos una investigación comparada sobre las ideas, creencias y expectativas sobre las lenguas y su aprendizaje en el marco europeo de los estudiantes de la Universidad Alexander Dubcek de Trenčín y de la Universitat de València. Las respuestas del colectivo de alumnos a estas cuestiones nos reafirman en la idea de partida, e invitan a una reflexión en profundidad sobre el tratamiento de cualquier tipo de diversidad, y concretamente sobre las actitudes lingüísticas y su presencia en los programas de enseñanza de lenguas.

Es un hecho comúnmente aceptado que una lengua es algo más que un código o sistema neutro que sirve para comunicarse: las lenguas no son únicamente instrumentos objetivos y socialmente neutros que transmiten significados, sino que están estrechamente relacionadas con las identidades de los grupos humanos, y como consecuencia la evaluación de las lenguas y las actitudes que estas provocan estarán en muchos casos condicionadas por este elemento identitario: “si hay una relación intensa entre lengua e identidad, esta relación debería manifestarse en actitudes de los individuos hacia esas lenguas y sus usuarios” (Appel y Muysken, 1996: 30). También autores como Castelló, Císcar, González y Pérez (2001) recuerdan el lugar central de la lengua en la vida colectiva de las sociedades y cómo los seres humanos nos comunicamos e intercambiamos información sobre todo a través de códigos lingüísticos, y construimos la realidad que nos rodea a través de la acción social lingüísticamente mediada:

La capacidad de codificar y decodificar las propias experiencias individuales y sociales en códigos lingüísticos garantiza la capacidad de supervivencia de esas

experiencias en el futuro, más allá de la generación de personas que han vivido esas experiencias. La limitación y el control de esa capacidad codificadora, limita y controla las experiencias sociales e individuales que pueden formar parte del conocimiento colectivo, limita y controla la realidad que puede ser definida. Por tanto, una lengua se constituye en un capital, un recurso, que puede darse en las luchas sociales que definen la realidad social que nos rodea.

No hay ninguna duda sobre la importancia de esas actitudes, creencias y expectativas sobre las lenguas para el aprendizaje de las mismas. Igualmente, las creencias sobre el bilingüismo o el multilingüismo influirán de manera decisiva en los resultados del aprendizaje: para un sujeto que considere que “lo normal” es hablar una sola lengua, el significado del aprendizaje lingüístico será muy diferente del significado que este mismo proceso tendrá en estudiantes que hayan crecido en contextos multilingües o que de algún modo hayan experimentado en la práctica las ventajas del conocimiento y el uso de diversas lenguas.

Aprendemos aquello que nos interesa aprender; en otras palabras: el aprendizaje y la motivación son dos elementos relacionados estrechamente, de manera que el estudio sin objetivos claros y sin una voluntad de aprendizaje tiene como consecuencia el fracaso o, como mucho, aprendizajes meramente memorísticos que no se integran ni se enlazan con aquello que ya sabemos y que serán la base de lo que aprenderemos en el futuro. En nuestra práctica docente hemos podido constatar además cómo las actitudes lingüísticas negativas dificultaban la adquisición incluso de la competencia lingüística^[1]. Así, desde el presupuesto básico, al cual hacíamos referencia más arriba, de que aprendemos aquello que deseamos aprender, es bastante comprensible que resulte difícil el aprendizaje lingüístico cuando se percibe la lengua objeto de aprendizaje como algo superfluo, innecesario y forzado por los programas de enseñanza. Si a esto añadimos algún tipo de conflicto lingüístico, conflictividad social entre grupos humanos, percepción de amenaza de la propia lengua, percepción de imposición de otra u otras lenguas o una historia reciente percibida de manera negativa y asociada a determinada lengua o lenguas, el resultado puede ser todavía peor. Tal como destacan Ballester y Mas (2003: 15):

1 Entendemos como *creencia* la idea previa, de carácter favorable o desfavorable, sobre las características o propiedades internas o externas de una lengua, y como *actitud* la predisposición favorable o desfavorable hacia una lengua, hacia el proceso de aprendizaje de la misma, hacia los hablantes de esa lengua, etc. (Ballester y Mas, 2003: 8-9).

En casos de conflicto lingüístico, es innegable que la carga de negatividad de la que se revisten aquellos conceptos respecto de la lengua minorizada afectará no solo a la aceptación social en el uso en todos los ámbitos, sino también al propio aprendizaje, tal como se acepta comúnmente desde las conclusiones de Lambert sobre el papel determinante de las actitudes en el rendimiento escolar.

Solé, al tratar el tema de las actitudes y la motivación, remarca que las creencias producen actitudes lingüísticas, e insiste en una serie de factores interdependientes y complementarios que influyen en el aprendizaje lingüístico y que resumiríamos en la motivación, la percepción y el uso. Las diferencias en este aspecto entre el aprendizaje de la L1 por parte de un niño y del aprendizaje lingüístico en adultos son evidentes (Solé, 2001: 165-166):

Hay tres factores que influyen en el aprendizaje de una lengua: la motivación (razones, deseos o intereses para el uso de una lengua), la percepción (capacidad y proceso de captar el funcionamiento de la lengua que se aprende) y el ejercicio del uso lingüístico. Los tres factores son complementarios e interdependientes y se relacionan entre sí como tres vasos comunicantes. (...) el niño parte del uso, mientras que el adulto parte de la motivación o interés previo por el idioma, por razones que pueden ser muy diferentes: culturales, profesionales, educativas, políticas, familiares, religiosas, ambientales, íntimas, etc. (...). Si se trata de un adulto con insuficiente nivel de interiorización de la motivación para aprender la lengua, no se producirá el impulso suficiente para adquirir la percepción, y la insuficiente percepción hará imposible el uso efectivo, de manera que se producirá un vacío de uso. Esta incapacidad hará que retroceda la escasa motivación inicial.

En otras palabras, la enseñanza-aprendizaje de lenguas tiene que ver en muchos casos con factores que son extralingüísticos, y en ocasiones con las construcciones sobre determinados grupos sociales y sus respectivas lenguas que se crean en la mente de los estudiantes, y que están estrechamente relacionadas con los estereotipos y los prejuicios lingüísticos. No cabe duda que ello complica el aprendizaje, y mucho más en situaciones de contacto/conflicto de lenguas.

Por lo que se refiere a la percepción del valor de otras lenguas diferentes de la propia, seguimos los planteamientos de David Lasagabaster (2003) sobre las actitudes lingüísticas, sus componentes y sus funciones, los instrumentos de medición (cuantitativos y cualitativos), las actitudes hacia las lenguas minoritarias y las variedades lingüísticas, al estatus que se atribuye a las grandes lenguas internacionales y a su relación jerárquica entre sí y con la propia en cada caso.

2. Planteamiento del estudio

Para realizar nuestra investigación hemos partido del trabajo previo de diversos autores, entre ellos Castelló, Císcar González y Pérez (2001) y González Riaño (2008), en relación a las actitudes lingüísticas, la lealtad lingüística y las ideas sobre las lenguas mayoritarias, minoritarias y extranjeras. Por lo que se refiere a la metodología, hemos tomado como referencia el trabajo de Apple y Muyksen (1996) y las aportaciones este ámbito de autores como González Riaño (2008) y sus análisis de efectividad en los diversos métodos de trabajo posibles en el estudio de las actitudes lingüísticas.

En general, el perfil de la muestra está formado por estudiantes de la Facultad de Relaciones Socioeconómicas, que tienen el eslovaco como L1. En los últimos años están llegando a la universidad las primeras promociones de estudiantes nacidos ya en el nuevo estado eslovaco (surgido de la desaparición de la antigua Checoslovaquia en 1992). Asimismo, durante las últimas décadas se han experimentado cambios en los sistemas educativos y en las lenguas extranjeras que forman parte de los programas, de manera que los idiomas que se enseñaban anteriormente como LE (sobre todo el ruso) han sido sustituidos en la mayoría de los casos por el inglés y el alemán. Igualmente, la incorporación de la República Eslovaca a la Unión Europea en 2004 supuso la incorporación a una nueva realidad multilingüe, la profundización en el cambio de contexto internacional y en las consiguientes relaciones lingüísticas y culturales que ello conlleva. Asimismo analizaremos las respuestas por parte de un grupo de estudiantes de Magisterio de la Universitat de València: en este caso se trata de alumnado mayoritariamente nacido en los años 90 y que, si bien no han vivido en primera persona la polémica social y mediática sobre la lengua de los años 70 y 80 (conocida como “la batalla de Valencia”), sí que participan en cierto modo de la polémica (creada y mantenida por motivos únicamente políticos) de la “catalanidad” de la lengua de los valencianos. Se trata de una muestra de población con dos lenguas de referencia distinta (catalán y castellano, respectivamente), es decir, una situación social de lenguas en contacto: así, junto a un sector –mayoritariamente procedente del ámbito rural- que usa y desea mantener el catalán como lengua vehicular, encontramos otro sector cuya L1 es el castellano y que en algunos casos es reactivo a aprender la lengua propia del País Valenciano y suele manifestar claras actitudes lingüísticas negativas, con frecuencia ocultas detrás de opiniones presuntamente “modernas”, más operativas y percibidas incluso como científicas.

A partir de una serie de preguntas, pretendíamos conocer cuál es la visión por parte de los encuestados de la diversidad lingüística en el contexto europeo,

de lo que ello implica para la comprensión y valoración de su propio entorno lingüístico y, finalmente, de las consecuencias para sus motivaciones e intereses a la hora de aprender lenguas.

3. Desarrollo y resultado

El estudio se ha llevado a cabo a través de una encuesta y como ya ha sido referido anteriormente, se centraba en el tema de las actitudes lingüísticas en estudiantes universitarios. Tenemos un total de 25 muestras.

La encuesta presentaba un total de 18 preguntas divididas en 3 bloques: A. Datos objetivos (preguntas 1-8); B. Actitudes y creencias respecto a las lenguas y los hablantes (preguntas 9-13); C. Percepción de la realidad lingüística europea (preguntas 14-18). Dentro de cada uno de los bloques podemos encontrar preguntas con un tipo de respuestas diferentes (respuesta *multichoice*, respuesta abierta o de sí o no): en este sentido, seguimos a Juan González Martínez en su recomendación de combinar preguntas de diversos tipos para así combinar también las ventajas de cada uno de ellos, puesto que las respuestas abiertas permiten matizar más, mientras que las preguntas de respuesta cerrada o numéricas hacen más fácil la reducción de las respuestas a valores porcentuales, cosa que facilita en gran medida la comparación entre dos comunidades de habla e incluso con otras investigaciones anteriores (González Martínez, 2008: 232).

A continuación presentaremos las gráficas con las respuestas y comentaremos los resultados obtenidos (obviamente por motivos de espacio no mostraremos en este trabajo todas las gráficas correspondientes a cada una de las preguntas pero sí que destacaremos aquellos resultados que hemos considerado más oportunos o relevantes en relación con el objetivo de este estudio). Presentaremos las gráficas en relación con los bloques de preguntas antes expuestos.

3.1. Datos objetivos

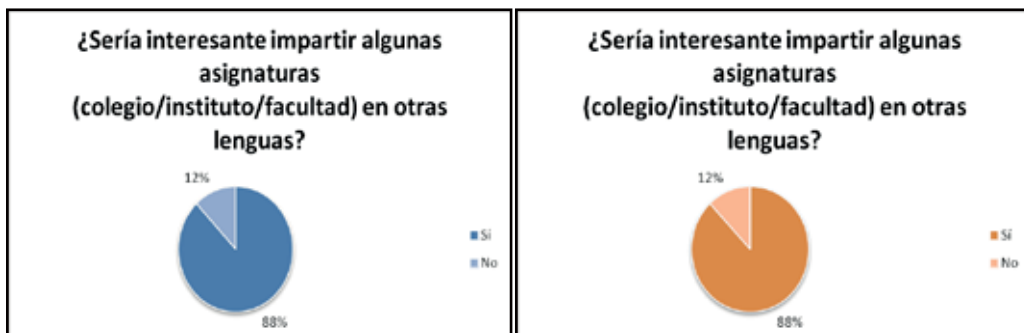
Si comparamos los resultados recogidos tanto por los estudiantes eslovacos como por parte de los valencianos, podemos comentar que la población del estudio es mayoritariamente de sexo femenino, con una edad entre 19 y 20 años de media. En el caso de los estudiantes eslovacos, estos proceden de poblaciones que comprenden entre 5.000 y 50.000 habitantes, mientras que la mayoría de los estudiantes valencianos provienen de poblaciones que superan los 50.000.

En los dos casos, a la pregunta de si habían estudiado alguna otra lengua, bien autóctona bien extranjera en la escuela y el instituto, la respuesta ha sido afirmativa al 100%. Y respecto a cuál era esa lengua, el inglés aparece como la más marcada. También coinciden en la respuesta sobre si han estudiado una lengua autóctona o extranjera fuera de la escuela. En este caso, las respuestas no son unánimes pero en ambos gana el sí y el inglés como lengua estudiada mayoritariamente fuera de la educación obligatoria. Iría seguida del alemán y del español (alumnos eslovacos) y también del alemán y del francés (alumnos valencianos).

3.2. Actitudes y creencias respecto a las lenguas y los hablantes

TRENČIN
Gráfica 1

VALENCIA
Gráfica 2



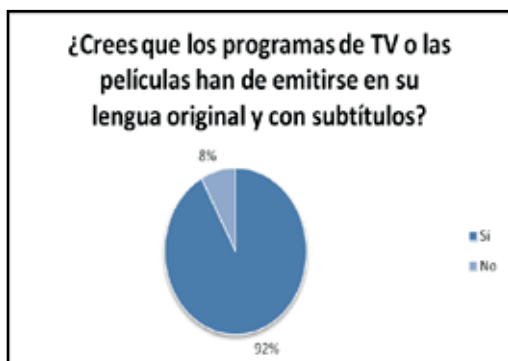
En la cuestión 9, se preguntaba si el alumno considera importante la enseñanza de otras lenguas aparte de la materna o primera. En ambos casos, la respuesta ha sido afirmativa al 100%. También en las preguntas 10 (G1 y G2) y 11 (G3 y G4) han coincidido las respuestas, principalmente en la primera. Aún así, nos llama la atención y consideramos que es significativo aunque sea en un porcentaje mínimo, el hecho que un 12% del alumnado haya respondido negativamente. Además, en el caso de los alumnos valencianos aparecen una serie de respuestas condicionadas donde los alumnos no solamente contestaron sí o no, sino que añadieron en qué casos tendría validez o podría ser aplicable su respuesta.

Las preguntas restantes de este bloque eran de respuesta abierta. En concreto en la 12, se les pedía que pusieran por orden de importancia las 5 lenguas que consideraran más importantes y en la número 13 se les pedía que explicaran por qué habían elegido la que aparecía en primer lugar. Aunque

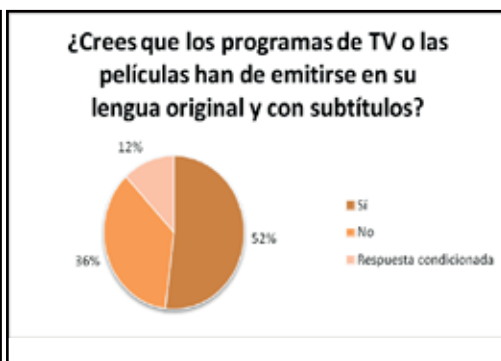
las respuestas han sido variadas, podemos señalar que, los alumnos eslovacos han elegido el inglés en primer lugar, seguida del español, el alemán como lengua más elegida en tercer lugar y, por último, el chino y el francés. Los alumnos valencianos también coinciden en la primera lengua elegida, el inglés y destacan el castellano, el chino el alemán y el francés como el resto de lenguas por este orden de importancia.

Respecto al motivo de la elección del inglés como lengua más importante, las respuestas, en ambos casos, reflejan la opinión mayoritaria que es una lengua reconocida internacionalmente, que la habla mucha gente y por tanto la comunicación entre hablantes es más fácil, que se utiliza para el comercio en el ámbito internacional y en definitiva, es importantísima en el mundo laboral. Es evidente el carácter instrumental que los alumnos le dan al aprendizaje de lenguas que les puedan resultar útiles.

Gráfica 3



Gráfica 4



Gráfica 5



Gráfica 6



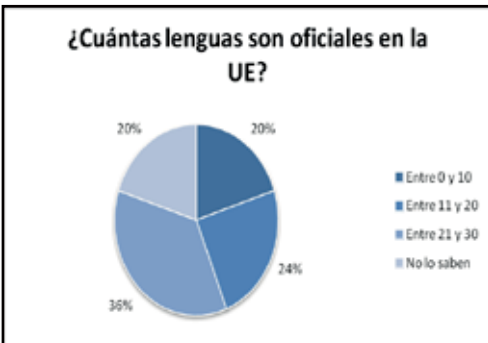
Gráfica 7



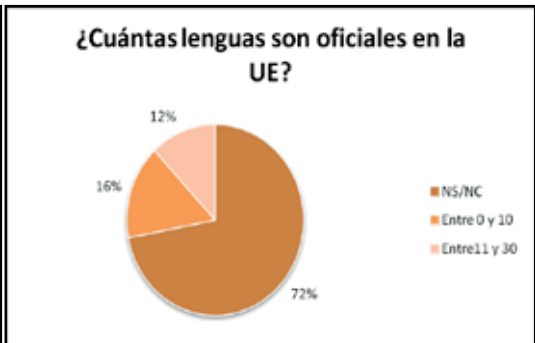
Gráfica 8



Gráfica 9



Gráfica 10



TRENČIN
Gráfica 11



VALENCIA
Gráfica 12



Es alentador comprobar como más de un 70% (G5) y un 64% (G6) de los alumnos han respondido que saben qué es el Marco de Referencia Europeo de las Lenguas aunque bien es cierto que si miramos el resultado de la G7 y de la G8, nos encontramos con el hecho que un 40% / 76% reconoce no saber cuántas lenguas se hablan en Europa. Y los resultados se confirman si tenemos en cuenta la pregunta 17 (G9 y G10) y principalmente por lo que respecta a los estudiantes valencianos ya que un 72% no sabe o no contesta la pregunta. Respecto a la número 18 (G11 y G12) nos gustaría destacar que el 60% del alumnado eslovaco considera que un ciudadano europeo debería conocer como mínimo tres lenguas, mientras que los alumnos valencianos opinan en un 50% que se deberían conocer un mínimo de dos lenguas.

Conclusión

No se percibe hostilidad hacia otras lenguas o sentimiento de amenaza de la lengua propia por parte de los alumnos eslovacos (como quizá hubiese ocurrido si la encuesta se hubiese realizado en alumnos que no tuviesen el eslovaco como L1, o en territorios eslovacos con presencia de otras lenguas como el húngaro o el ruteno). En el caso de los alumnos valencianos sí que hay que tener en cuenta que parten de la existencia de dos lenguas oficiales en la Comunidad, por lo que en algunos casos sí que se han podido apreciar respuestas donde cada uno opina que su L1 tiene que ser la más importante respecto de la otra existente.

Donde no existen diferencias es en la consideración del aprendizaje de diversas lenguas (extranjeras) principalmente para su formación académica y para su futuro laboral. Sí que habría que destacar el hecho diferencial que los alumnos eslovacos tienen mayor tradición académica obligatoria en el aprendizaje de lenguas extranjeras que no los valencianos. No olvidemos que Eslovaquia es un país “pequeño” de la UE con una población que ronda los 5 millones de habitantes y que por tanto, el eslovaco no es una lengua mayoritaria como lo puede ser el castellano (España/Sudamérica). Esta es una causa importante por lo que se refiere al aprendizaje de lenguas extranjeras a España en general. Tener una lengua “fuerte” no plantea la necesidad de tener que aprender o adaptarse a otras. Y, por supuesto, esto también afecta de manera directa a las lenguas minoritarias del territorio español.

Uno de nuestros objetivos era comprobar si comparando dos realidades europeas, Eslovaquia y España, los resultados serían similares respecto a la importancia que los alumnos dan a las lenguas y a su aprendizaje, es decir, si nos encontramos ante una misma realidad. Hemos podido observar que en general

sí que existe similitud e igualdad de opiniones. Los dos grupos consideran el inglés como la lengua más importante para cualquier tipo de comunicación, y el resto de idiomas considerados como más relevantes coinciden con lenguas mayoritarias.

Un tema aparte, que podría constituir una interesante línea futura de investigación, sería comprobar el impacto que estos resultados podrían suponer para las diferentes lenguas minoritarias de los territorios estudiados. De qué manera la instrumentalización en el aprendizaje de lenguas puede influir en las diferentes políticas lingüísticas de los diversos gobiernos y qué consecuencias se podrían derivar de todo ello.

Bibliografía

- APPEL, Rene; MUYSKEN, Pieter (1996): *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona, Ariel.
- BALLESTER, Josep; MAS, Josep Àngel (2003): “El component sociolingüístic en el desenvolupament de la competència comunicativa”, en MARTINES, Vicent (coord.): *Llengua, societat i ensenyament*. Vol. 3, Alicante, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, pp. 5-17.
- CASTELLÓ COGOLLOS, Rafael; CÍSCAR Ramírez, Lorena; GONZÁLEZ Martínez, David; PÉREZ Ledo, Pablo (2001). “Lealtad y actitudes lingüísticas hacia el valenciano en los entornos urbanos de la Comunicad Valenciana”, Salamanca, *VII Congreso Español de Sociología*.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf Fecha de consulta: 31 de agosto de 2013.
- GONZÁLEZ MARTINEZ, Juan (2008): “Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas”, en OLZA Moreno, Inés; CASADO Velarde, Manuel; GONZÁLEZ Ruiz, Ramón (eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra [en línea]. <http://unav.es/linguis/simposiosel/actas> Fecha de consulta: 1 de septiembre de 2013.
- LASAGABASTER, David (2003): *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*, Lleida, Editorial Milenio.
- OLTRA, Miquel A.; PARDO, Rosa M. (2008): “WebQuest y enseñanza de lenguas: una experiencia en la Universidad”, en *Komunikácia kultúr v zjednocujúcej sa Európe*, Trencin (República Eslovaca), TnUAD, pp. 160-163.
- SOLÉ, Joan (2001): *El políedre sociolingüístic*, Valencia, Tres i Quatre.
- TUSON, Josep (2002): “El valor de la diversitat en la comunicació global”, en Toni Mollà (ed.): *Llengües globals, llengües locals*, Valencia, Bromera, pp. 19-36.

FORMAR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO MULTICULTURAL E PLURILINGUE^[1]

Rosa Silva

António Carvalho da Silva

CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS (UP) / UNIVERSIDADE DO MINHO (CIED)

Resumo

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a formação e supervisão de professores de português em Angola, a partir da análise de conteúdo de um conjunto de documentos, enquadrada num contexto plurilingue e num cenário de reconstrução e de reforma educativa.

Palavras-chave: formação de professores, língua portuguesa, Angola

1. Contextualização

As dezoito províncias que constituem Angola^[2] formam um mosaico multicultural e plurilingue, já que neste território com cerca 1276700 km² de área geográfica (Cardoso, 2004) coexistem, a par da língua portuguesa, vários grupos etnolinguísticos bantu (“Bakongo, Ambundo, Lunda-Quico, Ovimbundu, Ganguela, Nhaneka-Humbe, Ovambo, Herero e Okavambo”) e não bantu (“Koishan”) (Zau, 2002: 38 e 39).

1 O presente artigo apresenta dados da dissertação intitulada *Processo de Formação Inicial de Professores de Português em Angola*, desenvolvida por Rosa Maria Sampaio da Silva, no mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português, sob a orientação de António Carvalho da Silva (Universidade do Minho, 2011).

2 As dezoito províncias que constituem Angola são Cabinda, Zaire, Uíge, Malanje, Lunda Norte, Lunda Sul, Bengo, Luanda, Kuanza Norte, Kuanza Sul, Bié, Huambo, Benguela, Huíla, Namibe, Kuando Kubango, Cunene e Moxico.

As línguas correspondentes a estes grupos etnolinguísticos são faladas, apenas, em determinadas zonas do território angolano e no período colonial (findo em 1975) eram entendidas como sendo inferiores e sem prestígio social (Mingas, 2000), o que significa que a língua valorizada para a comunicação e para o acesso ao conhecimento era a portuguesa^[3]. Contudo, como nem toda a população a dominava, eram poucos os que tinham acesso ao saber, o que justifica que, à data da independência, a taxa de analfabetismo se centrasse nos 85% (Grilo, 2006). Para fazer face a este valor, o governo traçou como prioridade a educação (MED, s/d^c), facto que resultou numa “explosão escolar” e na necessidade de admitir professores sem formação adequada (Grilo, 2006).

Na década de oitenta, para fazer face ao número insuficiente de professores definiu-se o estatuto do “colaborador-docente”, seguindo a máxima “Quem sabe ensina, quem não sabe aprende” (MED, s/d^c: 6 e 7). Porém, neste cenário urgia delinear mudanças para melhorar a qualidade da educação. Tal ocorreu em 1986, com a realização de um diagnóstico ao Sistema de Educação, que recomendou a realização de uma reforma daquele sistema, no entanto, com o agravar do conflito, tal recomendação só começou a ser delineada em 2001, depois de definida a *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação*^[4] e a Lei de Bases do Sistema de Educação^[5] e efetivada dois anos após o fim do conflito armado, em 2004, com a implementação da Reforma Educativa.

Neste clima de paz, mas em situação de emergência, entende-se que o professor “deve ser relevante e mais actuante no tocante à integração social, à reabilitação dos valores cívicos, morais e do potencial intelectual que a guerra acentuadamente reduziu” (Peterson, 2003: 105-7). Nesta fase, o professor é um *construtor* de conhecimentos, do ensino e da aprendizagem, mas também um *construtor* da paz, por desempenhar um papel fundamental no necessário desenvolvimento do processo educativo, no “reinforcing cultures of peace rather than cultures of violence” (Davies, 2004: 125).

Em 2007, quando o país já se encontrava numa fase de desenvolvimento^[6], com o intuito de reorganizar a formação de professores e cumprir as metas

3 “Dados indicam que 25% da população angolana tem o português como língua materna, proporção que se apresenta muito superior na capital do país.” (Pereira, 2005: 122).

4 Esta estratégia deverá ser implementada até 2015.

5 Lei n.º 13/de dezembro de 2001.

6 O conceito de país em desenvolvimento está associado ao conceito de desenvolvimento que “transcende as medidas económicas de desenvolvimento para capturar um conjunto mais amplo de dimensões da vida das pessoas, seu bem estar e liberdade. Desenvolvimento humano é definido como um processo que permite alargar o leque de oportunidades das pessoas, permitindo-lhes

de Dakar e os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, foi elaborado um documento regulador, o *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*,

na perspectiva de construção de uma Escola renovada e transformada, apta a responder aos desafios de uma sociedade em permanente mudança, exigindo sempre uma reflexão profunda sobre a formação dos docentes na lógica construtivista, tendo como objectivos finais a melhoria da qualidade do ensino e a defesa da identidade e da profissionalidade. (MED, s/d^b: 4)

O *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola* divide-se em oito eixos de intervenção que abarcam as formações inicial, contínua e à distância, pois

a profissão docente requer conhecimentos e competências que só podem ser obtidos no âmbito de uma formação profissional de elevado nível científico e pedagógico, pelo que a formação deve ser entendida como um processo permanentemente em mudança que começa quando o futuro docente tem acesso a formação inicial, a primeira etapa de um percurso que deverá manter-se ao longo de toda a carreira profissional. (MED, s/d^b: 3)

Para cada um dos eixos do *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola* foram definidas atividades e resultados a atingir progressivamente até 2015, que passam pela elaboração e implementação de documentos reguladores da atividade docente e por avaliações intermédias, antes da avaliação de impacto que deverá ocorrer em 2014. Mas também por linhas orientadoras para a melhoria e apetrechamento de estruturas físicas, assim como da sua gestão e apetrechamento, nomeadamente de Escolas de Formação e de Centros de Recursos.

2. Metodologia de análise

O estudo supracitado obedeceu a uma metodologia de tipo qualitativo, por possibilitar, através da recolha de várias perspetivas, uma visão holística do processo de formação inicial de professores de português em Angola e uma visão mais particular sobre a escola. A escolha desta como objeto de estudo justifica-se por ser um local de construção e de partilha de ideias, de promoção e de construção do conhecimento, de ensino e de formação, isto é, um espaço de micro-culturas onde diretores, professores e alunos interagem diariamente

desenvolver e explorar as suas próprias capacidades, ao mesmo tempo que leva a cabo uma melhoria permanente no seu nível de bem-estar.” (PNUD-Angola, 2005: 23)

(Alexander, 2001), mas também por permitir explorar a *natureza* de processos de ensino e de aprendizagem (Woods *apud* Moore, 1999).

Deste modo focou-se a atenção na formação inicial de professores, em particular sobre o processo de supervisão, a fim de responder às seguintes questões:

- Como é que se desenvolve o processo de supervisão na Formação Inicial de Professores de Português do 1.º Ciclo do Ensino Secundário?
- Que instrumentos de apoio são utilizados ao longo do processo de supervisão na Formação Inicial de Professores de Português do 1.º ciclo do Ensino Secundário?
- Que ações de orientação são desenvolvidas, tendo em vista a progressiva integração profissional?

Para tal optou-se pela análise de conteúdo (Bardin, 2000; Esteves 2006) de documentos reguladores, de reflexão sobre o sistema educativo e de suporte à prática supervisiva e consideraram-se, igualmente, contactos informais com diretores de Escolas de Formação de Professores, com professores das disciplinas de Metodologia de Ensino de Português e de Prática, Seminário e Estágio Pedagógico e com professores-tutores, que possibilitaram uma aproximação ao contexto de formação, ao contexto de aplicação da prática pedagógica e às dificuldades sentidas pelos referidos intervenientes no decurso do estágio pedagógico.

A escolha dos referidos documentos, em particular dos de reflexão, teve em consideração a valorização do conhecimento local, pois como alertam Desai & Potter (2009: 227)

The importance of using local knowledge and/or literature can be practical, theoretical and ethical. On a practical level, using it serves to enhance the quality of information gathered and to provide a much more complete research project or case study.(...) Not only can useful primary data be collected, but the analytical work of local researchers can be taken into account, providing different perspectives and ensuring against any potential ethnocentrism.

2.1 Documentos em análise

Na seleção dos documentos a analisar foram considerados os seguintes critérios, de acordo com o princípio da pertinência:

1. valorização do conhecimento e da reflexão local;
2. regulação, preparação e aplicação da prática supervisiva;

que permitem obter uma visão holística da Formação Inicial de Professores de Português em Angola, uma vez que

The samples were not chosen to be representative of the national situation, but to illustrate with more details and more vividly the daily operation and the circumstances within which supervisors actually work. (De Grauwe, 2001: 21)

Assim, para obter um “Holistic understanding of complex processes” (Desai & Potter, 2009: 117), respondendo às três perguntas de investigação definidas, constituiu-se o seguinte *corpus*:

1. documentos reguladores, de entre os quais o *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola* (MED, s/d^b), o *Currículo de Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário* (MED/INIDE, 2003, 2004, 2009, 2010) e o *Programa de Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos* (INIDE, s/d^b, 2010), pois “(...) government policy documents can also provide crucial information and summaries of up-to-date research on a topic.” (Desai & Potter, 2009: 225);
2. documentos de reflexão sobre o sistema educativo, de entre os quais os documentos sobre as *Reflexões sobre a Evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de Independência* (MED, s/d^c) e o documento de *Balanço da Implementação da 2.ª Reforma Educativa em Angola* (MED, s/d^a), valorizando, assim, o conhecimento local e evitando o etnocentrismo, ao articular as perspetivas dos investigadores, dos dados obtidos nos contactos informais e das reflexões feitas localmente;
3. documentos de suporte à prática supervisiva, nomeadamente grelhas de observação, por comportarem, na sua estrutura, as competências a adquirir, pelo professor-estagiário, ao longo da prática pedagógica.

Tal revela que foram analisados documentos de fontes primárias, da categoria das fontes inadvertidas (*inadvertent sources*), pois

are used by the researcher for some purpose other than that for which they were originally intended. They are produced by the processes of local and central government and from the everyday working of the education system. (Duffy, 1993: 68)

Após uma leitura flutuante e uma leitura analítica dos documentos, definiram-se categorias e indicadores de análise (quadro 1), tendo por base um *procedimento aberto* (Bardin, 2000; Esteves, 2006).

Quadro 1: Categorias e indicadores de análise

Categorias	Indicadores
A. Formação inicial	A.1. Estrutura da formação
	A.2. Supervisão/observação de aulas
	A.3. Caracterização da escola de formação
	A.4. Caracterização da escola-anexa
	A.5. Perfil do supervisor
	A.6. Perfil do professor-tutor
	A.7. Perfil do estagiário
	A.8. Avaliação
	A.9. Comunicação entre supervisor, professor-tutor e estagiário
B. Instrumentos de apoio	B.1. Identificação
	B.2. Caracterização
	B.3. Orientações para a sua elaboração
	B.4. Orientação para a sua aplicação
C. Ações de integração profissional	C.1. Disciplinas da formação profissional
	C.2. Metodologia de ensino adotada
	C.3. Integração do estagiário na escola-anexa

A definição dos indicadores da categoria A, *Formação Inicial*, teve como objetivo possibilitar a descrição do processo de formação, partindo de um nível macro, a sua estrutura, para se ir aproximando de um nível micro, a comunicação estabelecida entre os vários intervenientes no processo de formação inicial de professores. Porém, antes de atingir este patamar foram recolhidos dados relativos à escola que ministra os conteúdos científicos (a escola de formação) e à escola que acolhe os estagiários para a realização da prática pedagógica, dados concernentes aos perfis dos vários intervenientes, com o particular objetivo de aferir as habilitações literárias de supervisores e professores-tutores, e ao tipo de avaliação praticada durante a formação inicial de professores.

A categoria B diz respeito aos instrumentos de suporte ao processo de supervisão na prática pedagógica. A esta categoria correspondem quatro indicadores, que apontam a identificação, caracterização e orientação quer para elaboração quer para a aplicação dos referidos instrumentos.

Com a categoria C (ações de integração profissional) pretende-se aferir como é que os documentos em análise definem ações para a integração

progressiva do professor-estagiário na vida profissional. Assim, os indicadores definidos para esta categoria visam incluir as referências às disciplinas de formação profissional, em particular do curso de Português, as referências às metodologias de ensino adotadas e ao processo de integração do professor-estagiário na escola-anexa (local onde decorre a prática/estágio-pedagógico).

3. Conclusões

A partir dos objetivos específicos⁷ definidos para o estudo *Processo de Formação Inicial de Professores de Português em Angola* (Silva, 2011) e da análise de documentos, de um ponto de vista genérico, pode concluir-se que o Sistema de Educação aponta para a formação integral do indivíduo, a nível científico, técnico, moral e social, como também reconhece a UNESCO, na sistematização de dados sobre a educação em Angola, onde se pode ler:

En ce qui concerne les objectifs généraux de l'éducation, l'accent est mis sur : le développement des capacités physiques, intellectuelles, esthétiques et morales des jeunes de manière continue et systématique ; l'élévation du niveau scientifique, technique et technologique pour contribuer au développement socio-économique du pays ; les valeurs démocratiques pour fomentier, stimuler et développer une attitude d'intransigeance vis-à-vis de toutes les conduites qui portent atteinte aux normes de la convenance sociale pour développer l'esprit de solidarité entre les peuples. (UNESCO - BIE, 2010)

Ao reconhecer a necessidade de elevar o nível académico de alunos e de professores para melhorar o desenvolvimento económico do país, Angola tem presente que

L'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage des compétences de base pour un métier et pour la vie, mais elle est devenue surtout un endroit privilégié pour apprendre la vie, les autres et soi-même. L'école devient, de plus en plus, un lieu de construction de soi, de socialisation et un lieu de vie pour le développement des communautés. (Benavente *et alii*, 2008: 228)

7 Objetivos específicos definidos para o estudo: descrever o processo de formação inicial de professores de português do primeiro ciclo do ensino secundário; caracterizar as habilitações literárias dos supervisores e dos professores-tutores; identificar instrumentos de apoio ao processo de supervisão; analisar instrumentos de apoio ao processo de supervisão; definir ações que contribuam para a progressiva integração profissional dos professores em formação.

Tal significa que na escola se desenvolvem competências não só a nível do saber-fazer, mas também a nível do saber-ser e do saber-estar. A importância de se desenvolverem estas competências ao longo da formação de professores está espelhada nos vários documentos reguladores e na nova metodologia de ensino adotada, a pedagogia de integração/abordagem por competências, através da qual “O aluno deve ser capaz de transferir as suas aprendizagens do contexto escolar para um contexto do quotidiano.” (Roegiers, s/d: 10).

De um ponto de vista mais específico, retomando as categorias de análise de conteúdo e adotando-se o “olhar” do supervisor e/ou do professor-tutor, que nem sempre possuem formação específica para a disciplina que lecionam (“A tous les niveaux, un nombre significatif des professeurs ne sont pas qualifiés pour les postes qu’ils occupent (...)”, UNESCO – BIE, 2010), nem têm acesso a outros documentos para além dos reguladores, pode concluir-se o seguinte:

A – Formação Inicial

A.1. Estrutura da formação inicial: foi delineada, de acordo com as orientações internacionais para a formação de professores. Contudo, carece que se aprofundem determinadas secções, nomeadamente, no que diz respeito à definição dos perfis de entrada dos alunos nas EFP. Esta definição poderia contribuir para um ajustamento do currículo e/ou dos programas das disciplinas ao público-alvo daquelas escolas de formação, pois, como evidenciam os documentos analisados, muitos dos alunos que frequentam o sub-sistema de formação já lecionam noutros níveis de ensino, o que poderá contribuir para o nível de motivação menor, por parte destes alunos-professores e para o sucesso da Reforma Educativa, já que como aponta Pacheco (2001: 165)

(...) a motivação e formação dos professores são marcantes nos rumos da reforma curricular. Sem uma modificação de atitudes e mentalidades, sem a formação de professores, todo o projecto de reforma fracassará ou então ficará no plano das intenções.

Face ao exposto e centrando-se este estudo na formação de professores de língua, convém não descurar o alerta de Mingas (2005: 109), que direciona o perfil do professor para a valorização do conhecimento linguístico e cultural:

(...) actualmente, um professor que queira ensinar a língua portuguesa em Angola, dificilmente o poderá fazer em eficácia se não tiver um conhecimento, mesmo não

aprofundado, da sua história, da estrutura das línguas africanas faladas no país e das culturas por elas veiculadas.

Isto porque língua e cultura são indissociáveis. A língua é ao mesmo tempo veículo de cultura e de socialização, como sublinham Cerqueira & Andrade:

(...) quando abordamos o conceito de cultura, torna-se inevitável ter em conta a língua, já que esta é, ao mesmo tempo, meio de transmissão da cultura e factor de transformação cultural, constituindo-se um dos veículos de socialização dos humanos. (2004: 136)

Em Angola, a língua também é veículo de escolarização e de união social, pois como afirma Costa (GEED, 2008: 1)

(...) nenhuma das Línguas Bantu é extensiva a todo o território nacional, cada uma delas restringe-se a uma determinada região, daí que a Língua Portuguesa desempenhe um papel extremamente importante, não só em termos de comunicação oficial, mas também como instrumento de coesão entre os falantes de Línguas Maternas diferentes.

A importância da existência de uma língua de união em contexto multilingue é considerada pelas políticas de língua, como um contributo para a cidadania, já que “A cidadania precisa de uma língua comum para promover o entendimento mútuo e a comunicação eficaz.” (PNUD, 2004: 60)

O que significa que, como frisa Ançã, “Ensinar uma língua, neste caso, o português, implica considerar um destinatário específico, num contexto específico, com um substrato linguístico específico.” (1999: 15).

Assim, será de valorizar a criação de condições para que o professor de Língua Portuguesa conheça a estrutura de base das Línguas Bantu, para que seja capaz de identificar as especificidades de cada uma das Línguas e de apoiar os alunos a ultrapassarem dificuldades inerentes às influências das Línguas Bantu, na aprendizagem da Língua Portuguesa, e deste modo “(...) constituir uma base de reflexão interlinguística que promova o desenvolvimento de competências em LP”, como sugerem Oliveira *et alii* (2010: 63-64), a propósito de um estudo sobre a “comparação interlinguística como recurso didáctico”.

A.2. Supervisão/observação de aulas: entendendo-se a prática pedagógica, e em particular o processo de supervisão, como um período de aprendizagem colaborativa, ao longo do qual supervisor/professor-tutor e estagiário

colaboram com o fim de desenvolver competências profissionais, verifica-se que as componentes que integram esta aprendizagem foram sumariamente consideradas. Realçam-se aqui algumas dessas componentes apontadas em Villegas-Reimers (2003: 99):

- “professional dialogues to discuss professional issues of personal interest”: através dos seminários relativos à disciplina de *Prática, Seminários e Estágios Pedagógicos* e da colaboração com o professor-tutor;
- “peer supervision”: supervisão efetuada pelos vários elementos do mesmo grupo de estágio, que possibilita uma análise crítica entre pares;
- “peer coaching/peer assistance”: inerentes às funções do supervisor e/ou do professor-tutor, que acompanham o professor estagiário nos momentos de planificação, observação e reflexão sobre a observação (ciclo de supervisão);
- “action research to collaboratively inquire about a real problem in their teaching”: através do incentivo à investigação (e não tanto à reflexão sobre a ação), ao longo do ciclo de formação. Constatou-se, nos vários documentos, o reconhecimento da sua importância na formação de professores, como forma de melhorar as práticas, porém, como revelam os documentos de reflexão sobre o sistema de educação, ainda, falta criar as condições necessárias para que se possa investigar no seio das EFP.

A.3. e A.4. Caracterização das instituições de formação e de acolhimento de estagiários: esta caracterização é diminuta, assim como é parcamente articulada a definição das funções de cada um dos intervenientes, ao longo do citado processo de formação. Estes aspetos poderão estar na base de algumas das limitações da implementação da supervisão de aulas.

A.5., A.6. e A.7. Perfil do supervisor, do professor-tutor e do estagiário: considera-se que a definição de papéis e de perfis, de um modo mais articulado, permitirá o estabelecimento de uma comunicação mais efetiva (*reflexão-acção*), de um apoio mais direcionado aos estagiários e levará “(...) ao desenvolvimento de competências profissionais e humanas de relevo, à compreensão da educação como objecto de investigação e de acção e à inovação da educação.” (Moreira & Bizarro, 2010: 11). Tal justifica-se porque “Learning to teach means acquiring not only knowledge and skills but also an understanding of learners and how they learn, along with repertoires of strategies for dealing with unique and everchanging circumstances” (Lewin *apud* UNESCO, 2004: 162 e 153).

B – Instrumentos de apoio à prática pedagógica/supervisiva

B.1. Identificação: plano de aula, testes, programa(s) da(s) disciplina(s), ficha individual de avaliação, ficha/grelha de observação de aulas, relatório e protocolo. Os instrumentos identificados estão diretamente ligados à avaliação dos alunos-estagiários e têm um caráter sumativo⁸, não evidenciando a evolução gradativa do aluno ao longo da sua formação, isto é, o processo de avaliação não parece passar pelas suas três fases sugeridas por Alarcão & Tavares (2003: 110): “sincrético, analítico, sintético”. Os autores explicam estas fases da seguinte forma:

As duas primeiras fases corresponderiam à avaliação formativa; a última à avaliação sumativa. Esta deveria constituir um momento de síntese a que o avaliador chegasse depois de ter passado por uma fase de análise pormenorizada; seria o momento de se esquecer do pontual, do particular para se concentrar na opinião que ele tem do professor, uma opinião que fica quando nos esquecemos dos pormenores para nos concentrarmos no essencial, quando pensamos no formando ou professor-estagiário que está a acabar o seu estágio e tentamos antecipar que professor ele poderá vir a ser no futuro.

Considerando-se os instrumentos identificados, apenas o plano de aula pode ser considerado na avaliação formativa, já que permitirá que o supervisor e/ou o professor-tutor constatem como é que o estagiário seleciona e gere conteúdos programáticos, como é que os adequa às estratégias de ensino selecionadas e como identifica os recursos para os colocar em prática, todos estes aspetos adequados ao tempo disponível para o ensino e para a aprendizagem. O que significa que, através do plano de aula, o supervisor e/ou o professor-tutor poderá verificar o processo de pensamento do aluno, a propósito da planificação de uma aula.

B.2., B.3. e B.4. Caracterização e orientações para a sua elaboração e aplicação: os documentos analisados, apenas, fornecem informações de caráter geral. No entanto, considera-se que estas orientações poderiam ser dadas, quando, nos documentos, se apresentam os instrumentos de avaliação ou no “desenvolvimento metodológico” do programa da disciplina, que orienta os estágios pedagógicos. Esta integração facilitaria o seu uso/aplicação por parte dos vários intervenientes no processo de formação.

8 Excluem-se aqui o(s) programa(s) da(s) disciplina(s) e o protocolo por terem uma função reguladora.

C – Ações de Integração Profissional

C.1. Disciplinas da formação profissional: a formação profissional integra as áreas científica, metodológica e deontológica. Assim, o curso/especialidade de Português/Educação Moral e Cívica contempla, na sua formação profissional, as disciplinas de Português; Formação Pessoal, Social e Deontológica; Literatura; Metodologia de Ensino do Português; Metodologia de Ensino da Educação Moral e Cívica; Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos. Destas disciplinas, apenas as três primeiras têm início na 10.^a classe. Ainda que os documentos não apontem uma justificação, pensa-se que tal ocorre para permitir uma maior articulação entre as disciplinas de *Metodologia de Ensino do Português* e a de *Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos* e entre uma das disciplinas da formação específica (Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular).

De acordo com o *Currículo de Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*^[9], na disciplina de *Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos*, na qual os alunos-estagiários serão chamados a analisar situações reais, que observam nas escolas-anexas, para que progressivamente se familiarizem com o exercício da profissão docente, foi acrescentado um módulo de Metodologia de Ensino do Empreendedorismo, que permitirá aos alunos adquirirem valências para se tornarem empreendedores, esclarecidos e munidos de ferramentas para o combate à pobreza e também obterem habilitações para lecionarem a disciplina no 1.º Ciclo do Ensino Secundário.

C.2. Metodologia de ensino adotada: o programa de *Metodologia de Ensino do Português* (INIDE, s/d^a) aponta para a aquisição de conhecimentos teóricos, que se aplicarão nas aulas de Prática Pedagógica^[10].

C.3. Integração do estagiário na escola-anexa: a integração dos alunos na profissão docente foi delineada de modo gradual, permitindo ao aluno contactar com as instituições de ensino de um outro prisma e motivá-lo para o exercício da profissão. Tal como se foi verificando, no estudo, as questões de motivação são fundamentais para manter os alunos no sub-sistema de formação de professores e para responder à grande falta de professores nas escolas (“Selon des estimations récentes du Ministère de l'éducation, en 2007 le secteur public comptait 167.989 enseignants et 9.265 personnels administratifs.” (UNESCO,

9 No programa da disciplina de *Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos* não se encontra qualquer referência à introdução do módulo de Metodologia de Ensino de Empreendedorismo.

10 Para um conhecimento mais detalhado da metodologia de ensino adotada consulte a análise comparativa das disciplinas de Metodologia de Ensino do Português e de Prática, Seminário e Estágios Pedagógicos, nas páginas 120 a 124 do estudo de Silva (2011).

2010). Este facto poderá contribuir para a diminuição do número de alunos por turma e, conseqüentemente, para “melhorar a qualidade do ensino secundário” (GRA, 2001: 56).

Todavia, os documentos analisados não apontam ações de integração profissional dos futuros professores, findo o ciclo de estudos, ainda que os munam com ferramentas para o exercício da atividade docente. Mais recentemente, com a introdução da disciplina de Empreendedorismo no *Currículo*, parece afigurar-se a ideia de desenvolver atitudes empreendedoras para a criação do próprio emprego, de modo a contribuir para a luta contra a pobreza e para o desenvolvimento económico, através do desenvolvimento da educação, tal como aponta a *Estratégia de Combate à Pobreza* (MP, 2003).

Em suma, o processo de Formação Inicial de Professores de Português é um processo complexo e num país multilingue, como é o caso de Angola, ainda se pode tornar mais complexo, o que faz com que o (futuro) professor de Português deva dominar não só a língua de escolarização, mas que também tenha conhecimentos básicos sobre a língua nacional da província onde leciona.

O processo de formação de professores requer, igualmente, conhecimentos sobre como planificar, como elaborar e como aplicar recursos didáticos e instrumentos de supervisão, em locais com poucos recursos materiais; requer o domínio de metodologias para trabalhar com turmas numerosas; implica o acesso a bibliografia especializada para que o aluno futuro professor adquira, gradualmente, hábitos de pesquisa e de investigação e aprofunde os seus conhecimentos sobre a profissão docente.

O sucesso deste processo de formação pressupõe uma interação positiva e eficaz entre os seus intervenientes: direções das EFP e das escolas-anexas, supervisores, professores-tutores e alunos-estagiários. Pressupõe, igualmente, que os citados agentes educativos tenham acesso a materiais didáticos, a bibliografia e a formação especializada e não apenas a documentos reguladores e de suporte à prática supervisiva, pois

Preparing teachers for the challenges of a changing world means equipping them with subject-specific expertise, effective teaching practices, an understanding of technology and the ability to work collaboratively with the other teachers, members of the community and parents. (UNESCO, 2004: 108)

Bibliografia

- ALARCÃO, Isabel & TAVARES, José (2003): *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, Coimbra, Almedina.
- ALEXANDER, Robin (2001): *Culture & Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*, Oxford, Blackwell Publishing.
- ANÇÃ, Maria Helena (1999): *Ensinar Português – Entre Mares e Continentes*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- BARDIN, Laurence (2000): *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- BENAVENTE, Ana *et alii* (2008): “La formation des enseignants, acteur décisifs de l'école dans la lutte contre la pauvreté”, *Perspectives*, vol. XXXVIII, n.º 2, p. 228.
- CARDOSO, Pedro (dir.) (2004): *Atlas da Lusofonia*, Angola, Lisboa, Prefácio.
- CERQUEIRA, Aurora & ANDRADE, Ana Isabel (2004): “Alunos com Português Língua Não Materna: um Estudo das Representações dos Professores em Diferentes Graus de Ensino”, in Maria Helena Araújo e Sá, *et alii* (coord.): *Transversalidades em Didáctica das Línguas*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- COSTA, António Fernandes da (2006): *Rupturas Estruturais do Português e Línguas Bantu em Angola – para uma análise diferencial*, Luanda, Universidade Católica de Angola.
- DAVIES, Lynn (2004): *Education and Conflict. Complexity and Chaos*, Londres, Routledge Farmer.
- DE GRAUWE, Anton (2001): *School Supervision in four African Countries: Challenges and Reforms*, Paris, UNESCO – International Institute for Educational Planning.
- DESAL, Vandana & POTTER, Robert B. (ed.) (2009): *Doing Development Research*, Londres, Sage.
- DUFFY, Brendan (1993): “The Analysis of Documentary Evidence” in Judith Bell: *Doing Your Research Project. A Guide for First-Time Researchers in Education and Social Science*, Buckingham, Open University Press.
- ESTEVES, Manuela (2006): “Análise de Conteúdo” in Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (orgs.): *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*, Porto, Porto Editora.
- GABINETE DE ESTUDOS PARA A EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO (GEED) – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (2008): “As Línguas Bantu e a Língua Portuguesa em Angola”, *Boletim Educ@r Sem Fronteiras* (suplemento), n.º 4.
- GOVERNO DA REPÚBLICA DE ANGOLA (GRA) (2001): *ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO 2001-2015*, Luanda, Conselho de Ministros. República de Angola, in Unesco - International Institute for Educational Planning http://planipolis.iiep.unesco.org/format_liste1_en.php?Chp2=Angola [consultado a 13 de agosto de 2011].

- GRILO, Luísa (2006): “A Educação em Angola – Desafios da Reconstrução”, *Boletim Educ@r Sem Fronteiras*, (suplemento), n.º 3, pp. 11-14.
- INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (INIDE) (s/d^a): *Programa Metodologia de Ensino do Português. Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*, s/l, Ministério da Educação.
- INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (INIDE) (s/d^b): *Programa de Prática, Seminários e Estágio Pedagógico. Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Ministério da Educação.
- INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (INIDE) (2010): *Programa de Prática, Seminários e Estágio Pedagógico. Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*, Luanda, Ministério da Educação.
- INTER-AGENCY NETWORK FOR EDUCATION IN EMERGENCIES (INEE) (2010): *Guidance Notes on Teaching and Learning*, Nova Iorque, INEE.
- INTER-AGENCY NETWORK FOR EDUCATION IN EMERGENCIES (INEE) (2010): *Requisitos Mínimos para a Educação: Preparação, Resposta e Reconstrução*, Nova Iorque, INEE.
- INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING (IIEP) (2006): *Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction*. Paris, UNESCO.
- MINGAS, Amélia A. (2000): *Interferência do Kimbundu no Português Falado de Lwanda*, Luanda, Edições Chá de Caxinde.
- MINGAS, Amélia (2005): “Língua versus fala: a questão angolana” in Maria Helena Mira Mateus & Luísa Teotónio Pereira (org.): *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*, Lisboa, Edições Colibri e CIDAC.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA (MED) (s/d^a): *Balanço da Implementação da 2.ª Reforma Educativa em Angola*, s/l. In <http://www.med.gov.ao/PublicacoesD.aspx?Codigo=705> [consultado a 17 de maio de 2011].
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA (MED) (s/d^b): *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*, República de Angola, Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA (MED) (s/d^c): *Reflexões sobre a Evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo de 35 anos de Independência*, s/l. Disponível em <http://www.med.gov.ao/PublicacoesD.aspx?Codigo=651> [consultado a 4 de abril de 2011].
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA, INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (MED/INIDE) (2003): *Currículo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*, Luanda, INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA, INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (MED/INIDE) (2004): *Currículo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*, Luanda, INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA/INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (MED/INIDE) (2009): *Currículo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*, Luanda, INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA/INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (MED/INIDE) (2010): *Currículo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*, Luanda, INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.
- MINISTÉRIO DO PLANEAMENTO (MP), REPÚBLICA DE ANGOLA (2003): *Estratégia de Combate à Pobreza. Reinserção Social, Reabilitação e Reconstrução e Estabilização Económica*, Luanda, Ministério do Planeamento. Direcção de Estudos e Planeamento. (versão sumária). in Unesco - International Institute for Educational Planning http://planipolis.iiep.unesco.org/format_liste1_en.php?Chp2=Angola [consultado a 13 de agosto de 2011].
- MOORE, Alex (1999): “Beyond Reflection: Contingency, Idiosyncrasy and Reflexivity” in Initial Teacher Education in Martyn Hammersley (ed.): *Researching School Experience. Ethnographic Studies of Teaching and Learning*, Nova Iorque, Falmer Press.
- MOREIRA, Maria Alfredo & BIZARRO, Rosa (2010): “Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas: Acção, Formação e Investigação”, in Maria Alfredo Moreira & Rosa Bizarro: *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*, Mangualde, Edições Pedagogo.
- OLIVEIRA, Ana Luísa *et alii* (2010): “Comparação Interlinguística como Recurso Didáctico: A Aprendizagem do Português por Ucrainianos, Guineenses e Cabo-Verdianos” in Maria Helena Ançã (coord.): *Educação em Português e Migrações*, Lisboa, Lidel Edições Técnicas.
- PEREIRA, Luena Nascimento Nunes (2005): “Diversidade Linguística e Identidade Nacional” in Teresa Cruz e Silva *et alii.*: “Lusofonia em África” História, Democracia e Integração Africana, Dakar: CODESRIA – Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais em África.
- PETERSON, Pedro Domingos (2003): *O Professor do Ensino Básico. Perfil e Formação*, Lisboa, Instituto Pedagógico.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD) (2004): *Relatório de Desenvolvimento Humano 2004 – Liberdade Cultural num Mundo Diversificado*, Lisboa, PNUD/ Mensagem.
- ROEGIERS, Xavier (s/d): *O que é a APC: Abordagem por competências e a pedagogia da integração explicada aos professores?*, s/l: EDICEF.

- UNESCO (2004): *Education for All. The Quality Imperative*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2010): *Message from Heads of UNESCO, UNICEF, UNDP, ILO and Education International on the Occasion of the World Teachers' Day 2010 - "Recovery Begins with Teachers"* in – http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/images/teacher_education_new/WTD2010message_en.pdf - [consultado a 7 de agosto de 2011].
- UNESCO – Bureau International d'Education (BIE) (2010): *Données Mondiales de l'éducation*. VII Ed. 2010/11. in <http://www.ibe.unesco.org/en/worldwide/unesco-regions/africa/angola/ibedocs-resources.html> [consultado em 13 de agosto de 2011].
- VILLEGAS-REIMERS, Eleonora (2003): *Teacher Professional Development: an International Review of the Literature*, Paris, UNESCO – International Institute for Educational Planning.
- ZAU, Filipe (2002): *Angola: Trilhos para Desenvolvidos*, Lisboa, Universidade Aberta.

EL *BOOK-TRAILER* EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA. CLAVES PARA SU INCORPORACIÓN A LA EDUCACIÓN LITERARIA.

Rosa Taberero

Virginia Calvo

Elena Consejo

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
GRUPO ELLIJ

Resumen

El “book-trailer” se está instaurando en el ámbito de la literatura infantil y juvenil, especialmente en lo que concierne al álbum y al libro ilustrado, como un instrumento de promoción del libro con unos recursos dignos de estudio en lo que respecta a la formación de lectores. La investigación que se presenta parte de un estudio realizado anteriormente sobre el *book-trailer* y su naturaleza narratológica. En principio, se trata de un recurso ideado por editoriales con fines de promoción tomando como base las formas de hacer propias del lenguaje cinematográfico, lenguaje al que el álbum y el libro ilustrado se adecuan por esencia, tanto desde el texto como del peritexto. Así en el entorno de redes sociales propio de la web 2.0, el epitexto que define al álbum y al libro ilustrado ha incorporado con la mayor naturalidad las técnicas propias del trailer cinematográfico hasta generar un constructo que posee identidad en sí mismo desde la perspectiva artística.

El presupuesto de partida que constituye el origen de la investigación que presentamos ha sido generado por el estudio que hemos mencionado. De este modo, entendemos que los fundamentos de construcción del *book-trailer* resultan adecuados para realizar en las aulas una propuesta desde la que trabajar el desarrollo de la competencia literaria. El análisis de las respuestas lectoras de dos grupos de aula observados a lo largo de un curso en su trabajo a partir del *book-trailer*, tanto de desde la recepción como desde la creación, nos han aproximado a unas claves de utilización de este recurso en el desarrollo de la competencia literaria.

Palabras clave: book-trailer, educación literaria, competencia literaria, web 2.0.

1. Bases para una educación literaria

La lectura literaria implica por parte del lector un desarrollo de la capacidad de aprender a interpretar y a valorar las creaciones de carácter estético-literario (Mendoza, 2004: 15). Así, cuando nos aproximamos a la formación de mediadores en lo que concierne a la educación literaria de Educación Infantil y Educación Primaria, son tres los aspectos que nos deben preocupar: la reflexión sobre por qué y para qué leer, la metodología con la que el mediador va a acercar el discurso literario a las aulas y la configuración del corpus con el que se van a asentar las competencias que hemos mencionado. Por una parte, se trata establecer el marco en el que el mediador debe desarrollar su tarea. Así resulta necesario desvincular la lectura literaria de las herramientas propias de la comprensión lectora dirigida al acceso y a la transferencia del conocimiento e insistir en la relación entre lectura literaria y construcción de identidad de tal modo que el discurso literario, la literatura, ayuda a explicar el mundo que rodea al individuo y las relaciones humanas en un contexto social y, por ende, cultural, en un ejercicio magistral de formación de ciudadanos (Cf. Bruner, 1988; Rosenblatt, 2002).

El contacto prolongado con la literatura puede provocar una mayor sensibilidad social. A través de cuentos, poemas y obras de teatro el niño va cobrando conciencia de las personalidades de diferentes tipos de gente. Aprende a ponerse imaginativamente en el “lugar del otro”. (...) (Rosenblatt, 2002: 207)

Pedro Salinas (2002: 176) resumía el sentido de la lectura literaria en la idea de que aprender a andar por el mundo imaginario enseña a caminar por el mundo real.

Por otra parte, el acto lector adquiere su máxima expresión en la lectura literaria de tal modo que las actividades de decodificación, interpretación y reflexión como estrategias propias de la competencia lectora constituyen la base del desarrollo de la competencia literaria (Cf. Mendoza, 1998).

En lo que respecta a la metodología con la que el discurso literario se va a acercar a las aulas, entendemos desde la perspectiva antes mencionada que se debe provocar el encuentro del lector con el texto desde los presupuestos de la discusión literaria que permita la “recreación” del lector en palabras de Iser (cit. por Chambers, 2007: 63) con el ánimo de formar esos lectores reflexivos a los que se refiere A. Chambers (2008).

El tercer pilar temático debe ser el corpus en el que se define el conjunto de lecturas que deben ser propuestas en las aulas con el ánimo de desarrollar

la competencia lecto-literaria y de fomentar el hábito lector. Se trata de experimentar lo que Juan Mata denomina una lectura ética, leer con la conciencia de leerse, en la línea de Booth (2005), Nussbaum (2005).

Lo que no se debe olvidar es la adecuación del discurso a un receptor actual con nuevos modelos de representación del mundo que se inserta en una sociedad dominada por los medios audiovisuales y contemporáneos desde el punto de vista artístico. Por tanto, las obras tienen que obedecer a esas razones y progresar con el tiempo basándose en la idea de que los libros infantiles enseñan a leer:

Gran parte de la formación literaria de niños y niñas se produce a través de su contacto directo con la literatura dirigida a la infancia y adolescencia. (...) Con la contemplación y lectura de esos libros se forman muchas de las expectativas acerca de lo que uno puede esperar de la literatura, se aprende a interrelacionar la experiencia vital con la experiencia cultural fijada por la palabra y se domina progresivamente un gran número de las convenciones que rigen este tipo de texto. (Colomer, 2005: 99).

2. El *book-trailer* en la educación literaria

El *book-trailer* es un instrumento de promoción de un libro en formato de vídeo que emplea técnicas similares a las que utiliza el *trailer* cinematográfico con la peculiaridad de que circula por internet, es decir, se difunde a través de las redes sociales. Por tanto, se define como un modo de promoción que tiene que ver con un lector, el del siglo XXI, que se desenvuelve de una forma natural en las redes sociales y recibe la información a través de soportes multimedia que integran palabra, imagen y sonido de naturaleza hipertextual. El lector infantil y juvenil, por tanto, se convierte en uno de los receptores buscados, a manera de lector modelo, de cierto tipo de *book-trailers* ideados por las editoriales con el fin de persuadir a un receptor que se explica a través de internet (Cf. Morduchowicz, 2012).

Teniendo en cuenta los estudios fundamentales que sobre el álbum se han publicado (Bader, 1976; Doonan, 1999; Lewis, 1999; Nikolajeva, 2001; Van der Linden, 2007; Nodelman, 2010 y Salisbury y Styles, 2012, entre otros), resulta consecuencia lógica de la interacción que se produce entre palabra e imagen que las editoriales dedicadas a las literaturas gráficas hayan adoptado el *book-trailer* como estrategia de promoción en la red. El álbum, además, se explica tanto desde la teoría de la literatura como desde el marco de los relatos cinematográficos puesto que es habitual la presencia de recursos filmicos en

la literatura gráfica. Así la proximidad de álbum y lenguaje filmico convierten el *book-trailer* en uno de los medios más adecuados para la publicitación del género.

2.1. El *book-trailer*, características y clasificación

El *book-trailer*, del mismo modo que el trailer digital, debe ser por definición breve, estimulante, elocuente y preciso (Cf. Lloret y Canet, 2008). En principio, distinguimos en el ámbito de la promoción del álbum tres grandes clases de *book-trailer*, teniendo en cuenta el formato que utilizan:

- **La presentación en Issuu** de una selección de páginas o dobles páginas que obedecen a una síntesis de los aspectos más destacables del libro. Así, por ejemplo, encontramos la presentación de *Cuando no estás* de María Hergueta (<http://issuu.com/eljineteazul/docs/cuandonoestas/1>. Última consulta 10/11/12), *La merienda del Señor Verde* de Javier Sáez Castán (http://issuu.com/ekare/docs/la_merienda/1. Última consulta 10/11/12) o el reciente *Coco y Pío* de Alexis Deacon (<http://issuu.com/ekare/docs/cocoypio/1>. Última consulta 10/11/12).
- **El *book-trailer* de técnica cinematográfica** es, sin duda, el instrumento de promoción más próximo al *trailer* filmico. Se trata de una película muy breve que adelanta la exposición de la historia. La música, la palabra oral e incluso el movimiento centran este tipo de presentación. Realmente esta clase de *book-trailer* podría definirse como un microrrelato. Las características del microrrelato (Cf. Zavala, <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/hist/zavala2.htm>. Última consulta 10/11/12) se adaptan a la perfección al instrumento que estamos tratando de definir por las notas definitorias de este tipo de expresión que no son otras que brevedad, diversidad, complicidad, fractalidad, fugacidad y virtualidad. La mayor parte de los ejemplos que proponemos parte de un ejercicio de hibridación de géneros, de base puramente intertextual e incluso metaléptica o metafuncional (Cf. Koch, <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/tecni/10recur.htm>. Última consulta 10/11/12), retóricamente definido por la elipsis como recurso fundamental. El *book-trailer* se explica desde la mezcla de formas de expresión, desde la brevedad y la fragmentariedad y, por ende, desde la elipsis y la hipertextualidad como claves de aproximación. El receptor debe colaborar en la construcción de significados a través de una

lectura de carácter hipertextual (Cf. Landow, 2009; Mendoza, 2010; 2012) propia del soporte virtual que le es inherente.

Sobre la base del microrrelato, podemos distinguir diferentes tipos de propuestas:

- Aquellos *book-trailers* que parten de la exposición y suspenden la trama para “enganchar” al lector. Sirvan como ejemplo *Los zapatos rojos* de H.C. Andersen ilustrados por Sara Morante de editorial Impedimenta (<http://impedimenta.es/trailers.php/los-zapatos-rojos-1>). Última consulta 10/11/12), *Max y Moritz* de W. Busch (<http://impedimenta.es/trailers.php/max-y-moritz-trailer>). Última consulta 10/11/12), *El cuento del carpintero* de Iban Barrenetxea de Editorial *A buen paso* (<http://www.youtube.com/watch?v=WzxXWTL6RCc>). Última consulta 10/11/12), o *Perdido y encontrado* (<http://www.youtube.com/watch?v=oi1-wFj1P-c>). Última consulta 10/11/12) y *Arriba y abajo* (<http://www.youtube.com/watch?v=djeKNSGqMqs>). Última consulta 10/11/12) de O. Jeffers.
- La elipsis y la suspensión en estas propuestas es básica y la función de interpelación al receptor unida a una suerte de intertextualidad omnipresente resulta fundamental.
- Existen asimismo *book-trailers* que seleccionan un fragmento del libro, como en *Turelí, Tureló* de Elzbieta (<http://edicionesekare.blogspot.com.es/search/label/Elzbieta>). Última consulta 10/11/12). La fractalidad en estos casos es destacable. Se trata de exponer un fragmento de animación plana, atenido a la estética del libro y suficientemente representativo del discurso que se promociona.
- Por último, distinguimos aquellos *book-trailers* que están contruidos, a manera de minicuentos, sobre la base del libro original. La estrategia fundamental es la elipsis de tal modo que el *book-trailer* puede funcionar como relato terminado en sí mismo. Así Ana Juan (<http://www.anajuan.net/>). Última consulta 10/11/12) aloja en su página el trailer de *Circus* (<http://www.youtube.com/watch?v=z5Jh6PzPKvQ>). Última consulta 10/11/12) o de *Snowwhite* (<http://www.youtube.com/watch?v=z5Jh6PzPKvQ>). Última consulta 10/11/12). Dos ejemplos de diferente construcción. En tanto *Circus* idea su relato de forma elíptica con el telón de fondo de la música de Mozart y el paso de página y los movimientos de zoom como técnica de animación, el *trailer* de *Snowwhite* se teje mediante un pretexto con cambio de narrador para enmarcar los bocetos como recuerdo del relato que justifica el discurso del libro.

Todo ello es posible gracias a un título, a unos personajes y a una historia con inevitables vínculos al hipotexto de *Blancanieves*.

- De igual forma, *Es un libro* de Lane Smith (<http://www.youtube.com/watch?v=NWhrEupHf-k>. Última consulta 10/11/12) construye sobre el álbum que promociona un discurso virtual, fragmentario, irónico y con una animación ágil que proviene de la propuesta literaria y, a su vez, es fiel a la técnica de ilustración. *Chloe* de Peter Mc Carty (<http://bookreel.tv/chloe/>. Última consulta 25/10/2013) constituiría otro ejemplo.
- **El cortometraje de animación** basado en libros ilustrados o álbumes constituye otra clase de *trailer* de promoción de libros que excede, en casi todos los casos, el ámbito del libro para aproximarse a un discurso alejado de su origen.

2.2. El *book-trailer* y la promoción del libro y de la lectura

El *book-trailer* formaría parte del entorno epitextual del libro tal como lo definía Genette (2001). Y corresponde a la traducción virtual de epitextos como los textos de contracubierta. Sería, por tanto, consecuente entender que el *book-trailer* busca también a un adulto que lo consume como mediador o como receptor último en la línea de un lector sin edad. El *book-trailer* consta, además, desde las instancias de la ficción, de una serie de elementos obligatorios que debe identificar el lector. Nos referimos a la presencia del título, autores, personajes principales o protagonistas, jerarquización de los personajes, ambientación consecuente con la historia, música que marca el tiempo y el tempo del relato, presencia de la editorial, etc. Retóricamente la utilización de elipsis en las secuenciaciones, los juegos intertextuales y la combinación de géneros, códigos y lenguajes artísticos definen a un lector colaborador, activo, crítico y reflexivo que rellena los huecos que crea el discurso para así generar sentidos.

3. Segunda fase de la investigación. Aplicación en el aula

Después de lo expuesto, estimamos necesario iniciar un estudio experimental, al entender que la fundamentación de una investigación como la que en principio hemos propuesto debe partir del conocimiento del género y tiene que complementarse con las respuestas lectoras que encontremos en las aulas. Así continuamos, desde el ámbito epitextual, estudios como los de Serafini & Ladd (2008: 10) que versan sobre el análisis de las respuestas lectoras en lo que concierne a los epitextos y la construcción de sentidos. De la primera parte

de la investigación inferimos que el *book-trailer* puede constituir un medio de promoción del libro infantil y juvenil muy adecuado por su identificación con el microrrelato y por utilizar un entorno virtual en el que el lector del siglo XXI se mueve de forma natural. El álbum, por otra parte, por sus características genéricas de hibridación de géneros y lenguajes, parece resultar especialmente próximo a la dinámica del *book-trailer*. Por esta razón, después entender el funcionamiento interno de este instrumento, emprendimos la fase de carácter experimental con el ánimo de identificar en qué medida el *book-trailer* puede convertirse en un instrumento de promoción de la lectura en el ámbito de la Web 2.0, tanto desde la perspectiva de la recepción como desde la creación.

3.1. Los presupuestos de partida

Tal como expusimos más arriba, los presupuestos de partida de la investigación experimental nacen de las conclusiones de la fundamentación teórica del *book-trailer*:

- El *book-trailer* se adaptaría sobremanera a un género como es el del **libro** álbum por sus características de hibridación de géneros y lenguajes.
- El *book-trailer* podría definirse como un medio de **promoción de la lectura**.
- El *book-trailer* constituiría un medio de desarrollo de la **competencia literaria**.

3.2. Contexto de la investigación

Dos aulas de Educación Infantil del CRA de Lumpiaque (Zaragoza) fueron seleccionadas como entornos para llevar a cabo el estudio experimental. Seleccionamos este ciclo por entender que se trataba de alumnos sin prejuicios que comenzaban en este momento a aproximarse a la educación literaria dentro del currículum escolar a través de las conversaciones literarias. Este hecho facilitaba la integración del *book-trailer* en la dinámica del aula. Los grupos presentaban la siguiente composición:

- Primer Grupo (Irene García. Maestra)
 - Dos alumnos de 1º de Educación Infantil.
 - Dos alumnos de 2º de Educación Infantil.
 - Un alumno de 3º de Educación Infantil.

- Segundo Grupo (Erika Lozano. Maestra)
 - Dos alumnos de 1º de Educación Infantil.
 - Tres de Segundo de Educación Infantil
 - Cinco de Tercero de Educación Infantil. Tres de ellos con lengua materna distinta del castellano.

La investigación se desarrolló durante el curso académico 2012/2013. Las sesiones comenzaron en diciembre de 2012 y se prolongaron hasta mayo de 2013 con una periodicidad semanal.

3.3. Corpus

Los criterios de selección del corpus fueron más complejos de los que, en principio, pensamos en aplicar. La presencia en la red, la disponibilidad de los álbumes y la adecuación de las obras fueron los tres ejes sobre los que finalmente recayó la responsabilidad de la selección. Las dificultades con las que nos encontramos en este proceso tuvieron que ver, por una parte, con la confusión que rodea al *book-trailer* en su definición, de tal modo que se entiende en algunos casos como *book-trailer* la proyección completa, por ejemplo, de la obra escaneada en imágenes. Por tanto, existe en la red una abundancia extrema de materiales inadecuados que se utilizan en las aulas con objetivos no demasiado meditados y que corresponden a unas malas prácticas que habría que evitar a través de una concienciación de los mediadores.

El corpus quedó como sigue:

- *Yo quiero mi gorro* de J. Klassen (Madrid: Editorial Milrazones, 2012). (http://www.youtube.com/watch?v=TYYYQW_uCdzM. Última consulta: 26/10/2013)
- *Arriba y abajo* de O. Jeffers (México: FCE. 2011).
<http://www.youtube.com/watch?v=djeKNSGqMqs>
- *Turelí, tureló* de Elzbieta (Barcelona: Ekaré. 2012)
<http://edicionesekare.blogspot.com/es/search/label/Elzbieta>
- *Un perro* de D. Nesquens y A. Gamón (Zaragoza: Sin Pretensiones. 2012).
(<http://www.youtube.com/watch?v=ehq5Sgvzdm0&feature=youtu.be>. Última consulta: 28/10/2013)
- *Un agujero* de D. Nesquens y A. Lóbez (Zaragoza: Sin Pretensiones. 2012)

(<http://www.youtube.com/watch?v=ehq5Sgvzdmo&feature=youtu.be>.
Última consulta: 28/10/2013)

- *El sombrero volador* de D. Nesquens y E. Arguilé (Zaragoza: Sin Pretensiones. 2012)

(<http://www.youtube.com/watch?v=ehq5Sgvzdmo&feature=youtu.be>.
Última consulta: 28/10/2013)

3.4. Los resultados

Desde el punto de vista metodológico, el estudio presentó un carácter cualitativo de corte etnográfico (Cf. Corcoran y Evans, 1987; Meek, 1990; Beach, 1993). La información se obtuvo a través de las respuestas lectoras habidas en las aulas y las sesiones se grabaron para ser transcritas posteriormente. Además se utilizaron entrevistas semiestructuradas realizadas a las maestras colaboradoras en la investigación así como los datos procedentes del diario de observación de las mediadoras.

Si tomamos como referencia el conjunto de categorías que utiliza L. Sipe (2008) en el análisis de las respuestas lectoras en su investigación en función de los cinco aspectos que atañen a la comprensión lectora (analítica, intertextual, personal, transparente y performativa), fueron las categorías que implicaban un mayor grado de análisis literario las que se mostraron con mayor asiduidad en las intervenciones de los alumnos. Las categorías analítica, intertextual y performativa fueron las preponderantes. Las dos primeras se reflejaron en el proceso de creación, actividad en la que se proyectó la capacidad de análisis de los diferentes elementos que intervienen en el discurso del álbum o del libro ilustrado. La tercera apareció en pocas ocasiones pero de forma muy significativa. Proponemos a continuación fragmentos en los que se resume estas tres actitudes básicas.

Arriba y abajo

A1: Yo lo tengo en mi casa

A2: ¿Por qué no lo cuenta?

A3: ¿Por qué no hablan?

A4: Solo eso... lo que pasa es que es muy **corta**. Solo hay **música**, **no hay letras** ni nada.

(La proyección origina preguntas en los receptores a modo de inferencias sobre qué están viendo. Están acostumbrados a ver vídeos en los que los

personajes hablan o hay un narrador que cuenta. En el *book-trailer* aprecian que no se dan estos elementos.

Identifican además tres claves de composición del *book-trailer*: brevedad, música y el carácter no impreso). **Categoría analítica**

Un agujero:

A4: ¿Este cuento de quién es? (*muy atentos ven el vídeo*)

Maestra: ¿Queréis ver el libro?

Todos: Sí: Es más corto

Maestra: ¿Es corto el libro o el vídeo?

A1 y A3: El vídeo

Maestra: Ahora lo vamos a leer. Lo tengo aquí. Se llama *Un agujero*.

(Identifican el *book-trailer* con un cuento. En el momento del comienzo del vídeo ya relacionan *book-trailer* con un cuento. Preguntan por el autor, lo cual implica que reconocen una de las instancias del discurso). **Categoría analítica.**

Creación: El cuento redondo

Maestra: (...) La verás pero antes tenemos que pensar ¿qué queréis poner en la película del libro?

A2: Pues un coche

A3: Una muñeca

Maestra: Ahora os pregunto ¿esta película que vamos a hacer de qué va a hablar?

A2: De San Jorge y el Dragón

(Se activa el intertexto lector, como se puede comprobar en la intervención de A2. Recuerdan argumento, escenas y personajes). **Categoría intertextual.**

Maestra: ¿Qué creéis que es importante que pongamos en el video?

A2: El protagonista

A2: Sí

Maestra: ¿Quién es el protagonista de nuestro cuento

A3: El caballo en otro sitio III porque III me acabo de inventar una cosa III porque no entramos todos en el cuento y nos montamos II uno en el león I otro en el caballo.

Se reconstruye oralmente el cuento entre todos para seleccionar qué van a contar en el *book-trailer*. Seleccionan partes. Eligen personaje protagonista, discuten y deciden. **Categorías analítica, intertextual y performativa.**

Una cuarta categoría tiene que ver con lo que V. Calvo (2011) denominó categoría **creativa**, categoría que vertebró el proceso de creación desde su inicio en la última propuesta, la que se titula *Cuento redondo*:

Maestra: De acuerdo de momento el león y el caballo pero ¿dónde los ponemos?

A2: Pues en el ordenador

Maestra: Sí lo haremos en el ordenador pero ¿el león y el caballo estarán en algún sitio?

A2: Pues

A4: En el bosque

A3: No. En su casa

Maestra: Muy bien. Habéis dicho el león y el caballo en casa, en el bosque y en la cárcel. Todos a la vez no puede ser. Primero, Segundo y Tercero. ¿Primero dónde?

A3: Primero en la casa del bosque del león.

Maestra: Hay que pensar si queremos poner texto. ¿Os acordáis de que en los *book-trailers* hay algo escrito. Bueno hay que pensar un montón de cosas.

A2: Que tenga canción

Maestra: Os pregunto: ¿ponemos el león y el caballo en la casa del bosque? ¿ponemos pinceladas? ¿trociitos del cuento?

A4: Ponemos nuestros nombres

Maestra: ¿Puedo saber cómo es que has dicho de poner vuestros nombres?

A4: Los escritores del cuento

Maestra: En lugar de elegir yo cómo va a ser la casa, el bosque y la cárcel, lo vais a elegir vosotros ¿cómo queréis que sea el bosque?

A2: Que sea con muchos árboles y hierba

Maestra: Vamos a buscar un bosque y a ver si os gusta

((la maestra busca en el ordenador imágenes de un bosque))

(Discuten cómo van a crear los diferentes (tres) escenarios del *book-trailer*, la secuenciación de los acontecimientos, deciden los espacios en los que se va a desarrollar la trama).

De las **entrevistas y los diarios** de las maestras colaboradoras se desprendieron diferentes apreciaciones. Tanto en un lugar como en otro, las participantes insistían en la especial incidencia de las actitudes de recepción y en el interés que suscitó el proceso de reflexión, dado el soporte utilizado. Llamaron la atención sobre la presencia de malas prácticas habituales y sobre la presencia, durante el proceso de creación, de un lector distante, que descubría las diferentes instancias de la enunciación literaria.

Así mismo, a pesar del hábito generado por la iniciación de las sesiones con el *book-trailer*, las mediadoras observaron que los alumnos mostraban una inclinación al libro, el objeto central de cada una de las conversaciones, independientemente del visionado del *trailer-book*.

La identificación de estas categorías, tanto en las respuestas como en el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas y los diarios, puso de manifiesto la validez del *book-trailer* en la adquisición de la competencia literaria. No quedó tan claro, sin embargo, la definición del *book-trailer* como recurso de promoción de hábitos lectores en las aulas, al menos en los contextos propuestos, puesto que no se terminó de contemplar la relación entre el visionado y los requerimientos de los alumnos. Ni la categoría personal ni la transparente fueron representativas en este sentido.

4. Para terminar: Análisis de resultados

Conviene en este apartado remitirse a los presupuestos de partida y a los objetivos expresados al comienzo de esta exposición.

En primer lugar, del análisis realizado, se infiere que el álbum, por sus características de hibridación de géneros, resulta una propuesta muy sugerente en lo que a la construcción del *book-trailer* se refiere. Sin embargo, hemos entendido en lo que llevamos de investigación que el *book-trailer* es un instrumento de promoción del libro más dirigido al mediador que a los destinatarios últimos. En este sentido, enlazamos con la primera fase de la investigación y estimamos que nuestro objeto de estudio se acerca más a un microrrelato con valor en sí mismo dependiente de unos criterios puramente artísticos que a un instrumento de promoción de hábitos lectores, tal como hemos comprobado en las aulas. Sería, por tanto, consecuente entender que el *book-trailer* busca no solo a un lector infantil o juvenil que se mueve en la red sino también a un adulto que lo consume como mediador o como receptor último en la línea de un lector sin edad. Una vez más, nos encontramos ante esa lectura bicéfala que caracteriza el discurso literario infantil y juvenil. Así *trailers* como los de *Alicia en el país de las maravillas* de editorial Nórdica (<http://www.nordicalibros.com/ficha.php?id=56>), por ejemplo, presentan las características que comentamos y buscan como receptor cómplice a un adulto mediador que pueda recomendar la lectura. De ahí esa insistencia en la factura del constructo.

Por último, del análisis de los documentos relacionados con la creación, inferimos la relación directa entre el *book-trailer* y la adquisición de la competencia literaria. Por sus características de elaboración, el *book-trailer* se

erige como un instrumento que centra las principales instancias que intervienen en el discurso literario. De este modo, se podría definir como instrumento de aplicabilidad al aula. El acto lector adquiere su máxima expresión en la lectura literaria de tal modo que las actividades de decodificación, interpretación y reflexión como estrategias propias de la competencia lectora constituyen la base del desarrollo de la competencia literaria (Cf. Mendoza, 1998). Por otra parte, los libros infantiles constituyen la mejor herramienta para desarrollar la competencia literaria, tal como señala T. Colomer (2005: 99-11). Desde esta perspectiva, el *book-trailer*, en su faceta de recepción y de creación, puede constituir una de las herramientas de trabajo de la competencia literaria, comunicativa y, por supuesto, digital en el marco de la web 2.0.

Bibliografía

- BADER, B. (1976): *American picturebooks from Noah's ark to the Beast within*, New York, Macmillan Publishing Company.
- BEACH, R. (1993): "A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories". NCTE *Teacher's Introduction Series*. Ed. David A. Hamburg, Urbana, National Council of Teachers of English.
- BOOTH, W. (2005), *Las compañías que elegimos. Una ética de la ficción*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BRUNER, J. (1988): *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- CALVO, V. (2011): "Claves para seleccionar un itinerario constructor de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua", *Ocnos*. n. 7, pp. 123-137.
- COLOMER, T. (2005): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CORCORAN, B. y EVANS, E. (Eds.) (1987): *Readers, Texts, Teachers*, Portsmouth, Boynton/Cook Publishers.
- CHAMBERS, A. (2007): *El ambiente de la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CHAMBERS, A. (2008): *Conversaciones*, México, Fondo de Cultura Económica.
- DOONAN, J. (1999): "El libro-álbum moderno", en AA. VV.: *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*, Caracas, Banco del Libro, pp. 46-65.
- GENETTE, G. (2001): *Umbrales*, Madrid, Siglo XXI.
- KOCH, D. M. (2010): "Diez recursos para lograr la brevedad en el microrrelato" (<http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/tecni/10recur.htm>). Última consulta 10/11/12).
- LANDOW, G. P. (2009): *Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*, Barcelona, Paidós.

- LEWIS, D. (1999): "La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción", en AA. VV. *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*, Caracas, Banco del Libro, pp. 77-88.
- LLORET ROMERO, N. y F. CANET CENTELLAS (2008): "Nuevos escenarios, nuevas formas de expresión narrativa: La Web 2.0 y el lenguaje audiovisual" [en línea], "Hipertext.net", n. 6. (<http://www.hipertext.net>. Última consulta 10/11/12).
- MATA, J. (2010): "La educación como lectura". En Basanta, A. (coord.) *La Lectura*. Madrid, CSIC, *Anejos Arbor*, 103-119.
- MEEK, M. (1992): "Why Response?", in Mike Hayhoe (Ed) *Reading and Response*, Buckingham, Open University Press, pp. 1-12.
- MENDOZA, A. (1998): *Tú, lector*, Barcelona, Octaedro.
- MENDOZA, A. (2004): *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- MENDOZA, A. (2010): "La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector", en Mendoza, A. y C. Romea (coords): *El lector ante la obra hipertextual*, Barcelona, Horsori, pp. 143-174.
- MENDOZA, A. (Coord.) (2012): *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*, Barcelona, Octaedro.
- NIKOLAJEVA, M. (2006): *How Picturebooks Work*, Londres, Garland.
- MORDUCHOWICZ, R. (2012): *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- NODELMAN, P. (2010): "Las narrativas de los libros-álbum y el proyecto de la literatura infantil", en AA. VV: *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum*, Barcelona, Gretel/Banco del Libro, pp. 18-32.
- NUSSBAUM, M. C. (2005): *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*, Madrid, Mínimo Tránsito.
- SLAINAS, P. (2002): *El defensor*, Madrid, Alianza Editorial.
- SALISBURY, M y M. STYLES (2012): *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*, Barcelona, Art. Blume.
- SERAFINI, F. & LADD, SM (2008): "The challenge of moving beyond the literal in Literature discussions", in *Journal of Language and Literacy Education*, n. 4(2), pp. 6-20. (Disponible en http://www.coe.uga.edu/jolle/2008_2/challenge.pdf. Última consulta 10/11/12).
- SIPE, L. R (2008): *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*, New York, Teachers College Press, Columbia University.
- UNSWORTH, L. (2006): *E-Literature for Children. Enhancing Digital Literacy Learning*, New York, Routledge.
- VAN DER LINDEN, S. (2007): *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay, L'atelier du poisson soluble.

ZAVALA, L. “Seis problemas para la minificción, un género del tercer milenio: brevedad, diversidad, complicidad, fractalidad, fugacidad, virtualidad”, en <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/hist/zavala2.htm>. (Última consulta 10/11/12).

ZAYAS, F. (2012): *La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*, Barcelona, Graó.

CORPUS DIGITALES PARA LA INVESTIGACIÓN: HERRAMIENTAS PARA LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN EL EEES^[1]

Rosario Mascato Rey

GIVIUS - UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Resumen:

En el marco de las labores realizadas por el Grupo de Investigación Valle-Inclán de la USC, se halla la creación de una gran macrobase de datos relacional MySQL, de consulta en red y elaborada a partir de software libre, cuyo propósito no es otro que reunir, en formato digital, materiales de muy diversa factura referidos al escritor arousano que, para el periodo 1888-1936, incluyen: ediciones en vida del autor, prólogos, antologías y traducciones, publicaciones periodísticas, paratextos, conferencias y discursos, entrevistas, declaraciones y encuestas, epistolario, autógrafos, archivo iconográfico, recepción de la obra de Valle-Inclán, estudios y retratos literarios del escritor. Esta vastedad de materiales se constituye, así, como *corpus* esencial y vía prioritaria de trabajo para el estudio y difusión de la figura y obra del escritor gallego desde nuevos enfoques metodológicos, que procuran un mayor grado de objetividad científica al desarrollado hasta la actualidad: análisis cuantitativos de la información, o incluso análisis de redes sociales, que nos permiten estudiar la trayectoria del escritor (en términos de Pierre Bourdieu) en cuanto a su relación con el campo literario de su tiempo, enfocando asuntos como el de su proceso de canonización / consagración en la historia de la literatura española o el de la internacionalización de su figura.

Sin embargo, ¿cuáles son los ecos de este proceso en el marco del aula de literatura en sede universitaria a día de hoy? El objetivo de esta propuesta no es otro que reflexionar sobre las diferentes tipologías de *corpus* literario en el ámbito del EEES, la incorporación de nuevas tecnologías en el aula y las posibles fórmulas de integración entre desarrollo científico y metodología didáctica, como formas de transferencia de conocimiento.

1 Este trabajo se inscribe en la labor de investigación realizada por el Grupo de Investigación Valle-Inclán de la USC, al amparo del programa de *Consolidación e estruturación de unidades de investigación competitivas do Plan Galego de IDT (2012-PG088)*, financiado por la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.

Palabras clave: Humanidades digitales – Investigación – Didáctica de la Literatura – Educación Superior – Trabajo colaborativo – Conocimiento construido – *Corpus* – Canon

Entre los principales objetivos del GIVIUS (Grupo de Investigación Valle-Inclán de la USC), en sus más de veinte años de historia, figura la recuperación de un extenso *corpus*, complementario a las ediciones del escritor, y de muy diversa procedencia, que a día de hoy se ha constituido como *documentación primaria* vertebradora de nuestra labor de investigación, y material *sine qua non* podríamos llevar a cabo nuestro propósito de clarificar los límites existentes entre las verdaderas dimensiones de Valle-Inclán en la España de su tiempo, frente al conocimiento construido posteriormente por sus exégetas en el campo de la crítica valleinclaniana. Se trata de una extensa tipología de textos que amplían la perspectiva generada por la obra literaria, en primera instancia, y ofrecen datos inéditos en torno al desempeño de la labor del escritor: versiones de obras; textos sobre estética y poética; declaraciones públicas sobre asuntos políticos, culturales o sociales, a lo que se suman, por supuesto, ediciones de sus obras, antologías y colectáneas que recogen sus textos. Sin olvidar la propia recepción de época, otros materiales de primera mano (epistolario, autógrafos o documentos personales) e incluso un ingente archivo iconográfico (caricaturas, retratos, fotografías y las ilustraciones de sus obras). Un *corpus* de estudio configurado por más de 4500 documentos (vid. Fig. 1) -el ochenta por ciento de los cuales han sido recogidos de la prensa de época-, que conforman lo que hemos denominado como *corpus impreso* del escritor (*vs.* el también existente *corpus manuscrito*^[2]).

Esta extensa y variada documentación fue sometida, entre 2009 e inicios de 2013, a un proceso de ordenación, catalogación y digitalización^[3], pensando en su posterior integración en el futuro *Archivo Digital del Grupo de Investigación Valle-Inclán* (vid. Fig. 2): una base de datos, hecha realidad a finales de 2012, diseñada en sus aspectos técnico y conceptual con el fin de almacenar y organizar toda la información relevante procedente de estos materiales para su explotación eficiente en búsquedas estructuradas MySQL.

Una vez digitalizada y tratada, esta documentación abre así diversos tipos de análisis, que nos permitirán abordar la figura de Valle-Inclán desde un punto de vista mucho más complejo. En este sentido, podremos, por ejemplo:

2 Para una descripción en mayor pormenor de ambas tipologías de *corpus* y del proceso de tratamiento y estudio a que cada uno de ellos es sometido, véase Santos Zas, Martínez y Mascato, 2014.

3 Una tarea desarrollada en el marco del proyecto “Valle-Inclán: a prensa e o sistema editorial” (2010-2012), dirigido por el profesor Javier Serrano Alonso, en la Facultad de Humanidades de Lugo, gracias a la financiación del Programa INCITE, de la Consellería de Industria de la Xunta de Galicia.

- a) generar (y mapear) la geografía y cronología de las publicaciones valleinclinianas, estableciendo el impacto de sus elecciones como productor (editoriales, periódicos y revistas con los que colabora), pero también el interés que su obra suscita en el campo editorial y mediático de la época (reediciones, reimpressiones, recepción crítica...). Y ya no sólo en lo que se refiere al campo literario español, sino también en lo tocante a su difusión internacional (Latinoamérica, Estados Unidos, Francia, Italia, Portugal,...), por ejemplo, haciendo un seguimiento de las traducciones de sus textos hasta 1936 (Mascato Rey, 2014).
- b) reconstruir la red de relaciones del escritor con otros agentes del campo literario: editores, impresores e ilustradores de sus obras; sus traductores y críticos; otros escritores editados por las mismas editoriales; los firmantes de las reseñas de sus estrenos teatrales o novedades editoriales; periodistas que dan cuenta de sus intervenciones públicas; sus entrevistadores; o incluso, los co-firmantes de manifiestos, declaraciones y cartas públicas... A todo lo cual se suma la información procedente de documentación de carácter privado, como es el propio epistolario del escritor, del que recogemos sus destinatarios y remitentes. Una extensa nómina de literatos, artistas, políticos, diplomáticos, etc., que asciende a día de hoy a más de mil setecientos nombres, que a su vez establecen vínculos con diversas instituciones con las que el escritor se relacionó en algún momento de su vida, o en las que incluso jugó un papel protagonista (como es el caso de la Academia de Bellas Artes de España en Roma –véase Santos Zas *et al.*, 2010);
- c) o, ya en términos de análisis puramente textual, realizar otros tipos de estudios cuantitativos sobre la obra valleincliniana, utilizando en este caso técnicas de “text mining”: esto es, articular operaciones estadísticas que nos permitan acceder a las denominadas *keywords* (o palabras más recurrentes) de un texto (y sus términos adyacentes), asignándoles porcentajes de uso, visualizables en representaciones gráficas, como *nubes de palabras* (véase a modo de ejemplo, Iraklis Tsatsoulis, 2013 o Mathew y Underwood, 2014). Una nueva manera de visualizar (de manera sincrónica y diacrónica) tanto los temas y tópicos de un texto (en sus distintas versiones), como los recursos discursivos y pautas utilizados por el autor a lo largo de toda su trayectoria^[4].

4 Para ello, resulta objetivo esencial obtener la transcripción (por medios técnicos y humanos) de la totalidad del *corpus* (manuscrito e impreso), una laboriosa y ambiciosa tarea de gran complejidad (Santos Zas, Martínez y Mascato, 2014).

Son varias las líneas de trabajo que se desprenden de la implementación de estas importantes e innovadoras técnicas y herramienta en el desarrollo de los objetivos del GIVIUS:

Por una parte, y a corto plazo, podremos examinar las condiciones de producción de la obra valleinclaniana en el campo literario, enfocando la trayectoria de Ramón del Valle-Inclán en el mismo (su función y posición, de acuerdo con los parámetros establecidos por Bourdieu, 1992), a través de su relación con agentes e instituciones del mismo campo o de otros campos culturales y políticos. En este sentido, el análisis relacional de los datos ya contenidos en el mencionado *Archivo Digital* nos permitirá mapear la red de relaciones del escritor con su entorno, siguiendo el modelo de estudios anteriores referidos a casos literarios, como los de Samartim (2010) o Long & So (2013), y visualizar así sus interacciones con el mundo artístico, editorial, institucional o político de su tiempo.

Por otra, tendremos la capacidad de profundizar, a medio plazo, en el estudio de la evolución estética y poética del literato a partir de datos empíricos y objetivos, obtenidos de secuencias textuales y concordancias mediante la aplicación del marcado semántico (TEI), lo que establecerá igualmente nuevos parámetros para la elaboración de ediciones críticas y genéticas hipertextuales. El resultado final nos permitirá observar en pantalla los diferentes estados creativos de una obra y la evolución, paso a paso, de Valle-Inclán, como productor de discursos e ideas.

En uno y otro caso, la tarea se antoja laboriosa, porque, entre otras cosas, pretendemos contribuir a un cambio de paradigma en el marco de la crítica (valleinclaniana, y no sólo), haciendo uso de esta nueva herramienta digital para la mejor comprensión del hecho literario.

A la vista de lo expuesto, estamos, por tanto, inmersos en un intenso proceso de revisión (todavía en modo de definición en el ámbito de las Humanidades) en lo que respecta a los modos y herramientas de trabajo en nuestra área de estudio, de cara a generar nuevos enfoques y nuevos contenidos que hasta ahora no habían sido visibilizados. En este sentido, desde el punto de vista investigador, hemos tenido en cuenta a la hora de diseñar nuestros proyectos que en la actual coyuntura científica:

- a) varían los objetivos de investigación, con una tendencia a procurar no tanto el análisis hermenéutico de textos/ hechos/ ideas, como el estudio del propio proceso de construcción, producción y circulación del conocimiento (Samartim, 2010), generado en el campo académico

- b) es necesario, por tanto, utilizar nuevas tecnologías, herramientas y *corpus* de trabajo, en un proceso de aproximación a las Ciencias Sociales, con el objetivo, por una parte, de garantizar el *workflow* y el control de calidad en la investigación, pero también con la idea de profundizar en otros aspectos referidos al hecho literario como producto cultural (Even-Zohar, 2005-2010): productores, agentes, campo, trayectorias, instituciones, procesos de canonización, producción mediática de la literatura, análisis de los discursos públicos (funciones y posiciones) de cada productor.

Se trata, por tanto, de un fuerte cambio de paradigma, como decimos, en que frente a las Humanidades tradicionalmente consideradas, asistimos al surgimiento de una nueva disciplina (en que se incluyen, entre otras, la historia y crítica literaria) denominada *Digital Humanities*, cuya existencia (e implementación) genera importantes fracturas con la tradición académica del siglo XX, muy especialmente en lo referido a los modos y métodos de enseñanza-aprendizaje.

Si echamos un vistazo a los distintos programas de la materia de literatura española del siglo XX generados en las universidades españolas y portuguesas podemos observar una tónica común: la figura de Valle-Inclán aparece ineludiblemente asociada, por una parte, a los marbetes del “modernismo hispánico”, la “Generación del 98” o el “esperpento”; por otro, a una de las tres siguientes obras de su producción: las *Sonatas*, *Luces de Bohemia* o *Tirano Banderas* (aunque menos, en este caso), algo por otra parte comprensible dado su carácter de obras canónicas por excelencia del escritor gallego.

Sin embargo, un recorrido panorámico por las últimas contribuciones de la crítica especializada a lo largo de los últimos diez años muestra que aquellas obras que más recientemente se han puesto en valor, pues revelan nuevas y complejas facetas del escritor, han sido sus relatos cortos, su teatro breve o su poesía, además de dos de sus obras más controvertidas: su tratado estético *La Lámpara Maravillosa* y la colección de crónicas de guerra recogida en *La Media Noche. Visión estelar de un momento de guerra* (véase Serrano Alonso y Juan Bolufer, 2003 y ss.). Son todos ellos textos que abren nuevas líneas de trabajo de carácter comparatista, amplían las conexiones internacionales de su figura y generan nuevos públicos a los que acercar su obra, ahora bajo el marco histórico de la modernidad estética europea, desechando además la visión dicotómica de una obra literaria dividida en dos fases antagónicas (modernismo y esperpento).

Al mismo tiempo, los especialistas se han interesado en desentrañar la complejidad del pensamiento estético y político de Valle-Inclán, demostrando la coherencia de sus posicionamientos públicos y la firmeza de su compromiso ético en causas de muy diversa factura (véase a este propósito Juan Bolufer, 2013), que evidencian el gran error del manido tópico del puro esteta *pour épater les bourgeois*.

¿Qué fragmentos de esta nueva información llegan a las aulas? ¿Qué elementos de nuestro aprendizaje como investigadores son transferidos a nuestros alumnos? ¿Cuáles de nuestras herramientas, modos de relación y competencias pueden ser de utilidad a nuestros estudiantes en su futuro inmediato y a largo plazo?

Debemos aquí recordar que no es este un debate nuevo en el mundo de la enseñanza de la literatura. Ya en 2002, Coria-Sánchez y Torres apuntaban a un necesario proceso de reciclaje de los docentes para enfrentarse a los intereses y necesidades de los estudiantes del siglo XXI, muy especialmente en lo concerniente a los estudios literarios, en que -resaltaban, además- es imperativo recuperar el carácter integrador de los materiales utilizados, sobre todo en lo referente a contenidos socio-culturales que pueden resultar de interés más allá de los propios límites de la filología y los estudios literarios.

Hoy en día, este debate cobra nuevas dimensiones con la incorporación de las nuevas tecnologías como base del trabajo del aula. Y a este respecto, conviene prestar atención a las respuestas generadas sobre el tema desde el ámbito de las humanidades digitales en el mundo británico, pionero en la constitución de unidades formales de investigación y programas de estudios universitarios específicamente pensados bajo la mencionada etiqueta interdisciplinar.

Algunas de las conclusiones apuntadas tienen que ver con la propia formulación del trabajo investigador desde este nuevo enfoque, a partir del cual la creación de nuevo conocimiento y de innovación metodológica está determinada por el trabajo colectivo y colaborativo; esto es, por la interacción de especialistas de muy diversas áreas y por la incorporación de una nueva manera de pensar la investigación: desde el saber socialmente construido y el aprendizaje basado en la actividad, en la tarea, en el proceso, en el cómo y no sólo en el qué (Hirsch, 2012: 15).

Es este, en consecuencia, uno de los primeros elementos a incorporar en el ámbito de la docencia en nuestro campo de trabajo: el de la red (académica, científica, investigadora) como parte de nuestro ser profesional, con la consecuente necesidad de enseñar al alumnado a trabajar de esta manera a través de la implementación de pequeños proyectos de investigación en el

aula de literatura, en que podremos integrar la ya mencionada redefinición de fronteras (entre materiales, disciplinas, enfoques y herramientas).

Uno de los primeros pasos a dar en una actividad de estas características pasa por la necesidad de cuestionarnos, como señalábamos, sobre el conocimiento construido por la historiografía académica con respecto a nuestro objeto de estudio, punto de partida esencial: revisar, por tanto, quiénes, cómo y por qué han generado el saber existente sobre una determinada materia, con el fin de entender las motivaciones, en el caso de la literatura española, de determinados procesos de canonización, sus *tempos* y sus modos para responder a algunas de estas preguntas: ¿cuentan lo mismo todas las historias de la literatura? ¿en base a qué criterios se segmenta la información? ¿qué autores y obras aparecen señalados como más representativos en el grueso de las varias historias consultadas? ¿cuáles son los parámetros utilizados para la elaboración de estas nóminas? ¿desde cuándo está en vigor un determinado canon de la literatura española para una época particular? ¿quiénes son los responsables de dicha organización de la historiografía literaria?

Las respuestas a estas preguntas nos habilitan para un nuevo paso del proceso: aproximarnos al *corpus* de estudio desde un enfoque radicalmente nuevo frente al tradicionalmente definido a tales efectos por nuestra área científica (Wosh, Hajo y Katz, 2012). Es decir, profundizar en nuevas metodologías de análisis que, sin descartar una aproximación a los textos de tipo más hermenéutico (lecturas, comentarios, etc.), nos permitan ampliar los márgenes del hecho literario, delimitando nuevas fronteras sobre las que planificar igualmente nuevas preguntas investigadoras.

A la par de esta mudanza de método, conviene igualmente inculcar al alumnado la premisa de que uno de los fundamentos para esta otra manera de trabajar reside en tener la habilidad de utilizar toda la documentación a nuestra disposición a fin de obtener nuevos prismas sobre un mismo objeto de estudio (Hirsh, 2012: 22-25), a ejemplo de lo mostrado con el caso de Valle-Inclán.

Estaremos, por tanto, ante un volumen ingente de información que nos facilitará múltiples datos sobre el proceso de escritura (en términos públicos y privados), pero que sólo podremos contemplar en toda su extensión y complejidad con la incorporación de herramientas digitales como bases de datos y aplicaciones de marcado semántico, análisis del discurso, análisis de redes, etc., para cuyo manejo productivo deberemos implementar un necesario periodo de formación en el uso de las mismas (algo igualmente necesario para un estudiante de Humanidades hoy en día).

Se trata de una modificación radical de la manera de entender la literatura: como producto cultural, y no como mera colección de textos de afinidades

estéticas o históricas, con todas sus implicaciones. Y, en consecuencia, estos parámetros nos obligan, de igual forma, a interrogarnos sobre nuestra formación, experiencia y habilidades como docentes, no sólo con respecto a las necesidades de los estudiantes (qué aprenden y cómo lo aprenden) sino, sobre todo, a cómo desde el otro lado del binomio, los “educators (in the broad sense of the term) construct the ideological and political positions from which they speak” (Giroux, 1990).

El objetivo último de este proceso de incorporación de herramientas digitales, metodología interdisciplinar, trabajo colaborativo, *corpora* diversificados y, sobre todo, y como punto de partida, análisis del conocimiento construido (a manera de la propuesta esbozada en el marco del Grupo de Investigación Valle-Inclán, de la USC) no es otro que el de desarrollar el juicio crítico, la capacidad de análisis, el pensamiento científico y la voluntad de acción en red, competencias clave para el desarrollo de cualquier profesional del siglo XXI y elementos que convierten, de nuevo, a las Humanidades (Digitales) en una herramienta de indudable utilidad social y cultural hoy en día, un hecho que conviene resaltar.

Bibliografía:

- BOURDIEU, Pierre (1992): *Les Règles de l'art*, Paris, Éditions du Seuil.
- CORIA-SÁNCHEZ, Carlos M. y Germán Torres (2002): *Visiones. Perspectivas literarias de la realidad social hispana*. Yale University Press.
- EVEN-ZOHAR, Itamar (2005-2010): *Papers in Culture Research*, Electronic Edition. Disponible en http://www.tau.ac.il/~itamarez%20/works/books/EZ-CR-2005_2010.pdf
- GIROUX, Henry A. (1990): “Rethinking the Boundaries of Educational Discourse: Modernism, Postmodernism and Feminism”, *College Literature*, 17 (2/3). *The Politics of Teaching Literature*, pp. 1-50.
- HIRSCH, Brett D. (2012), “</Parentheses>: Digital Humanities and the Place of Pedagogy”, in Brett D. Hirsch (eds.), *Digital Humanities and the Place of Pedagogy: Practices, Principles and Policies*, Open Book Publishers, pp. 3-30.
- IRAKLIS Tsatsoulis, Christos (2012): “Unsupervised text mining methods for literature analysis: a case study for Thomas Pynchon’s V”. *Orbit: Writing Around Pinchon*, Vol. 1, nº 2. Disponible en <https://www.pynchon.net/owap/article/view/44>
- JUAN Bolufer, Amparo de (2013): *La Voz Pública de Valle-Inclán: Documentos*, Lugo, AXAC, Colección Páginas Finiseculares, 4.
- LONG, Hoyt & Richard So (2013): “Network Analysis and the Sociology of Modernism”, *Boundary 2. An International Journal of Literature and Culture*, 40 (2), pp. 147-182.
- MASCATO Rey, Rosario (coord.) (2014): *Outros verbos, novas lecturas: Valle-Inclán traducido*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega.

- MATTHEW, L. & Ted Underwood. (2014): "Text-Mining the Humanities", in Susan Schreibman, Ray Siemens & John Unsworth (eds.), *New Companion to the Digital Humanities*, Wiley-Blackwell Press. [Forthcoming].
- SAMARTIM, Roberto López-Iglesias (2010): "Défices projetivos e estratégias de planificación cultural no campo editorial dum sistema periférico (Galiza: 1968-1978)", in M^a Amparo Tavares Maleval & Laura Tato Fontaiña (eds.), *Estudos Galego-Brasileiros 4. Lingua, Literatura, Identidade*, A Coruña, Universidade da Coruña, pp. 255-276.
- SANTOS Zas, Margarita (coord.), Francisca Martínez Rodríguez & Rosario Mascato Rey (2014): "La creación y gestión del archivo digital valleinclaniano: corpus manuscrito e impreso", in Sagrario López Poza & Nieves Pena Sueiro (eds.), *Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro*, Janus [en línea], Anexo 1 (2014), 435-457, publicado el 11/04/2014. Disponible en <http://www.janusdigital.es/anexos/contribucion.htm?id=39>
- SANTOS Zas, Margarita (Dir.), Francisca Martínez, Carmen Vilchez, Catalina Míguez Vilas, Cristina Villarrea, Sandra Domínguez Carreiro y Rosario Mascato Rey (2010): *Todo Valle-Inclán en Roma (1933-1936): edición, anotación, índices y facsímiles*. Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións da Universidade-Deputación Provincial de Pontevedra, Biblioteca de la Cátedra Valle-Inclán, vols. 4-5, 2010 (contiene CD con facsímiles).
- SERRANO Alonso, Javier y Amparo de Juan Bolufer (2003): "Bibliografía de Ramón del Valle-Inclán", *Anales de la Literatura Española Contemporánea/Anuario Valle-Inclán III*, 28. 3, pp. 271-309.
- ___ (2004): "Bibliografía de Ramón del Valle-Inclán", *Anales de la Literatura Española Contemporánea/Anuario Valle-Inclán IV*, 29.3, pp. 245-281.
- ___ (2006): "Bibliografía de Ramón del Valle-Inclán", *Anales de la Literatura Española Contemporánea/Anuario Valle-Inclán VI*, 31.3, pp. 243-286.
- ___ (2007): "Bibliografía de Ramón del Valle-Inclán". *Anales de la Literatura Española Contemporánea/Anuario Valle-Inclán VII*, 32.3, pp. 239-272.
- ___ (2008): "Bibliografía de Ramón del Valle-Inclán (2006-2007)", *Anales de la Literatura Española Contemporánea/Anuario Valle-Inclán VIII*, 33.3, pp. 595-624.
- ___ (2009): "Bibliografía de Ramón del Valle-Inclán", *Anales de la Literatura Española Contemporánea / Anuario Valle-Inclán IX*, 34.3, pp. 851-875.
- ___ (2010): "Bibliografía de Ramón del Valle-Inclán", *Anales de la Literatura Española Contemporánea / Anuario Valle-Inclán X*, 35.3, pp. 325-344.
- ___ (2011): "Bibliografía de Ramón del Valle-Inclán", *Anales de la Literatura Española Contemporánea / Anuario Valle-Inclán XI*, 36.3, pp. 273-321.
- ___ (2012): "Bibliografía de Ramón del Valle-Inclán", *Anales de la Literatura Española Contemporánea / Anuario Valle-Inclán XII*, 37.3, pp. 201-246
- WOSH, Peter, J., Cathy Moran y Esther Katz (2012): "Teaching Digital Skills in an Archives and Public History Curriculum", in Brett D. Hirsch (eds.), *Digital Humanities and the Place of Pedagogy: Practices, Principles and Policies*, Open Book Publishers, pp. 79-96.

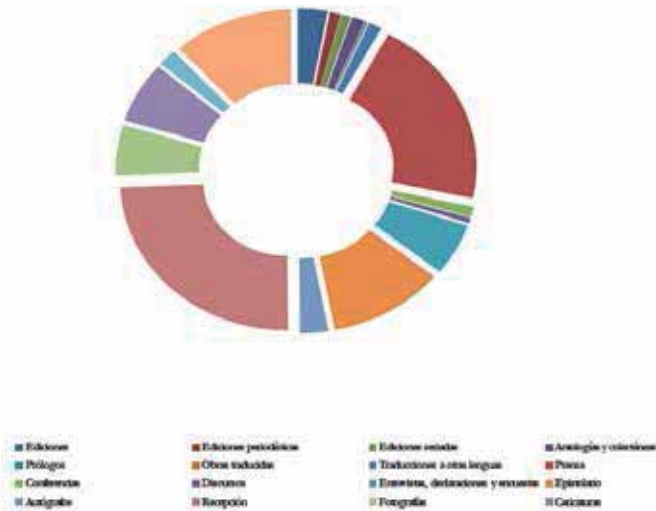


Fig. 1 Corpus impreso completo del Archivo Digital del Grupo de Investigación Valle-Inclán.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
ARCHIVO DIGITAL
 Grupo de Investigación Valle-Inclán
Manuel del Valle-Inclán

Archivo Digital Valle-Inclán

Unidad Organizativa: Lugar de Publicación: Año:

Antologías y Colecciones	A Pobra do Caramiñal (A Comilla)	1856
Autógrafos	Altoate	1867
Caricaturas	Arsénium	1868
Conferencias	Asunción (Paraguay)	1869
Dibujos	Bagnollet (Francia)	1870
Discursos	Barrachona	1871
Ediciones		1872

Fecha: Desde Hasta

Búsqueda por campo:

Búsqueda en el PDF:

Serie: Nivel 1: Seleccione una opción
 Nivel 2: Seleccione una opción

Fig. 2. Captura de pantalla del buscador del Archivo Digital del Grupo de Investigación Valle-Inclán.

UMA REPRESENTAÇÃO DE INTERLÍNGUA EM A CASA DE EULÁLIA DE MANUEL TIAGO

Sónia Duarte

CENTRO DE LINGÜÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Resumo

O presente artigo pretende levar a cabo uma aproximação à representação literária da interlíngua dos portugueses enquanto falantes de espanhol como língua estrangeira, no contexto concreto de utilização da mesma durante o cenário da participação na guerra civil de Espanha. Para tal, este trabalho apoiar-se-á teoricamente no conceito de *interlíngua* (Selinker, 1972) e na abordagem metodológica que o enquadra, para se centrar sobre a representação que desse fenómeno oferece este romance de Manuel Tiago, identificando e comentando os traços que a conformam no texto em estudo.

Palavras-chave: espanhol LE; interlíngua; guerra civil espanhola; Manuel Tiago; Álvaro Cunhal

Celebrou-se, ao longo do ano que agora termina, o centenário do nascimento de Álvaro Cunhal (Coimbra, 10 de novembro de 1913 – Lisboa, 13 de junho de 2005), autor da obra que é objeto deste trabalho.

Escrita sob o pseudónimo literário de Manuel Tiago, sob o qual Cunhal escreveu ainda outros dez títulos de ficção narrativa^[1], *A Casa de Eulália*

1 Conforme se esclarece na sua fotobiografia (CCCAC 2013: 243), o vínculo entre o pseudónimo Manuel Tiago e a identidade de Álvaro Cunhal é assumido publicamente em dezembro de 1994, durante o lançamento do livro *A Estrela de seis Pontas*. Por essa altura encontravam-se já publicadas sob esse pseudónimo *Até amanhã, camaradas* (1974) e *Cinco dias, cinco noites* (1975). Depois de *A Estrela de seis Pontas*, a obra em estudo é a primeira a ser publicada posteriormente ao esclarecimento dessa situação, sendo ainda escritas sob o mesmo pseudónimo as obras *Fronteiras* (1998), *Um risco na areia* (2000), *Sala 3 e outros contos* (2001), *Os Corrécios e outros contos* (2002) e *Lutas e vidas: um conto* (2003). Segundo informação recolhida em Gomes, Ramos & Silva (2008a: 384), “Cunhal, é também

(Lisboa, 1997)^[2] é um romance de 202 páginas, que tem como pano de fundo a guerra civil espanhola (1936-1939), conflito no qual participou o próprio autor, na sequência da missão de que fora encarregado pela estrutura clandestina do Partido Comunista Português^[3]. Como demonstram estudos como os de Namorado (1987), Cerqueira (2004) e Gomes, Reis & Silva (2008b), embora o texto aqui em foco não seja um caso isolado em termos do reflexo da guerra civil de Espanha na narrativa portuguesa, a centralidade que tal temática assume no texto de Manuel Tiago confere à sua obra um lugar singular. O destaque que aqui se lhe quer dar decorre dessa singularidade e de ela estar associada a uma vertente pouco explorada da dimensão internacional do conflito – a da participação portuguesa.

Contrariando a natureza interna das guerras civis, no caso espanhol, alcançou-se uma relevância internacional amplamente reconhecida no discurso historiográfico, pelo seu impacto quer em termos de definição da política internacional, quer em termos da participação estrangeira no conflito, a qual foi determinante para os contornos babélicos do mesmo de que aqui se trata e que são reforçados pelo próprio contexto plurilingue do território espanhol. Embora frequentemente identificado com a atividade das brigadas internacionais – que, com efeito, absorvem um conjunto numeroso dos combatentes estrangeiros – o apoio voluntário internacional ao governo republicano, como informa César Vidal (1998: 56-60), não se esgota nestas unidades e, no caso específico da participação portuguesa, como apontam

autor de duas breves narrativas para a infância que, até hoje, não foram editadas em livro, mas apenas em publicações periódicas: “O burro tinha razão” (1935) e “Os Barrigas e os Magriços” (2000).”

- 2 Segundo dados fornecidos pela editorial “Avante”, através de Rui Mota Lopes – a quem agradeço aqui a informação prestada – a obra teve três edições, sendo as duas primeiras datadas de 1997 e a última, de 2002, e encontra-se traduzida para a língua alemã (Tiago, 2002). No quadro ainda da receção e projecção do texto, registre-se também que este foi recentemente adaptado para o teatro pela companhia Teatro do Elefante (Setúbal), tendo a estreia da peça ocorrido a 11 de maio de 2013.
- 3 Segundo os dados biográficos recolhidos em Pereira (1999) e no trabalho da CCCAC (2013), em abril de 1936, Cunhal é enviado a Madrid, onde chega em julho do mesmo ano, poucos dias antes da sublevação. Nessa altura, tem 22 anos e, segundo as mesmas fontes, ocupava os cargos de secretário-geral da Federação das Juventudes Comunistas Portuguesas e de membro do Comité Central do partido, órgão que havia passado a integrar na mesma reunião que o encarrega da missão em Madrid. A bibliografia consultada é consensual quanto à complexidade dessa missão, mas não quanto ao conteúdo exato da mesma. Segundo Pereira (1999: 207), ela integraria, a par com a sua participação como soldado das milícias populares, “contactar a IC [Internacional Comunista] para preparar o regresso de Pável [pseudónimo de Francisco de Paula Oliveira, primeiro representante permanente do PCP na IC], organizar um agrupamento de FP [Frente Popular] em Espanha, a União Antifascista dos Portugueses, e contactar o PCE [Partido Comunista Espanhol] para acelerar a libertação de dois comunistas presos em Espanha”, os quais, conforme corroboram declarações de Cunhal a José Viale Moutinho (1998: 203), seriam Pires Jorge e Manuel Guedes. Contudo, nessas mesmas declarações (Viale Moutinho, 1998: 205), Cunhal desmente a sua implicação na organização da referida FP.

César Oliveira (1987: 242, 263-281; 1989: VII) e Varela Gomes (2006[1987]: 94-95)⁴, ficou maioritariamente à margem das mesmas, por razões que, em grande parte, se prendem com a proximidade linguística e cultural sentidas de ambos os lados da fronteira, como, aliás, se ilustra na obra em estudo:

Na camioneta descoberta em que os dois portugueses seguiam, calhou-lhes a vizinhança de um moço expansivo e falador, Juan García de seu nome, que logo disse, como se contasse fazer uma amizade para a vida inteira.

– Portugueses? Muy bien, compañeros. Somos hermanos, no? – e pelo caminho não os largou mais a dar notícias (Tiago, 1997: 38).

– Portugués? Y qué hacéis vosotros los portugueses para ayudar al pueblo español? Estáis esperando, sin hacer nada, a que ganemos la guerra y después vayamos a libertaros de Salazar? Se están organizando Brigadas Internacionales. Vienen alemanes, franceses, italianos, rusos, checos. De portugueses, ni noticia...

Renato ouviu, ouviu, sem qualquer reacção. Nem palavras, nem gestos, nem expressão.

[...] Renato contou o caso a António e António falou no caso a Gonzalo.

A reacção também não foi famosa.

[...] Regressou a casa amargurado. Era assim que os espanhóis consideravam os portugueses? O seu apoio e a sua participação desde a primeira hora na luta contra a sublevação fascista? Não era um oficial português instrutor do V Regimento em formação? Não fora um aviador português exilado um dos primeiros a bombardear unidades sublevadas? Não assistira ainda há pouco em Madrid, com participação de milhares de pessoas, ao funeral de um combatente português, caído heroicamente na serra do Guadarrama? Não era um português que, além da Coluna Durruti, encabeçava e comandava uma das outras colunas que a partir da Catalunha avançavam para o interior ocupado pela sublevação militar? E não tinha qualquer significado que ele, e Manuel, e Renato, dessem a sua modesta sem dúvida mas real e activa solidariedade? **E quanto às Brigadas Internacionais? Não via Gonzalo que os portugueses, integrados na vida social espanhola, compreendendo a língua e fazendo-se compreender, se integravam também naturalmente nas unidades**

4 Para além das já citadas obras de César Oliveira, entre os estudos sobre o envolvimento português na guerra civil de Espanha e a perceção historiográfica do mesmo, destacam-se ainda os trabalhos de Fernando Rosas (1998), Varela Gomes (2006[1987]) e Manuel Loff (2006). Para bibliografia publicada anteriormente, cf. Oliveira (1986), onde se oferece uma sistematização do acervo bibliográfico português sobre esta temática. Especificamente sobre a participação comunista – central em *A Casa de Eulália* –, cf. os trabalhos de João Freire (1998) e de Domingos Abrantes (2011), os quais oferecem avaliações diferentes do papel assumido no conflito pelos comunistas portugueses.

espanholas e (sabe-se lá) viriam a aparecer nas Brigadas com nomes espanhóis?
(Tiago, 1997: 134-136, negrito meu).

Assim, mesmo quando integrada nas Brigadas, essa participação facilmente se diluía, também por razões linguísticas, como se reforça na seguinte passagem:

Em Portugal não haviam recebido mais notícias de Madrid dos camaradas portugueses. Abel informou-o da situação. Informou também de outros portugueses que haviam aparecido e se haviam integrado nas unidades espanholas ou nas Brigadas Internacionais.

- Não perguntes por eles. Os Lopes são inscritos como López, os Domingos como Domínguez, os Rodrigues como Rodríguez (Tiago, 1997: 199-200).

A relação de Álvaro Cunhal com o conflito e a representação literária do mesmo foi recentemente recuperada em variadas publicações e comunicações orais sobre a sua vida e obra que marcaram a celebração do seu centenário, junto com exposições, debates e outras iniciativas^[5]. No entanto, relativamente ao texto em análise, os principais estudos especificamente dedicados ao mesmo situam-se um pouco antes, como os de Rodrigues (2005: 45-49) ou Gomes, Ramos & Silva (2008a), sem menosprezo das referências que lhe são feitas em análises globais sobre a presença do conflito na narrativa portuguesa (Gomes, Ramos & Silva 2008b) ou sobre o movimento neorrealista (Viçoso, 2011: 254-255). Todos os trabalhos referidos anteriormente se situam no âmbito dos estudos literários, contudo, como ilustra a passagem acima transcrita, a obra predispõe-se igualmente a uma abordagem linguística centrada sobre o uso do espanhol no texto. Nesse sentido, estudar-se-á aqui a representação literária da produção dos portugueses enquanto falantes de espanhol como língua estrangeira, no contexto concreto de utilização da mesma durante o cenário da participação no já referido conflito militar, sendo que o relevo dessa dimensão linguística da obra foi já apontado em algum dos estudos antes referidos^[6].

5 Um dos pontos altos da referida celebração terá sido o congresso que teve lugar na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa entre 26 e 27 de outubro de 2013, sob o tema “Álvaro Cunhal, o projecto comunista, Portugal e o mundo de hoje”. Dentro deste, no quadro do presente trabalho, destacam-se, dentro do painel “O homem, o comunista, o intelectual e o artista”, as comunicações de José António Gomes e de Carina Infante do Carmo, a primeira sobre o conjunto da obra literária de Cunhal e a segunda sobre o tratamento literário da experiência de travessia fronteiriça. Ambas as comunicações se encontram disponíveis em linha em <http://alvarocunhal.pcp.pt/congresso/> (última visualização a 29 de outubro de 2013).

6 “Nos diálogos, merece realce a invariável presença da língua castelhana, a par do português, na voz de personagens espanholas. Mas também o reiterado recurso a um misto de português e de castelhano, que é falado pelas personagens portuguesas, mostrando, quer a sua aculturação

Para levar a cabo tal abordagem, parte-se aqui do conceito de *interlíngua*, tal como definido por Selinker (1972: 214): “A separate linguistic system based on the observable output which results from a learner’s attempted production of a T[target] L[anguage] norm.” No entanto, quando aplicados às personagens deste romance e aos enunciados em espanhol produzidos pelas mesmas, as noções de *aprendente* e *aprendizagem* subjacentes a essa definição são assumidas de forma lata, já que não há indicadores textuais de que o historial das personagens contemple um processo de aprendizagem formal da língua. Tal situação, aliás, como descreve Andreu Castells (1974: 87) caracterizava muitos dos voluntários que acorriam a Espanha sem formação militar nem linguística⁷.

Outra questão que se coloca perante uma representação de interlíngua numa obra narrativa é em que medida ela se vê condicionada pelo domínio da língua meta por parte do autor do texto. Segundo dados recolhidos junto de Eugénia Cunhal, irmã do autor⁸, este não teria realizado uma aprendizagem do espanhol em contexto institucional, mas sim uma aquisição linguística de carácter autodidata no contexto de imersão que representou a sua passagem por Espanha no quadro da missão política por si assumida. É, portanto, nesse contexto que o autor entra em contacto de forma intencionada com a língua espanhola, bem como com a interlíngua dos portugueses participantes no conflito, durante o qual terá absorvido ainda muita da restante matéria de que se serve para a construção das personagens desta obra – como, aliás, descreve Pereira (1999: 203): “em a casa de Eulália, cada personagem é um compósito de pessoas reais, algumas facilmente identificáveis, outras estereótipos de exilados políticos que na época vivem em Madrid e que Cunhal vai pessoalmente conhecer.” Julgo, no entanto, que, em vez da associação do traço *estereotipado* às personagens, seria mais adequado falar no carácter *típico* das mesmas, sobretudo tendo em conta

linguística, quer o modo como, em outras situações, facilmente se faziam entender pelos espanhóis. Este é, sem dúvida, um dos traços estilísticos mais assinaláveis de *A Casa de Eulália*, o qual, a somar a frequentes apontamentos sobre tradições, elementos identitários e características paisagísticas e climatéricas (o cenário abrasador dos campos de Castela; a paixão à flor do discurso de algumas personagens espanholas; a *caña*, pelo fim da tarde, e o picadeiro; as várias referências gastronómicas, entre outros aspetos), podem suscitar no leitor uma reflexão sobre identidade e alteridade e sobre o diálogo de culturas” (Gomes, Ramos e Silva, 2008: 383).

- 7 Como se explica nesta obra de referência sobre as Brigadas Internacionais (Castells, 1974: 87), parte dos brigadistas recebeu o seu primeiro e único treino militar à chegada à base de Albacete, quartel-general das Brigadas. Relativamente à questão linguística, como informa a mesma fonte (Castells, 1974: 98-90), a decisão de instruir formalmente os brigadistas na língua espanhola apenas é levada à prática nos inícios de 1937 e não consegue responder com eficácia às necessidades no terreno, o que acaba por determinar que o critério linguístico venha a ser decisivo para o enquadramento dos voluntários nas suas unidades.
- 8 Agradeço a Eugénia Cunhal a disponibilidade e a informação prestada no sentido de esclarecer esta questão.

a compreensão que o autor tem destes conceitos (Cunhal, 1996: 126-128)⁹. É nesse sentido que se deverá compreender a dimensão representativa do discurso das personagens, perspetivando-a enquanto elemento de identidade coletiva do grupo de portugueses residentes em Espanha¹⁰.

Considerando o elenco de personagens portuguesas na obra, destacam-se as figuras de António, Renato, Manuel e uma figura a que não se atribui nome, mas que é designada como *o camarada*. A apresentação destas personagens é feita nos seguintes termos, sublinhando os contextos que justificavam a sua presença em Espanha e o modo como se situavam ideologicamente face à situação política:

António trabalhava pela manhã numa oficina de reparação de automóveis. Diretamente ligado ao partido tinha uma tarefa muito particular. Conhecedor da fronteira, era geralmente encarregado de receber do lado espanhol e conduzir os clandestinos a Madrid ou de organizar saltos de regresso de Espanha para Portugal. Nas últimas semanas mantinha um contacto regular com um camarada responsável que fora buscar à fronteira. Viera com uma missão especial, que António só parcialmente conhecia: conseguir a libertação de dois outros camaradas que, ao atravessarem a fronteira pelo Guadiana, haviam sido presos pela Guardia Civil, levados a tribunal por serem portadores de armas, condenados e encerrados na prisão de Huelva. O camarada não lhe dissera o nome e ele não lho perguntara. Para António ficara sendo apenas *o camarada* e assim se referia a ele.

9 “Os estereótipos são um inimigo da verdade e muitos foram ultrapassados na história. Com sucesso. Na escultura grega, foi no dia em que o sorriso estereotipado desapareceu dos lábios de Korés, que a jovem grega, na estatuária, adquiriu uma expressão verdadeiramente humana. [...] A tipicidade é um conceito diferente. Exige a par do conhecimento dos interesses, sentimentos, ideias e vida corrente da classe ou estrato social ao qual o indivíduo pertence, atenta observação do ser humano aliada à criatividade artística. [...] Típico na arte é o ser humano que, a par da sua caracterização individual, expressa, de uma ou outra forma, postura, sentimentos, aspirações e acções características de uma classe ou estrato social. O típico não faz e diz apenas tudo quanto este ou aquele indivíduo existente diz e faz. Não corresponde inteiramente a este ou àquele indivíduo. Tem características de muitos e nele aparecem fundidos, num “retrato” verosímil, o individual e o social. O “exagero”, a “deformação”, constitui então um processo artístico que, diferentemente das figuras incardinadas do naturalismo e de certos heróis inchados do romantismo, confere à figura humana maior humanismo e maior verdade” (Cunhal, 1996: 126-128).

10 Comentando o cenário histórico que suporta o grupo de personagens portuguesas da obra, Pereira (1999: 198-200) afirma que, desde o início dos anos trinta, Madrid se tinha tornado “uma verdadeira retaguarda para os perseguidos políticos portugueses” e era na capital espanhola que o Partido Comunista Português tinha uma representação mais numerosa. Como se expõe na mesma fonte (Pereira, 1999: 201), era diferente a situação em Barcelona e Valência, onde existia igualmente uma importante representação portuguesa, mas na qual sobressaía a tendência anarquista. Embora não se possa esquecer que outra parte significativa dessa presença portuguesa em Espanha e igualmente relevante para um estudo interlinguístico são os militares enviados pelo regime de Salazar em apoio da sublevação, não se insiste contudo nessa facção, dado não estar representada na obra em análise.

Manuel não tinha ainda a vida assente. Chegara há pouco, depois de uma situação perigosa que lhe fora criada numa jornada das juventudes. Não tinha pensado no que fazer em caso de um golpe fascista. Opinião geral tinha.

- Saber não sei, mas não vou ficar de braços cruzados.

Renato assumia posição diferente. Participara na greve de 18 de Janeiro, era conhecido na terra e andara a monte pelo pinhal de Leiria. Levando a mulher consigo, conseguira sair de Portugal não se sabia como e agora trabalhavam, ela em serviços domésticos, ele empregado numa loja, que aliás fechara há dias.

- Se dão o golpe, é com eles. Vim de Portugal para não ter lá mais sarilhos, não vim para Espanha para os ter cá (Tiago, 11-12).

A presença discursiva destas quatro personagens é superior à das restantes, particularmente a de António, a quem, aliás, corresponde a quase totalidade das falas analisadas neste trabalho. Das quatro figuras, sobressai ainda a do *camarada*, pela especial aproximação à situação do próprio autor, como, aliás, já fez notar Pereira (1999: 191-194)^[11].

A produção de enunciados em espanhol no âmbito da fala das personagens portuguesas é, contudo, apenas uma das formas pelas quais a língua espanhola se torna presente no texto. Outra situação a ter em conta é como o espanhol se converte ele próprio num elemento de caracterização espacial, conferindo “tom local” à narrativa através da onomástica e toponímia, bem como de outro léxico que entrecorta os enunciados em português – quer das personagens quer do narrador –, dos quais, a título de exemplo, se recolhem os seguintes fragmentos:

Tratava os hóspedes como se fossem da família. A António chamava Antón. A Manuel, Manolo. Apararicava-os com *cocido de garbanzos con chorizo* e um fio de azeite cru, com *lentejas*, com *judías* e com o mais apreciado acepipe, as *tortillas*, verdadeiras *tortillas*, frituras de ovos, batata, um pouco de cebola picada, salsa e alho (Tiago, 1997: 13).

Foi então que, ao fundo da avenida, um grupo tomou a decisão. *Coño los tenían en su sitio*. Um pôs-se ao volante de um camião de carga. Outros tomaram posição a seu lado, outros debruçados sobre o tejadilho (Tiago, 1997: 39).

11 Contudo, em termos globais, o mesmo investigador perspetiva a componente autobiográfica da obra de forma mais abrangente: “Todos eles [referindo-se aos emigrados comunistas] são também Cunhal, repetem actos e funções e certamente olhares da experiência espanhola de Cunhal” (Pereira, 1999: 208).

Ela fazia de tudo um pouco. Continuava no comitê de bairro, organizava as coisas, levava feridos ao hospital de sangue em formação, ajudava a *recoger al fiambre*.

– *El fiambre?* – admirou-se Manuel.

Não era broma. Era assim que agora se dizia falando dos mortos que apareciam de manhã abatidos a tiro pela cidade. Tratava-se de removê-los e levá-los ao cemitério (Tiago, 1997: 66).

A propósito destes exemplos, convém tecer duas considerações de caráter mais genérico: i) que, embora a produção em língua estrangeira seja assinalada graficamente em itálico quando integrada no discurso do narrador, quando corresponde à fala das personagens – tanto espanholas como portuguesas –, regra geral, tal diferenciação não acontece dessa ou de qualquer outra forma; ii) que, sendo o recurso à língua estrangeira recorrente ao longo da obra, estratégias metalinguísticas de clarificação do código utilizado, como as que encontramos nos excertos acima transcritos, relativamente aos vocábulos *tortilla* e *fiambre*, embora não sejam casos únicos, também não são frequentes, traduzindo, desde a perspetiva do autor, uma perceção da elevada capacidade de compreensão do espanhol por parte do leitor português.

Enquanto código e traço distintivo dos grupos de personagens, devemos ainda distinguir entre o espanhol utilizado enquanto língua materna e o utilizado na comunicação interlinguística com espanhóis ou entre portugueses, revelando este último caso, um processo de aculturação acentuado, do qual se encontra expressão acabada no seguinte fragmento da narrativa: “[António] Achou graça e, contra o costume nos últimos tempos, até pensou em português [...]” (Tiago, 1997: 120).” Aliás, outro sinal que pode ser interpretado como resultado de forte integração linguística é o recurso, no contexto da comunicação em português, ao calão da língua meta, particularmente ao léxico dito “obsceno”, geralmente associado a contextos comunicativos de maior carga afetiva, sendo, portanto, particularmente significativa a substituição da língua materna em tais situações. Inversamente, contudo, também se registam casos em que tal léxico irrompe em português na comunicação interlinguística. Ambas as situações estão exemplificadas seguidamente:

[António] **Coño!** Não me enganas, sabias! (Tiago, 1997: 106).

[António] **Coño!** – comentou inexplicavelmente ríspido. – Ninguém te entende (Tiago, 1997: 144).

[António] **Carago!** Compañero. Como quieres que conhecesse el camiño!? – indignou-se António (Tiago, 1997: 114).

Dos três exemplos, o terceiro – aquele em que se verifica a interferência da língua materna – é o que corresponde a um momento de maior tensão emocional. A produção desse enunciado situa-se no episódio em que a personagem procurava salvar de uma execução sumária um rapaz português suspeito de cumplicidade com as tropas franquistas. Assim sendo, é possível que a percepção de que o filtro afetivo favorecido por tal situação poderia efetivamente determinar ou, pelo menos, promover a interferência tenha condicionado a opção do autor em fazer interferir aqui a língua materna.

Na sua utilização por personagens para quem é língua materna, o espanhol na obra está marcado pela correção gramatical (exceto por questões de acentuação e pontuação) enquanto que, quando é utilizado como língua estrangeira, ele é descrito, no próprio texto, como “meio espanhol meio português” (Tiago, 1997: 10). Esta descrição coincide com aquela que é vulgarmente a definição de *portunhol* e sobre cuja representação literária existem já alguns estudos, como o de Fernández García (2006), embora este não incida sobre a obra em análise. Normalmente aplicada em sentido depreciativo a uma produção linguística deficitária e/ou resultante de uma aproximação autodidata e informal à língua portuguesa ou à língua espanhola^[12], tal designação remete, não obstante, para uma realidade que é o resultado da interiorização de determinadas estruturas da língua meta, e, nesse sentido, é aqui assumida enquanto resultado de aprendizagem num sentido lato e, como tal, amostra de interlíngua. Refletindo ainda sobre os motivos que contribuem para o caráter precário de tal produção, surge a ideia de que podem derivar da noção de proximidade entre língua materna e língua meta e da percepção da facilidade de intercompreensão à qual já aqui se aludiu^[13]. Sendo que essas percepções são partilhadas dentro de uma mesma comunidade de falantes, elas têm implicações coletivas em termos de fossilização da competência interlinguística, tal como refere Selinker (1972: 217) chamando a atenção para o resultado comum da combinação de processos de fossilização numa dada comunidade. No caso concreto das personagens portuguesas da obra, a sua produção específica na língua espanhola parece resultar quer do processo de transferência ou interferência da língua materna, quer da intervenção de estratégias comunicativas na língua estrangeira, descritas genericamente por Selinker (1972: 217) do seguinte modo: “*This strategy of communication dictates*

12 No caso concreto do texto em estudo, aplicar-se-á unicamente à produção em língua espanhola, dada a situação de unidirecionalidade do esforço de aproximação linguística retratada na obra.

13 Tal apreciação respeita, obviamente, à comunicação interlinguística com falantes para quem o espanhol é língua materna, mas, considerando os enunciados em espanhol na comunicação entre portugueses – analisada também no presente trabalho –, a referida percepção de intercompreensão torna-se ainda mais acentuada.

to them [second-language learners], internally as it were, that they know enough of the TL [target language] in order to communicate. And they stop learning.”

Sem obviar a complexidade dos processos que intervêm na construção da representação da interlíngua no texto de Manuel Tiago, seguidamente, este estudo centrar-se-á, contudo, na identificação e comentário das situações de interferência que conformam aquela^[14]. Tendo em conta o anteriormente exposto sobre a particular conformação da interlíngua dos portugueses, caracterizada pela alternância entre estruturas em português e em espanhol, dado que nas duas línguas se pode verificar identidade formal de algumas estruturas, convém advertir para os problemas que tal coloca do ponto de vista da identificação do código e das estruturas fossilizadas, como se pode comprovar nos seguintes exemplos, os quais, com exceção do segundo, ocorrem sempre em contexto de diálogo entre personagens portuguesas.

[António] Ni parece um intelectual. Es simples e directo (Tiago, 1997: 23).

[António] Quero ver se saio aún esta noche (Tiago, 1997: 47).

[António] Entonces, amigo. Que no havia golpe, que el golpe tinha fracassado. E ahora? Qué dice ahora usted? (Tiago, 1997: 52).

[António] Não me sai da cabeça el dia de ayer. Levantei-me de manhã e deitei-me à noite. Foi um solo dia. Hoy foi isto. Custa a acreditar que tanta coisa se haya pasado en tan pouco tiempo (Tiago, 1997: 60).

[António] Sabe usted hace quantos años este amigo tem la carta? (Tiago, 1997: 111).

[António] Años? podes creer, chico, fui eu que lo ensiné a guiar apenas hace dos dias (Tiago, 1997: 111).

Como tal, procurar-se-á não incidir sobre a alternância de código em si – embora ela própria seja uma forma generalizada ou macroestrutural de interferência – mas sobre as situações em que é inequívoca a produção e interferência na língua meta ou, pelo menos, em que é claro que o código predominante é o espanhol, privilegiando assim um plano de análise microestrutural dos enunciados. Da filtragem daí decorrente, resultou um levantamento que se procurou sistematizar no seguinte quadro:

14 Em Cea Álvarez (2009) pode encontrar-se um estudo especificamente dedicado à competência estratégica de estudantes lusófonos.

Âmbito de incidência	Número de ocorrências
Gramática	50
Léxico	10

Quadro 1: distribuição geral das situações de interferência.

Primeiramente, tratar-se-á o plano das interferências gramaticais, as quais, como é visível, prevalecem nitidamente sobre as lexicais, em termos quantitativos. Por razões, sobretudo, de maior facilidade de organização dos dados recolhidos, optou-se por agrupá-los em função das categorias gramaticais implicadas. Apesar de nem todas as interferências se situarem no plano morfológico – com efeito, há-as também no âmbito da sintaxe e ortografia –, aquele é, como se demonstrará seguidamente, o predominante.

Categorias de incidência	Número de ocorrências
Verbo	24
Preposição	8
Artigo	7
Conjunção	5
Advérbio	3
Pronome	3

Quadro 2: interferências gramaticais.

Começando pela categoria em que se registam mais casos de interferência, importa distinguir os que incidem sobre a morfologia verbal dos que afetam o uso dos tempos verbais, observando-se que os primeiros constituem o grupo mais numeroso. Dentro deste, um dos casos mais recorrentes consiste na formação do pretérito perfeito composto, onde se registam sobretudo problemas na conjugação da primeira pessoa do verbo auxiliar (exs. 1, 2 e 4), embora também se recolha um caso relativo à formação do participio passado (ex. 3).

1. [António] Aponteí lo mejor que **hey sabido** [...] (Tiago, 1997: 53).
2. [António] Soy portugués, **hey venido** en una columna que fué destrozada camiño a Badajoz (Tiago, 1997: 92).
3. [António] Lo que **hay dito** Tó Marcolino no lo pensam tantos e tantos compañeros que conoscemos y al lado de los cuales combatemos (Tiago, 1997: 136).
4. [António] Não vou, esto ya lo **hey decidido** (Tiago, 1997: 189).

Se bem que no ex. 3 seja evidente a interferência da língua portuguesa, nos restantes casos a interferência parece ser mais propriamente de tipo intralinguístico, apontando para um possível cruzamento, em espanhol, das formas de primeira e terceira pessoas.

Igualmente de forma repetida, registam-se problemas na conjugação do verbo *conocer*, como se ilustra seguidamente:

5. [António] Si es el compañero que imagino lo **conosco** muy bien (Tiago, 1997: 112).
6. [António] Carago! Compañero. Como quieres que **conhecesse** el camiño!? – indignou-se António (Tiago, 1997: 114).
7. [António] Lo que hay dito Tó Marcolino no lo pensam tantos e tantos compañeros que **conoscemos** y al lado de los cuales combatemos (Tiago, 1997: 136).
8. [António] Sí, lo **conosco** muy bien (Tiago, 1997: 164).

Os exs. 5, 7 e 8 revelam a interferência da língua materna, na medida em que as formas resultantes indiciam a tentativa de reprodução do traço de palatalização associado à articulação da letra <z> em contexto pré-consonântico por falantes portugueses. Já o ex. 6 consiste num inequívoco decalque da forma portuguesa.

Também não constituem caso isolado as interferências do português que se prendem com processos de monotongação / ditongação – na sua maioria no plano das irregularidades verbais –, como ocorre nas passagens transcritas seguidamente, onde se apresentam novamente situações de decalque da língua materna, sendo de sublinhar, no ex. 10, a presença cumulativa da substituição, em contexto pós-vocálico, da consoante final <-n>, característica da terminação verbal de terceira pessoa em espanhol, pela letra <-m>, como acontece em português.

9. [António] **Quer** decir, para ti una arma sí, lucha armada, no? (Tiago, 1997: 132).
10. [António] Lo que hay dito Tó Marcolino no lo **pensam** tantos e tantos compañeros que conocemos y al lado de los cuales combatemos (Tiago, 1997: 136).
11. [António] **Quer** decir, quedar sin nada para hacer! (Tiago, 1997: 166).
12. [António] No me es posible **aceitar** tal situación (Tiago, 1997: 168).

Outra situação merecedora de destaque concerne à conjugação da forma de segunda pessoa do singular do presente do indicativo do verbo *ser*.

13. [António] Tu **és** valiente – e como Manuel tentasse de novo interrompê-lo: – No, déjame hablar. Tu **eres** valiente. Yo no lo soy (Tiago, 1997: 185).

14. [António//Manuel] – Necesito de provar a mi mismo que no soy un cobarde. // – No lo **és**. (Tiago, 1997: 185).

Neste caso, torna-se difícil distinguir se a interferência será inter ou intralinguística. Se é verdade que, mais uma vez, parece dar-se o decalque da língua materna, a quase identidade formal da segunda pessoa em português e a terceira em espanhol não permite excluir que a interferência também esteja relacionada com o contacto com a estrutura em questão na língua meta. Seja como for, em última instância, a natureza deste fenómeno parece ser complexa, já que a própria justificação intralinguística não é indissociável da interferência da língua materna. Em termos da avaliação do grau de fossilização da estrutura resultante deste processo, torna-se visível que ela revela forte instabilidade, dado, como se torna visível no ex. 13, coexistir num mesmo enunciado com uma produção sem interferências.

Igualmente significativos são os casos de utilização errónea de por <v> e vice-versa.

15. [António] Se me descubren en un *Cadillac* me toman por milionário y me **ban** a fuzilar (Tiago, 1997: 121).

16. [António] Necesito de **provar** a mi mismo que no soy un cobarde (Tiago, 1997: 185).

Embora o nível de incidência da interferência seja ortográfico, ela tem implicações fonéticas, na medida em que é neste plano que se parece situar a sua justificação. Com efeito, a indistinção entre os dois grafemas, parece decorrer da interiorização da sua identidade fonética em espanhol. Neste sentido, também aqui parece oportuno considerar a dimensão intralinguística da interferência, mesmo em casos como o do ex. 16, em que é evidente a transferência da língua materna.

Finalmente, ainda que constitua um caso isolado, há a registar, novamente no plano das irregularidades verbais, uma falha na interiorização da regra de fecho vocálico, como se ilustra no ex. 17:

17. [António] Lo que hay dito Tó Marcolino no lo pensam tantos e tantos compañeros que conoscemos y al lado de los cuales **combatemos** (Tiago, 1997: 136).

No tocante ao uso dos tempos verbais, um dos fenómenos a destacar é a instabilidade na aplicação do pretérito perfeito simples e composto:

18. [António] Te acuerdas de lo que **ha pasado** à porta del Cuartel? **Hás entrado** dentro y yo **quedé** fuera. Te acuerdas de lo que **ha pasado** en Carabanchel? Tu **avanzaste** y yo **quedé** para trás (Tiago, 1997: 185).

A falta de marcadores temporais no segmento transcrito dificulta a identificação das estruturas que revelam fossilização, pelo que ela tanto pode resultar da transferência da língua materna – tratando-se da generalização da forma simples – como de procedimentos intralinguísticos de hipercorreção – tratando-se da generalização da forma composta.

Já nas restantes situações, a interferência da língua materna torna-se notória, como se observa nos seguintes casos, que ilustram o recurso à perífrase de infinitivo em lugar do gerúndio (exs. 19 e 20) ou a utilização do futuro do conjuntivo (ex. 21).

19. [António] [...] Eles tiveram que recuar, mas éramos todos **a hacer** fogo (Tiago, 1997: 53).

20. [António] Te gusta estar sentado en casa **a fumar** y **a oír** la radio (Tiago, 1997: 146).

21. [António] Si lo **llevaras**? Iba a *incautar* un otro... (Tiago, 1997: 165).

Deixando a morfologia verbal e passando ao uso das preposições, a maior parte das situações registadas prende-se com a realização de contração em contextos em que apenas é admitida em português, como os identificados nos exemplos seguintes:

22. [António] O que vá a salir **desto** no se sabe aún (Tiago, 1997: 62).

23. [António] **To** digo a ti, solo a ti (Tiago, 1997: 162).

24. [António] Si, tengo miedo **da** guerra (Tiago, 1997: 184).

25. [António] Te acuerdas de lo que ha pasado **à** porta del Cuartel? (Tiago, 1997: 185).

Os restantes casos de interferências no uso das preposições – igualmente resultado de transferência da língua materna – prendem-se com a seleção da preposição utilizada (ex. 26) ou a sua grafia (ex. 28), a omissão da preposição *a* na formação da perífrase de infinitivo (ex. 27) ou o recurso a formas reduzidas (ex. 29).

26. [António] Te gusta **andar de** moto? (Tiago, 1997: 15).

27. [António] **Voy acostar-me** un pouco [...] (Tiago, 1997: 47).

28. [António] Ha venido para España por luchar contra el fascismo **em** Portugal (Tiago, 1997: 112).

29. [António] Porque no **p'ra** mi? (Tiago, 1997: 146)

A interferência da língua materna faz-se sentir ainda no emprego do artigo, com particular destaque para a forma neutra:

30. [António] **El** mejor es entrarnos na baralha (Tiago, 1997: 57).
31. [António] **O** que vá a salir desto no se sabe aún (Tiago, 1997: 62).
32. [António] **Lo** quê? **Lo** que quieres decir (Tiago, 1997: 165).

Para além de se observar a indubitável substituição da forma espanhola pela portuguesa (ex. 31), parece adequado deduzir que a identidade formal entre artigo neutro e masculino em português conduza à utilização de uma forma por outra em espanhol (ex. 30), mas também à transposição dos contextos sintáticos de uso (ex. 32).

Ainda no que toca a esta categoria gramatical regista-se ainda a omissão de artigos em estruturas de relativo (ex. 33), o que não parece explicar-se pela interferência da língua materna, como, por outro lado, acontece na realização da concordância do artigo com substantivos femininos iniciados por <a-> tónico (ex. 34) ou no uso cumulativo de dois determinantes indefinidos (ex. 35).

33. [António] Es una situación incómoda **que** propones (Tiago, 1997: 167).
34. [António] Quer decir, para ti **una arma** sí, lucha armada, no? (Tiago, 1997: 132).
35. [António] Si lo llevares? Iba a *incautar un otro*... (Tiago, 1997: 165).

Relativamente à conjunção, as interferências dizem sobretudo respeito à copulativa *y* (exs. 36, 37 e 39), mas também se verificam no emprego da condicional *si* (ex. 38), verificando-se em ambos os casos o decalque da forma portuguesa.

36. [António] Pero ellos han querido preparar uno contra Salazar **e** se han arriesgado... verdad? [...] Se han arriesgado – repetiu António . – **E** ya piensan en preparar otro. (Tiago, 1997: 23).
37. [António] Aún nos veremos **e** tendrás que explicarte (Tiago, 1997: 70).
38. [António] **Se** me descubren en un *Cadillac* me toman por milionário y me ban a fuzilar (Tiago, 1997: 121).
39. [Manuel] Hay que salir **e** cogerlos por donde no esperan (Tiago, 1997: 194).

No caso dos advérbios, predominam igualmente as situações de decalque da língua materna, quer no concenrente aos contextos sintáticos de uso (ex. 40), quer à forma (exs. 41 e 42), registando-se, no último caso, uma situação

de hipercorreção ou sobregeneralização dos processos de ditongação/monotongação na língua meta.

40. [António] Mato **mismo!** (Tiago, 1997: 82).
41. [António] Oiga, compañero, no hay por **aí** un coche para nosotros? (Tiago, 1997: 104).
42. [António] Hás entrado **dentro** y yo quedé fuera (Tiago, 1997: 185).

Relativamente à morfologia pronominal, as situações observadas revelam também a transferência da língua portuguesa, cabendo assinalar a separação gráfica do clítico (ex. 43), o decalque na forma de interrogativo (ex. 44) e a utilização de *propio* por *mismo* (ex. 45), à qual acresce o decalque da forma portuguesa da primeira destas estruturas.

43. [António] **Voy acostar-me** un pouco [...] (Tiago, 1997: 47).
44. [António] **Porque** no p'ra mi? (Tiago, 1997: 146)
45. [António] Tengo dudas, Rúbio. To digo a ti, solo a ti. Las tengo, para que ocultarlas de mi **próprio** (Tiago, 1997: 162).

A acentuação e, sobretudo, a pontuação revelam também permeabilidade à interferência, contudo, optou-se por não proceder a um levantamento exaustivo desses casos. Tal decisão assenta sobretudo na sua profusão, que não é compatível com as limitações deste trabalho. Seja como for, importa tecer um comentário global a este respeito. Nesse sentido, convém notar que o fenómeno mais destacado neste âmbito é a total inexistência de pontuação de abertura. O facto de essa situação se aplicar tanto à representação da interlíngua dos portugueses, como ao discurso dos falantes nativos, coloca a hipótese de não representar um fenómeno de fossilização, mas sim uma estratégia de escrita, talvez com vista a reduzir o estranhamento pelo leitor português. No tocante aos casos de acentuação, não obstante a existência de situações de clara interferência das regras do português, como se observa no ex. 46, noutros casos, sendo a acentuação o único traço distintivo entre os dois códigos em alternância na interlíngua das personagens portuguesas (ex. 47: “tu”), a ambiguidade dessas situações suscita dúvidas sobre as mesmas, observando-se ainda neste último exemplo (“si”) interferências de tipo intralinguístico no que toca ao seu valor diacrítico.

46. [António] Están locos, **és** lo que **és** (Tiago, 1997: 61).
47. [António] E **tu**? Estiveste allí **si** o no? (Tiago, 1997: 69).

No plano das interferências lexicais, o traço mais destacado é a inexistência dos chamados *falsos amigos* ou *heterossemânticos*, que se afiguram como um dos tópicos mais frequentemente explorados nos estudos dedicados a esta temática¹⁵. Diferentemente, no texto em estudo, a situação de interferência predominante é a do decalque direto de formas do português que não cabem nessa classificação (exs. 49 a 55), ainda que com concessões à grafia espanhola (exs. 50-52)¹⁶. A estas situações acresce o registo de substituições vocálicas (ex. 48) e a importação de idiomatismos (ex. 56).

48. [António] Então? Que dice, señor **ingeniero**? (Tiago, 1997: 20).

49. [António] Además los vês aqui en Madrid con la República y no los vês **amedrontados** (Tiago, 1997: 23).

50. [António] Está muito calor – brincou António – e en el **camiño** bebeste umas boas *cañas*, verdad? – e riu-se (Tiago, 1997: 54).

51. [António] Soy português, hey venido en una **coluna** que fué destrozada **camiño** a Badajoz (Tiago, 1997: 92).

52. [António] Carago! Compañero. Como quieres que conocesse el **camiño**!? – indignou-se António (Tiago, 1997: 114).

53. [António] Es un niño – insistiu António. – Seria un **crime** matarlo (Tiago, 1997: 115).

54. [António] Cuál es tu **ideia**, Rúbio? Vamos a ganar la guerra? Vamos a perderla? (Tiago, 1997: 162).

55. [António] Te acuerdas de lo que ha pasado à **porta** del Cuartel? (Tiago, 1997: 185).

56. [António] No sé si lo soy o no, Manuel. Me hace falta **tirar la prueba de los nove** (Tiago, 1997: 185).

No termo deste levantamento, cumpre dar nota de que nem todas as situações de erro nos enunciados produzidos em espanhol por personagens portuguesas constituem situações de interferência da sua língua materna, como se observa nos exs. 57 e 58.

57. [António] Tienen **usted** un poco de água para beber? (Tiago, 1997: 84).

58. [António] Oiga, compañero, no hay por aí un coche para **nosostros**. (Tiago, 1997: 104).

15 Esse tipo de interferências está, no entanto, presente de forma subliminar em situações como a de uma passagem já aqui transcrita, onde o estranhamento de Manuel a respeito da expressão *recoger al hambre* (Tiago, 1997: 66) indicia uma receção condicionada pelo diferente significado em português de um significante que é praticamente coincidente nas duas línguas.

16 No ex. 51, respeitante a uma situação de diálogo entre portugueses, fica a dúvida sobre qual o código predominante e em qual se verifica a interferência. Já nos exs. 50 e 52, os destinatários são espanhóis e a situação de interferência do português sobre o espanhol clarifica-se.

Contudo, dado que tal escapa ao escopo deste trabalho, não se desenvolverá aqui esta questão.

Finalmente, é chegado o momento de registar algumas conclusões sobre o anteriormente exposto. Relativamente à representatividade dos dados recolhidos, é significativo que, comparando os casos de interferência linguística aqui registados, com os identificados em alguns estudos globais sobre a produção interlinguística de estudantes de espanhol cuja língua materna é o português europeu (Vigón Artos, 2005; Arias Méndez, 2007; Lira, 2011), chegamos à conclusão de que muitos dos fenómenos aqui comentados (quase metade) estão igualmente identificados entre os erros gramaticais mais frequentes apontados nesses trabalhos, e que a sua distribuição por categorias se encontra numa proporção aproximada à encontrada em Arias Méndez (2007: 86). Contudo, quanto à natureza dessas interferências, embora a proporção das interferências gramaticais sobre as lexicais não suscite reparos, já provoca alguma estranheza – não mais do que isso – o facto de os heterossemânticos não figurarem entre os casos assinalados na interlíngua das personagens portuguesas. Assumem, no entanto, outro relevo as interrogações que se colocam quanto ao significado das interferências predominantemente ortográficas num registo que, supostamente, reproduz a oralidade; contudo, não se encontraram respostas claras para tal questão.

Relativamente à consistência das interferências contabilizadas, como se deixou transparecer pontualmente ao longo deste estudo, na produção interlinguística das personagens portuguesas o erro convive com o acerto. Não se procedeu, contudo a uma medição da estabilidade ou instabilidade dos resultados no sentido de aferir o grau de fossilização das estruturas envolvidas, porque se considerou que tal raciocínio revela alguma fragilidade, particularmente no quadro de um texto literário. Com efeito, a preocupação última subjacente à escrita não terá sido a de construir uma amostra linguística consistente, mas sim uma representação literária verosímil de um dado fenómeno linguístico. Em segundo lugar, a instabilidade no desempenho é ela própria uma característica fundamental da interlíngua em contexto real, como exprime cabalmente a designação de *dialeto transitório* proposta por Corder (1982[1981]: 18) alternativamente ao conceito de *interlíngua* e tendo como base a concepção desta como um *continuum* (Corder, 1982[1981]: 87-94).

Aliás, considerando precisamente essa natureza instável da interlíngua e as amostras de desempenho sem interferências que não foram aqui tratadas, há que relativizar os resultados obtidos e a imagem que eles podem transmitir do desempenho interlinguístico das personagens portuguesas e em particular de António, a quem a obra, a dado momento, quando em contexto interlinguístico

de curta duração¹⁷, parece situar próximo da atuação de um falante nativo ou bilingue, exceto no plano fonético, o qual não é possível avaliar no texto escrito: “pouco falavam. Só uma vez, notando a pronúncia, ela lhe perguntou se não era espanhol. Não, não era espanhol. Era português” (Tiago, 1997: 91).

Por último, resta sublinhar que os dados recolhidos demonstram o potencial linguístico do texto em termos de estudos contrastivos e, em particular, do estudo da interlíngua, sendo que seria interessante verificar em espaço próprio em que medida a tradução existente do texto para alemão (Tiago 2002) propicia ou não as mesmas abordagens. Na medida em que a representação concreta de interlíngua oferecida pela obra de Manuel Tiago/Álvaro Cunhal se situa no particular contexto histórico-político da guerra civil espanhola, acresce finalmente referir que o texto em análise se reveste igualmente de um valor documental não despreciando para o estudo da dimensão linguística do conflito, a qual se encontra ainda insuficientemente trabalhada.

Bibliografia

- ABRANTES, Domingos (2011): “O PCP e a Guerra de Espanha (1936-1939)” in *O Militante*, n.º 213, Set./Out 2011, doc. eletrónico disponível em <http://www.omilitante.pcp.pt/pt/314/Historia/629/> (última consulta em 15 de outubro de 2013).
- ARIAS MÉNDEZ, Guadalupe (2007): *Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes portugueses de ELE (B1)*. Tese de doutoramento, Departamento de Lengua Española de la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca.
- CASTELLS, Andreu (1974): *Las Brigadas Internacionales de la Guerra de España*, Barcelona, Ariel.
- CCCAC – Comissão das Comemorações do Centenário de Álvaro Cunhal (2013): *Álvaro Cunhal – Fotobiografia*, Lisboa, Editorial “Avante”.
- CEA ÁLVAREZ, Ana María (2009): “¿Error o estrategia? análisis de la producción oral de un alumno lusófono de E/LE” in Agustín Barrientos Clavero *et al.*: *Actas XIX Congreso Internacional de ASELE – El profesor de español LE/L2*, Tomo I, Cáceres, Universidad de Extremadura – Servicio de publicaciones, pp. 351-362.
- CERQUEIRA, João Francisco Delgado (2004): *Arte e Literatura na Guerra Civil de Espanha*, Lisboa, Prefácio.
- CORDER, Stephen Pit (1982[1981]): *Error Analysis and Inter Language*, Oxford, Oxford University Press.
- CUNHAL, Álvaro (1996): *A Arte, o Artista e a Sociedade*, Lisboa, Caminho.

17 Tenha-se em conta, também para relativização dos resultados, que parte dos enunciados recolhidos correspondem a situações de diálogo entre personagens portuguesas.

- FERNÁNDEZ GARCÍA, María Jesús (2006): “Portuñol y Literatura”, *Revista de Estudios Extremeños*, Nº 2, Mayo-Agosto, pp. 555-577.
- FREIRE, João Brito (1998): “O Partido Comunista Português e a Guerra Civil de Espanha”, in Fernando Rosas (coord.): *Portugal e a Guerra Civil de Espanha*, Lisboa, Edições Colibri, pp. 177-194.
- GOMES, José António; Ramos, Ana Margarida & Silva, Sara Reis da (2008a): “A Casa de Eulália, de Manuel Tiago: uma história entrelaçada na História”, in Blanca-Ana Roig Rechou et al.: *A guerra civil española na narrativa infantil e xuvenil*, Vigo, Edicións Xerais / Fundación Caixa Galicia, pp. 373-386.
- _____ (2008b): “Narrativa portuguesa e guerra civil espanhola: algumas notas”, in Blanca-Ana Roig Rechou et al. (coord.): *A Guerra Civil Española na Narrativa Infantil e Xuvenil*, Vigo, Edicións Xerais, pp. 105-134.
- GOMES, Varela (2006[1987]): *Guerra de Espanha : Achegas ao Redor aa Participação Portuguesa: 70 Anos Depois*, s. l., Fim de Século.
- LIRA, Marta Sofia Lopes (2011): *O discurso oral em aula: um estudo contrastivo entre o português e o espanhol*, Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- LOFF, Manuel (2006): “A Memória da Guerra de Espanha em Portugal através da historiografia portuguesa”, in “Dossier Guerras Civis”, *Ler Historia*, n.º 51, Lisboa: pp. 77-131.
- MOUTINHO, José Viale (1998): *No Pasarán! – Cenas e Cenários da Guerra Civil de Espanha*, s.l, Editorial Notícias.
- NAMORADO, Joaquim (org. e introd.) (1987): *A guerra civil de Espanha na poesia portuguesa. Antologia*, Coimbra, Centelha.
- OLIVEIRA, César (1986): *Guerra Civil de Espanha*, Lisboa, Biblioteca Nacional.
- _____ (1987): *Salazar e a Guerra Civil de Espanha*, Lisboa, O Jornal.
- _____ (1989): *Portugal, os portugueses e a Guerra Civil de Espanha*, s.l., s.n.
- PEREIRA, José Pacheco (1999): *Álvaro Cunhal: Uma biografia política – “Daniel”, o jovem revolucionário* (1.º vol.), Lisboa, Temas e Debates.
- RODRIGUES, Urbano Tavares (2005): *A obra literária de Álvaro Cunhal / Manuel Tiago vista por Urbano Tavares Rodrigues*, Lisboa, Caminho.
- ROSAS, fernando (coord.) (1998): *Portugal e a Guerra Civil de Espanha: Actas do Colóquio Internacional Portugal e a Guerra Civil De Espanha*, Lisboa, Colibri.
- SELINKER, Larry (1972): “Interlanguage”, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching – IRAL*, X (2), pp. 209-231.
- TIAGO, Manuel (1997 – 1ª ed): *A casa de Eulália*, Lisboa, Edições Avante.
- TIAGO, Manuel (2002): *Das Haus von Eulália*, tradução de Michael Kegler, Essen, Neue Impulse Verlag.

- VIÇOSO, Vítor (2011): *A Narrativa no Movimento Neo-Realista: as Vozes Sociais e os Universos da Ficção*, Lisboa, Edições Colibri.
- VIDAL, César (1998): *Las Brigadas Internacionales*, Madrid, Espasa.
- VIGÓN ARTOS, Secundino (2005): “La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos”, in M.^a Auxiliadora Castillo Carballo et al. (orgs.): *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*, Sevilla, Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones, pp. 903 – 914.

INTERACCIÓN ESTRATÉGICA: ESCENARIOS Y ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

Vanessa Hidalgo Martín

UNIVERSIDADE DO MINHO

Resumen

La interacción estratégica es un enfoque basado en tareas llamadas escenarios que permite la personalización del aprendizaje y el aprendizaje orientado a la acción. Mediante la construcción de escenarios basados en textos literarios, los estudiantes tienen la posibilidad de participar en el acto de creación de la misma forma que lo hace el autor.

Palabras clave: Interacción estratégica, enfoque comunicativo, teatro, dramatización, interacción oral, juego de roles, literatura

1. Introducción

La interacción estratégica es un enfoque derivado del enfoque por tareas que fue diseñado por Robert di Prieto en el año 1987 y divulgado en su libro *Strategic Interaction Approach*.

La principal ventaja de este enfoque es que incrementa la fluidez de los estudiantes en la lengua meta de forma significativa y permite la personalización del aprendizaje. La base del enfoque es la resolución de problemas semejantes a los que se encuentran fuera de las aulas, en la vida real. Estos problemas constituyen el tipo de tarea base de este enfoque que es llamada *escenario*.

Todos aquellos que hemos vivido, trabajado o viajado a países donde no conocíamos la lengua hemos podido experimentar la eficacia de episodios dramáticos para el aprendizaje de dicha lengua. Los profesores de lenguas tenemos que rentabilizar esos episodios que cuentan con una gran carga

dramática y recrearlos en el aula para que nuestros estudiantes lleven a cabo representaciones en la lengua meta.

2. Los principios de la interacción estratégica

La interacción estratégica nace como un enfoque paralelo al enfoque comunicativo. Su principal pretensión es servir de herramienta para la enseñanza eficaz y significativa de lenguas extranjeras. Sin embargo, consideremos que su mecanismo de funcionamiento y el tipo de tareas que propone puede ser muy productivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura, para hablantes nativos o extranjeros. Por ello, vamos a empezar definiendo las características del enfoque para más adelante analizar cómo se puede adaptar a la enseñanza de contenidos literarios.

Los estudiantes, en la interacción estratégica, siempre tienen un motivo para tener que interactuar con el resto de compañeros. Este objetivo es lo que a partir de ahora llamaremos motivaciones secretas que configuran el objetivo que deberán conseguir.

En la interacción estratégica, el objeto de estudio no es la propia lengua sino las producciones de los propios estudiantes, por lo cual, el aprendizaje se convierte en algo significativo.

Al igual que en el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, el papel del profesor cambia: ya no será dominante, sino observador y guía, siendo los alumnos los responsables de su propio aprendizaje y estando este bajo su propio control.

3. Un nuevo tipo de tarea: el escenario

El escenario es la tarea base de la interacción estratégica, como ya se ha referido. Esta tarea va a permitir que los estudiantes creen un discurso en la lengua meta que representa un drama de la vida real.

Di Prietro (1987: 41) define el escenario como «*a strategic interplay of roles functioning to fulfill personal agendas within a shared context*». Es decir, un escenario es un juego estratégico con roles cuya función es conseguir unas motivaciones secretas en un contexto compartido con otros hablantes.

Veamos un modelo de escenario propuesto por Anaya (1990: 211):

Conductor

Vas de viaje y has llegado a una ciudad que no conoces. Es bastante tarde, y tienes que ir rápidamente al hotel si no quieres perder la reserva. De pronto, tu coche empieza a hacer ruidos extraños y sale humo del motor. Un poco más adelante hay un garaje, pero el mecánico está bajando la persiana. Consigues llegar hasta la puerta justo cuando el coche se para definitivamente. ¿Qué le vas a decir al mecánico?

Mecánico

Por fin es hora de cerrar (información compartida), pero se acerca un coche echando humo y haciendo ruidos raros (más información compartida). Tú tienes una cita para conocer a tus futuros suegros y estás todavía con el mono de trabajo y las manos negras de grasa, (información no compartida) ¿Qué vas a hacer con el coche?

Son tres las fases de las que consta un escenario:

1) *Ensayo:*

En un escenario tradicional los estudiantes se dividen en dos grupos y les es entregado su rol que en ningún momento será visto por el grupo contrario. De forma conjunta deberán preparar estrategias y planes para poder anticiparse y reaccionar ante la actuación del otro rol. En esta fase se pueden usar gramáticas, diccionarios y consultar al profesor pero las explicaciones siempre serán breves ya que no es el momento para la reflexión sobre la lengua.

2) *Representación:*

Los estudiantes eligen un representante de su grupo que será el que actúe representando al grupo, adoptando el rol que les ha sido entregado.

3) *Puesta en común:*

El profesor dirige a todo el grupo hacia la reflexión sobre aspectos de la lengua que hayan sido relevantes durante la actuación y que se podían haber mejorado para conseguir los objetivos del rol.

Nuestra propuesta, por tanto, consiste en el aprovechamiento de los tramas, argumentos e historias que se recogen en los textos literarios para crear escenarios.

4. Los pilares básicos de la interacción estratégica

Antes de ver los procesos mediante los cuales podemos crear escenarios a partir de textos literarios debemos hacer una revisión de los elementos básicos de la interacción estratégica para poder conocer en profundidad en qué consiste este enfoque metodológico.

Consideramos que los pilares básicos de la interacción estratégica son cuatro: la interacción, los papeles o roles y la motivación secreta junto con los contextos compartidos.

a) *La interacción*

Los seres humanos interactúan los unos con los otros de diferentes formas. A veces, estas interacciones son la interpretación de ciertas convenciones sociales que dependen, de alguna forma, del protocolo. Sin embargo, pese a ser interesante que los alumnos conozcan estos protocolos del país de la lengua meta (cómo dar las condolencias, felicitar en una boda, dar las gracias, conceder permiso, etc.) lo que interesa verdaderamente es que la interacción que se lleve a cabo en el escenario no sea mecánica ni predecible como venía siendo en las actividades diseñadas bajo otros enfoques metodológicos.

b) *Los papeles*

Los intercambios verbales y no verbales permiten a los humanos mostrar quiénes son a los demás. Por ello, los profesores de lenguas debemos ayudar a los estudiantes a desenvolverse en diferentes contextos y roles así como a entender los papeles de los demás encontrando el lenguaje más adecuado para hacerlo.

Muchos profesores usan en sus clases los *role-play*. ¿Quién no ha hecho a sus alumnos que interpreten los roles camarero-cliente? Sin embargo, los *role-play* muchas veces están descontextualizados y, además, muchas veces elegimos roles como “médico y paciente” que resultan poco significativos para nuestros estudiantes: ¿realmente alguna vez se verán en la necesidad de hablar como un médico?

Por eso, nos gustaría aclarar las diferencias entre un escenario y un *role-play*:

JUEGO DE ROL	ESCENARIO
1. Al estudiante se le da un papel que no tiene nada que ver con él (eres médico).	1. El estudiante representa a otra persona pero es su voluntad, opinión y sentido común el que actúa.
2. Al estudiante se le dice normalmente qué quiere hacer (quieres ir al cine pero tu padre no te deja).	2. A los estudiantes se les da una situación pero no se les dicen qué tienen que hacer ni qué tienen que decir.
3. Se usa la lengua meta para repasar estructuras y vocabulario estudiados con anterioridad (las comidas en un restaurante).	3. Los aspectos a estudiar de la lengua meta se extraen de sus propias producciones.
4. Por lo general, todos los alumnos saben lo que otros tienen que decir y hacer.	4. La interacción contiene un alto grado de incertidumbre y tensión dramática.

Como vemos, las diferencias están muy marcadas. Los escenarios no se pueden definir en términos absolutos ya que no son invariables al tratarse, más bien, de patrones de comportamiento de los propios estudiantes, interviniendo, por tanto, factores de tipo psicológico.

Por otro lado, los papeles siempre deben estar emparejados porque así los participantes del escenario tienen una razón común para interactuar aunque no tengan el mismo objetivo.

c) Motivaciones secretas y contextos compartidos.

Cada rol del escenario tiene que tener una motivación secreta, un objetivo que precise de interacción con el otro papel para ser resuelta. Los escenarios han de tener una base común de datos compartida y otra que no lo está entre ambos roles. No conocer una parte de la información, es decir, la motivación secreta del otro grupo, hace que la tensión dramática se cree de forma natural y se vaya incrementando progresivamente. Lo inesperado será el catalizador para la creación de estrategias por parte de los alumnos que nunca revelarán sus intenciones al otro grupo.

Una vez que se ha entendido la dinámica de este enfoque y el funcionamiento para su puesta en práctica debemos ver cómo podemos aprovecharlo para enseñar los contenidos literarios en las clases de literatura para extranjeros o en clases de literatura de la lengua materna.

5. Interacción estratégica y enseñanza de la literatura

En los programas de español segunda lengua o lengua extranjera, la literatura viene siendo objeto de estudio, como tal, en los niveles más avanzados. Se espera que los estudiantes tengan la competencia comunicativa suficiente para poder acercarse a textos literarios no adaptados, de la literatura española e hispanoamericana, poder apreciarlos y entender sus matices.

Podemos hablar de *apreciar* cuando la lectura de un texto literario provoca una reacción que va más allá del puro entretenimiento. El único inconveniente es que esta apreciación por parte del lector no se consigue fácilmente. La mayoría de las veces, los estudiantes de una lengua extranjera no aprecian la naturaleza literaria especial de los textos al no ser que se ofrezca una traducción de la misma en su lengua materna. Proveer a los estudiantes de una segunda lengua de las destrezas para entender las convenciones literarias es una de las mayores tareas que conlleva la enseñanza de la literatura. En este sentido, la interacción estratégica se convierte en una herramienta imprescindible para tal fin ya que permite la personalización del aprendizaje y la conversión de la literatura en algo significativo y actual.

En ocasiones, el problema es que no seguimos un enfoque metodológico adecuado para conseguir que los alumnos logren apreciar la literatura. En este sentido, conviene recordar los tipos de regulaciones entre el estudiante-lector y la obra literaria que propone Vigotsky en 1978:

- a) De o por el objeto: los alumnos y su condicionamiento hacia las reglas.
- b) De o por los otros: la figura del profesor dicta su comportamiento.
- c) Autorregulación: el estudiante se siente libre para expresar sus propias emociones y sentimientos.

Para los estudiantes que tienen problemas con la lengua, la experiencia de leer una obra literaria no va más allá de la regulación por el objeto: el texto va a presentar problemas para los estudiantes que son los que van a ocupar toda la atención. En este caso no se puede hacer un progreso hacia otro tipo de regulación. Los alumnos regulados por el objeto van a buscar muchas palabras en el diccionario, van a hacer anotaciones en los márgenes o, incluso, van a recurrir a la traducción, perdiendo así algunas claves básicas para poder apreciar el texto literario.

Los estudiantes regulados por otros tienen suficiente control sobre los mecanismos del texto para responder al profesor sobre comentarios y opiniones del texto. Este tipo de estudiantes son los más frecuentes en los cursos de

lenguas en los que se estudia literatura. Si este proceso se hace correctamente los estudiantes pueden llegar a la autorregulación. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones esto no ocurre sino que tiene lugar lo que denomina opresión: los profesores insisten en obtener respuestas al pie de la letra y en no aceptar desviaciones en el análisis de los textos literarios. En estos casos, los estudiantes no tienen la posibilidad de relacionar la obra literaria con su propia experiencia.

La autorregulación se conseguirá cuando el lector sea capaz de evaluar el trabajo en términos propios, dando su propia opinión y llegando a una conclusión personal sobre el significado y el efecto que tiene sobre ellos la lectura.

Llegados a este punto vamos a analizar cómo la interacción estratégica contribuye a tal autorregulación por parte de los estudiantes. La participación del lector con el texto es un elemento clave para conseguir que un aprendizaje significativo y la autorregulación pretendida para hacer que los estudiantes aprendan los contenidos literarios.

En este sentido, lo que proponemos es acceder a los textos literarios experimentando con ellos. Si conseguimos poner a los estudiantes en la piel de los personajes que forman parte de las historias literarias estamos creando un contexto de aprendizaje único para lograr la significatividad de la literatura.

Veamos el siguiente ejemplo propuesto por Di Pietro (113-114):

En la novela *El túnel* de Ernesto Sábato, el protagonista, llevado por el odio y la frustración por haber sido abandonado por su novia, decide escribirle una carta llena de rencor. Después de enviarla cambia de opinión y decide ir a la oficina de correos a recuperarla pero ha perdido el comprobante. En este fragmento se puede ver la lucha del hombre con la burocracia de los funcionarios públicos.

—Perdí el recibo —expliqué. No obtuve respuesta.

—Quiero decir que necesito la carta y no tengo el recibo -agregué.

La mujer y el otro empleado se miraron, durante un instante, como dos compañeros de baraja.

Por fin, con el acento de alguien que está profundamente maravillado, me preguntó:

— ¿Usted quiere que le devuelvan la carta?

—Así es.

— ¿Y ni siquiera tiene el recibo?

Tuve que admitir que, en efecto, no tenía ese importante documento. El asombro de la mujer había aumentado hasta el límite. Balbuceó algo que no entendí y volvió a mirar a su compañero.

—Quiere que le devuelvan una carta —tartamudeó. El otro sonrió con infinita estupidez, pero con el propósito de querer mostrar viveza. La mujer me miró y me dijo:

—Es completamente imposible.

—Le puedo mostrar documentos —repliqué, sacando unos papeles.

—No hay nada que hacer. El reglamento es terminante.

—El reglamento, como usted comprenderá, debe estar de acuerdo con la lógica —exclamé con violencia, mientras comenzaba a irritarme un lunar con pelos largos que esa mujer tenía en la mejilla.

—¿Usted conoce el reglamento? —me preguntó con sorna.

—No hay necesidad de conocerlo, señora —respondí fríamente, sabiendo que la palabra señora debía herirla mortalmente.

Los ojos de la arpía brillaban ahora de indignación.

—Usted comprende, señora, que el reglamento no puede ser ilógico: tiene que haber sido redactado por una persona normal, no por un loco. Si yo despacho una carta y al instante vuelvo a pedir que me la devuelvan porque me he olvidado de algo esencial, lo lógico es que se atienda mi pedido. ¿O es que el correo tiene empeño en hacer llegar cartas incompletas o equívocas? Es perfectamente claro y razonable que el correo es un medio de comunicación, no un medio de compulsión: el correo no puede obligar a mandar una carta si yo no quiero.

—Pero usted lo quiso —respondió.

—¡Sí! —grité—, ¡pero le vuelvo a repetir que ahora no lo quiero!

—No me grite, no sea mal educado. Ahora es tarde.

—No es tarde porque la carta está allí —dije, señalando hacia el cesto de las cartas despachadas.

Este fragmento es un perfecto ejemplo para proponer la creación de un escenario por parte de los estudiantes y además de trabajarse el texto se estará plantando un problema burocrático real y significativo para los alumnos.

6. Cómo llevar la interacción estratégica al aula.

Podemos plantear el trabajo con escenarios de dos formas diferentes:

a) Procedimiento 1: el texto después del discurso.

Este procedimiento es muy aconsejable porque hace un seguimiento muy cercano al texto original, se trate de relaciones humanas reales o imaginarias. La primera tarea de los estudiantes en este procedimiento es trabajar a través de un escenario basado en el tema del texto literario seleccionado de forma

que no se enfrentarán al texto hasta que se hayan completado las tres fases de la interacción estratégica.

Tras la fase de puesta en común, la lectura de la obra literaria se asigna como tarea de casa. En la siguiente clase, los estudiantes hablarán sobre cómo el autor se ha enfrentado al tema. Se les pregunta sobre su opinión acerca del resultado alcanzado por el autor y también se le presta atención a la mecánica del texto. ¿Qué recursos estilísticos son usados? ¿Qué efecto tiene la estructura del texto sobre la consecución de la significatividad de ellos hacia el texto? Una vez que el texto haya sido analizado en términos de su naturaleza como discurso, la discusión puede orientarse hacia elementos culturales sobre el autor y el público destinatario de la obra literaria. Otras cuestiones se pueden orientar hacia cómo esa obra literaria encaja con otras obras de su tiempo. Se les puede pedir a los estudiantes, por ejemplo, que hagan una comparación con otro trabajo del mismo autor o del mismo periodo.

Es importante fijarse en los elementos del texto que no aparecen de forma explícita tales como entonación, gestos, movimiento corporal... después hay que pasar a los elementos culturales para después observar cómo estos afectan a las expectativas del público, y así estamos preparados para entrar en el estadio final del tratamiento de la obra. Empezamos con el discurso y procedemos a considerar el lugar del texto en el matriz cultural envolviendo a los estudiantes en la construcción del escenario sobre el tema. Haciendo esto, estamos dotando a los estudiantes de la oportunidad de resolver las dudas del lenguaje y su uso. Con este trabajo se está incrementando el grado de visión estética en clase ya que se está invitando a reflexionar sobre la obra y sus posibles explotaciones. Después vamos a preparar a los estudiantes para considerar la pieza como una obra literaria, no solo como un discurso. ¿Qué características específicas tiene el movimiento literario? ¿Cómo se puede comparar esta obra con otras del autor? ¿De qué manera esa obra es digna de ser preservada como una obra de la literatura? Para responder a esta pregunta, debemos analizar como el autor construyó este texto, cómo usó el lenguaje para construir esta forma particular el texto. El profesor debe plantear la respuesta a estas preguntas sin dictar una respuesta certera ni su punto de vista. El énfasis de este enfoque debe ponerse en la motivación haciendo que los estudiantes experimenten el propio texto a través de la interacción. Es mediante este tipo de experiencias cómo podemos ayudar a los estudiantes a lograr la autorregulación.

Se propone el trabajo con la obra *Los renglones torcidos de Dios*, de Torcuato Luca de Tena, partiendo del siguiente escenario:

Alice

Eres una detective privada que tiene como misión resolver un asesinato que ha sido cometido en un psiquiátrico. Cuando llegas allí descubres que el psiquiatra te acusa de ser una enferma más y te cuenta que realmente no estás allí por tu propia voluntad sino que has sido internada por tu propio esposo. Necesitas que te dejen investigar tu caso, que no te traten por loca y que te dejen salir por tu propio pie de la institución.

Psiquiatra

Una de tus enfermas está totalmente convencida de que es una detective privada de mucho éxito y que está en tu hospital por su propia voluntad para investigar un caso de asesinato ocurrido en el centro. Deberás convencerla de que no está en lo cierto, sin herirla y sin permitirle algunos de los privilegios que piensa que le corresponden al pensar que no es una enferma más.

b) Procedimiento 2: texto antes de discurso.

Este procedimiento es idéntico al anterior solo con la diferencia de que el texto literario es entregado anteriormente a los estudiantes. Por consiguiente, en este procedimiento, los estudiantes son guiados a responder sobre el texto objeto antes de desarrollar otro tipo de regulación. Después de hacer la lectura, los grupos de estudiantes son formados para crear el respectivo escenario. Facilitando el texto antes se está facilitando la invención de diferentes temas para crear escenarios. Una novela, por ejemplo, tiene muchos temas y subtemas a lo largo de sus páginas y sus capítulos. Cada grupo de estudiantes puede centrarse en uno de ellos. En este procedimiento, al igual que en el primero, el profesor debe tomar la decisión de si ofrecer el texto completo o solo un fragmento. La lectura, en cualquier caso, se puede acompañar con preguntas que dirijan la atención a las tres dimensiones conversacionales de la interacción: intercambio de información, transacción e interacción. Las respuestas pueden ser discutidas en clase. El próximo paso es la formación de grupos que se encargaran de crear un nuevo escenario. El profesor debe tener la certeza de que los estudiantes están prestando atención a todos los elementos (papeles, caracteres, escenas, etc.) que están presentes en la versión original.

Asimismo es importante que el profesor preste atención a que se respeten los elementos culturales presentes en el texto procedente de la época y el contexto en el que fue escrito el texto y en la que se encuentra insertada la historia.

7. Conclusiones

Como se ha podido comprobar con experiencias prácticas en el aula, el uso de la interacción estratégica para la enseñanza de la literatura en las aulas de español como lengua extranjera o segunda lengua, se presenta como una herramienta muy eficaz dado que se trabaja de forma interactiva con los textos literarios. Los estudiantes sienten que la literatura no es ya solo objeto de laboratorio sino que puede ser manipulada por ellos mismos. Se está trabajando, además, material real lo que incrementa la motivación de los estudiantes al notar que pueden acceder a textos literarios en una lengua que no es su lengua materna. Además, el trabajo con escenarios resulta significativo ya que de la obra elegida se tratará aquel tema que tenga más relación con los intereses y las preocupaciones de los propios estudiantes. Por otro lado, la necesidad de conseguir sus motivaciones secretas hará que la comprensión de los personajes y del texto se lleve a cabo de una forma más efectiva ya que se ha de entender bien la naturaleza de la historia y de los personajes que en ella participan para poder configurar estrategias de actuación.

La interacción estratégica constituye, en este sentido, una metodología que aúna todos estos preceptos y que, de forma motivadora, permite el desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros estudiantes en la lengua meta. La sencillez en su preparación, la implicación de los estudiantes, su motivación y la manera en la que forman parte de este proceso constituyen los pilares más fuertes de este enfoque haciendo de él una herramienta muy eficaz para el proceso de enseñanza-aprendizaje del español.

8. Bibliografía

- ALONSO RAYA, R. (1990): "Enseñanza Interactiva del español a través de escenarios. Aplicaciones didácticas". Asele. *Actas II*, pp. 209-216.
- DI PIETRO, R. (1987): *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios*, New York, Cambridge.
- EDMONSON, W. (1981), *Spoken Discourse: A Model for Analysis*, London, Longman, 1981.
- PUJOLAS, P. (2008): *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao.
- VV.AA. (2008): *Diccionario de terminus clave de E/LE*. Martín Peris, E. (Coord.). Madrid, SGEL, Sociedad española de librería.
- VYGOTSKY, L. (1978): *Mind in Society*, Cambridge, Harvard University Press.

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA SOBRE LA ADECUACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS (DE LA WEB) 2.0 EN LAS ENSEÑANZAS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA EN LOS GRADOS DE MAESTRO

Virginia Calvo Valios

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Elena Consejo Pano

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

José Domingo Dueñas Lorente

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

GRUPO ELLIJ

Resumen

La investigación que se presenta parte de una reflexión sobre en qué medida las herramientas que nos ofrece la Web 2.0 se adaptan a los contenidos de tres asignaturas de los grados en Magisterio en Educación Infantil y en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza: *Literatura infantil y juvenil*, *Literatura Infantil y Educación Literaria* y *Didáctica de la Lengua*. Para ello, se han analizado dos tipos de plataformas virtuales: dos blogs vinculados a las materias del Grado de Educación Infantil y la incorporación de una wiki en las sesiones prácticas con los alumnos del Grado de Primaria. Los resultados obtenidos nos han permitido llevar a cabo un estudio de contraste entre los dos soportes virtuales en relación a variables como la interactividad entre los usuarios, la participación activa del estudiante en la construcción de conocimientos lingüísticos y literarios, y en la creación de una comunidad virtual interpretativa que comparte textos y códigos de lecturas.

Palabras clave: educación literaria y lingüística, herramientas de la Web 2.0, comunidad virtual.

1. Introducción

El interés de este trabajo se centra en identificar y analizar las herramientas de la Web 2.0 en la constitución de una comunidad de aprendizaje sobre contenidos de didáctica de la lengua y de la literatura en el ámbito universitario. Para

la consecución de este propósito, se ha reflexionado sobre las metodologías colaborativas para proponer orientaciones en la elaboración de marcos de acción que impliquen la mejora de la metodología docente y del papel del estudiante universitario y del profesor atendiendo a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco que abre el nuevo paradigma que instaura Internet (Borrás, 2012: 33).

De este modo, la investigación se ha desarrollado durante el curso 2012/2013 en las asignaturas de *Literatura infantil y juvenil* (2º curso del Grado en Magisterio en Educación Primaria), *Literatura Infantil y Educación Literaria* (2º de Grado en Magisterio en Educación Infantil) y *Didáctica de la Lengua* (3º de Grado en Magisterio en Educación Infantil) de la Facultad de Ciencias Humanas y de Educación del Campus de Huesca, perteneciente a la Universidad de Zaragoza. Así, se han utilizado dos tipos de plataformas virtuales: dos blogs vinculados a las materias del Grado en Educación Infantil y la incorporación de una wiki en las sesiones prácticas con los alumnos del Grado en Primaria. Estas materias guardan una estrecha relación en lo que concierne a la formación específica en didáctica de la lengua y de la literatura ya que los estudiantes para superar dichas materias deben demostrar competencias comunicativas, lingüísticas y literarias que contribuyen a sentar las bases de la educación lingüística y literaria. En este sentido, los objetivos del estudio se refieren a:

- Iniciar al futuro maestro en el uso de las herramientas de la Web 2.0 como instrumentos de enseñanza y aprendizaje, y como medios de comunicación, colaboración, participación social y construcción colectiva de conocimiento (Tíscar, 2009). Para ello, se han diseñado dos tipos de aplicaciones: blog y wiki ya que permiten a cualquier usuario escribir sin necesidad de tener conocimientos de informática avanzados.
- Identificar prácticas que mejoren la metodología docente y el papel del estudiante universitario, promoviendo una participación activa en la adquisición de competencias lingüísticas y literarias a través y por medio de la incorporación de las herramientas de la Web 2.0 en las materias objeto de estudio. De esta manera, incidir en un enfoque comunicativo, social y participativo.
- Analizar las posibilidades que ofrecen las plataformas virtuales diseñadas como herramientas de aprendizaje, de gestión de conocimientos, de adquisición de competencias y como repositorio de recursos hipertextuales sobre temas de educación literaria y educación

lingüística. Se trata de trasladar los planes de estudio al entorno digital y aprovechar las ventajas de la Web 2.0 (comunicación interactiva, hipertextualidad, etc.).

- Profundizar en las facetas formativas del hipertexto en la construcción de aprendizajes como señala Leibrandt (2008, 2010) –entre otros-: aprendizaje constructivo, la elaboración cognitiva, la reestructuración de la información. Así como en la creación de un espacio colectivo para interactuar y crear contenidos de las materias desde los conceptos de “cultura participativa” e “inteligencia colectiva” acuñados por Jenkins (2008).
- Desarrollar las competencias de la alfabetización mediática (Tíscar, 2009) tanto de los estudiantes como de los profesores en sus dimensiones comunicativas y sociales, y apropiarse de estrategias de lectura hipertextual y de nuevos géneros discursivos en el contexto de la sociedad de la información.

En esta investigación se ha asumido el concepto de *redes de aprendizaje* de Sloep y Berlanga (2011) y se han seguido los constructos teóricos de Mendoza (2012, 2010) sobre las posibilidades que ofrece el hipertexto didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, han sido claves las investigaciones de Lluch (2011, 2012), Tíscar (2009), Cassany (2011), Edwards y Mercer (1994), Coll y Monereo (2008) –entre otros. Asimismo, resultan fundamentales las bases teóricas de Barthes (1987), Bruner (2004), Ong (1987) y Olson (1998, 2009) sobre el papel de la escritura en la formación del individuo. Estos constructos nos han servido para analizar y categorizar las producciones escritas de los informantes en las plataformas virtuales con el fin de identificar qué soporte se adapta mejor a la naturaleza del conocimiento de las materias y, de esta manera, aportar claves para integrar el entorno virtual en la formación literaria y lingüística de los futuros maestros.

2. Metodología

En el curso 2012/2013 se diseñó con estudiantes y profesores un blog para la asignatura de *Didáctica de la Lengua*: <http://didacticalenguauinfantil12.blogspot.com.es> y otro para *Literatura Infantil y Educación Literaria*: <http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com.es>, de manera que la herramienta actuase como una red de contenidos virtuales de didáctica de la lengua y la literatura en función de las comunidades de aprendizaje en la sociedad del conocimiento.

Por otra parte, con los estudiantes de *Literatura infantil y juvenil* se incorporó a las sesiones prácticas la construcción de la wiki *Bienvenidos a la Wiki de LIJ*, donde los alumnos realizarían una de las tareas de la asignatura.

Los datos que se presentan corresponden a una muestra total de 155 estudiantes y han sido obtenidos de un trabajo de campo principalmente *cualitativo* de corte etnográfico que se aproxima al modelo de investigación-acción en tanto la propuesta de intervención se ha ido redefiniendo con la propia experiencia. Las técnicas de recogida de datos han sido las siguientes: cuestionarios iniciales a modo de diagnóstico para recabar información sobre las competencias digitales de los informantes y sus perfiles como “nativos digitales” o “inmigrantes digitales” (Prensky, 2001). También se realizaron entrevistas en profundidad cuyo objetivo consistía en obtener datos sobre la experiencia de los estudiantes con el uso de las plataformas virtuales. Por último, contamos con la observación participante, los cuadernos de campo de los profesores y las producciones escritas generadas por los participantes en los soportes virtuales.

3. Análisis de resultados

3.1. El “weblog” como espacio para la formación en educación literaria y lingüística de los futuros maestros

Los resultados obtenidos a partir de los *cuestionarios iniciales* en cuanto a los objetivos formulados indican que todos los alumnos tenían una concepción general de qué era un blog y de algunos de sus usos como espacio para publicar entradas, opinar y compartir información. Por otra parte, ningún informante era usuario de blogs ni conocía plataformas sobre temas de educación literaria y lingüística. Entre las respuestas relacionadas sobre los usos del blog como herramienta de aprendizaje, diremos que identificaron algunas de sus posibilidades didácticas, por ejemplo intercambiar opiniones, comunicarse con otras personas, compartir ideas y experiencias. La propuesta de diseñar un blog provocó interés en todos los estudiantes y creían que les podía ayudar a ampliar sus conocimientos sobre las materias y, en consecuencia, mejorar su formación literaria y lingüística. Sirva a modo de muestra respuestas como: “acercarnos más a la realidad literaria y al panorama de la Literatura Infantil”, “para tener las lecturas que nombramos en clase, compartir gustos e ideas con los compañeros”, “fomentar el uso y gusto por la lectura”. Estas informaciones iniciales asentaron el perfil de los alumnos y la creencia de que la creación de

un blog podía suponer un enriquecimiento conceptual y metodológico de las materias.

Por su parte, las *entrevistas* ayudaron a profundizar en la comprensión de las creencias de los informantes aportando las siguientes variables significativas:

- Los estudiantes de *Literatura Infantil* relataron con agrado la experiencia de compartir conocimientos, temas, lecturas, referencias bibliográficas a través de la plataforma virtual en enunciados como: “un buen incentivo para profundizar e introducirse en la literatura infantil”, “conocer nuevos conocimientos sobre literatura infantil”, “una forma diferente de intercambiar información”, “leer los libros y comentarios de mis compañeros”, entre otros. Sin embargo, algunas respuestas señalaron la falta de participación por todos los miembros como uno de los aspectos débiles. Por otro lado, el análisis de resultados nos conduce a la escritura como un medio de expresión reconocido y apreciado según las creencias de los informantes, tal y como lo ilustran estas citas: “te ayuda a expresarte en un medio distinto”, “la comodidad de poder escribirlo y subirlo cuando quieras, sin tener una fecha y hora fija de entrega”, “me ha hecho reflexionar sobre mis gustos, ayudándome a organizar un poco el pensamiento”. De hecho, una de las cuestiones que emergió del análisis de las producciones es la necesidad de fundamentar criterios de selección que los usuarios del blog requerían para subir sus entradas.
- Los informantes de *Didáctica de la lengua* incidieron en sus respuestas en la vinculación entre las sesiones teóricas y la escritura en el blog. Muchas de las entradas que contiene la plataforma virtual surgen a partir de la conversación sobre temas abordados en las clases, sobre puestas en común de artículos leídos o de tareas desarrolladas por los alumnos. Por tanto, la oralidad, la conversación fue tendiendo un puente hacia la escritura virtual tal y como explica esta informante: “la continuación que le dábamos a una idea que surgía en clase y que a través del blog se creaba una reflexión”. También la motivación por la escritura surgió a través de los propios compañeros como usuarios del blog: “la principal motivación ha sido observar como los compañeros escribían y añadían nueva información”. Los aspectos más valorados por este grupo fueron: participar, compartir, interactuar, la libertad para escribir entradas, la creación de un repositorio de recursos sobre contenidos de la materia, la utilidad tanto en el presente como en la proyección en el futuro, la atemporalidad que permite el blog, el papel

del alumno como constructor de conocimientos, el conocimiento compartido, la resolución de una tarea a través del aprendizaje recíproco y cooperativo, el desarrollo de capacidades de trabajo colaborativo y el papel del docente como miembro de la comunidad de aprendizaje dinamizando las conversaciones, sugiriendo enlaces, escribiendo en el entorno virtual e incorporando *book-trailers* como un instrumento de promoción del libro o de la lectura (Taberner, 2012).

Para el análisis de las *producciones escritas* de los informantes en las plataformas virtuales, consideramos pertinente relacionar la idea de Zaid (2012: 119) sobre “la verdadera función de los libros es continuar la conversación por otros medios” con el fin de establecer un marco de categorías que nos permitiese indagar sobre qué temas de educación literaria y lingüística les habían llevado a continuar la conversación en el entorno virtual.

En las entradas realizadas por los participantes en el blog de *Literatura Infantil* encontramos el predominio de tres categorías: la *biblioteca de aula* que se construye con entradas sobre libros para las aulas de infantil. A partir del estudio sobre criterios para la selección de lecturas realizado a lo largo de las diferentes sesiones teóricas donde se mostró y se analizó un corpus amplio de obras literarias, los usuarios del blog aportaron el comentario de las obras que habían seleccionado aplicando los criterios trabajados y, también añadieron a sus entradas hipervínculos de animaciones del libro, *book-trailers*, e imágenes de cubiertas, guardas y páginas del libro. Una segunda categoría la conforman las *noticias de actualidad* como por ejemplo hipervínculos a periódicos digitales, publicaciones recientes de libros infantiles, anuncios de presentaciones en librerías. La tercera categoría corresponde a la creación de un repositorio de *recursos hipertextuales* sobre Literatura Infantil: *book-trailers* como recursos narrativos hipertextuales, presentaciones en *vimeo* de libros-álbum, animaciones literarias, es decir, textos literarios relacionados con los medios digitales de manera que el futuro maestro empieza a apropiarse del discurso literario y a socializarse con la literatura digital Unsworth (2006).

Respecto al blog de *Didáctica de la lengua*, se han identificado también tres tipos de categorías en función de la naturaleza de los temas abordados en las entradas. Por una parte, se trataría de producciones escritas surgidas a partir de los temas tratados en clase a modo de reflexiones, ampliaciones y/o discusiones sobre conceptos, teorías, métodos- entre otros. Otra categoría incluye los comentarios libres de los usuarios sobre cuestiones de interés sobre la didáctica de la lengua y la literatura, por ejemplo, reseñas sobre ensayos, incorporación de otras referencias bibliográficas no abordadas en clase. La

tercera categoría corresponde a un repositorio de materiales hipertextuales configurado con enlaces a editoriales, revistas, bancos de recursos con materiales de lectoescritura, conferencias de teóricos –entre otros.

En síntesis, el “weblog” se muestra como un espacio propicio para la consecución de los resultados de aprendizaje de las materias en los siguientes indicadores:

- Aumento de la participación del estudiante en el entorno virtual y desarrollo de su autonomía.
- Desarrollo de la competencia lingüística y de la competencia lecto-literaria de los estudiantes.
- Dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación literaria y educación lingüística. De tal manera que el docente adopta el papel de facilitador, mediador y dinamizador, y se le otorga al alumno libertad para elaborar contenidos, recomendar lecturas, expresar comentarios sobre temas, etc.

3.2. Bienvenidos a la wiki de LIJ

La wiki se realizó con los alumnos de 2º de *Literatura infantil y juvenil*, como se ha comentado, y se enmarcó en una de las tareas (*Tarea Wiki*) que debían realizar los alumnos para superar la parte práctica de la signatura, por lo que tenía carácter evaluable.

Partimos de la hipótesis de que la mayor parte de la documentación que manejan nuestros estudiantes referente a las lecturas literarias que han de trabajar durante la asignatura de LIJ la obtienen *on line*. Así, se pretendió hacer un rastreo de las páginas que visitaban y de los documentos que leían y/o visionaban.

A este respecto, se formaron 21 grupos de 2 ó 3 componentes con el propósito de que cada grupo propusiera una lectura literaria para alumnos de Educación Primaria y justificarla debidamente a partir de las siguientes indicaciones: por una parte, alojando documentos (escritos, gráficos, audiovisuales,...) e hipervínculos que enlazaran a diferentes hipertextos como reseñas, opiniones de expertos, páginas webs, blogs..., que se encontraran en la red sobre la obra y cuya procedencia estuviera contrastada y, por otra parte, debían escribir una reseña personal justificando por qué se recomendaba esa lectura en la etapa de Educación Primaria. El tiempo para completar la tarea fue de dos semanas. A modo de muestra, la docente incorporó en la página de inicio de la wiki, una propuesta de lectura literaria consistente en una reseña personal

del libro de Jörg Müller “*El libro en el libro en el libro*” (Serres, 2002) y una serie de hipervínculos sobre el autor, la editorial y una reseña extraída de la revista electrónica *Imaginaria*.

Cada grupo alojó su tarea en una página independiente dentro de la wiki con el nombre de la obra seleccionada y con los siguientes datos: título, autor /ilustrador, editorial y año de la primera edición, género, temática y edad recomendada.

El producto final que obtuvimos tras completar la wiki con todas las tareas conformaba, no nos cabe duda, un valioso repositorio de recursos hipertextuales literarios (o de *literatura electrónica*) que iremos completando en futuras ediciones.

Los cuestionarios iniciales nos permitieron conocer los conocimientos previos de los alumnos sobre las wikis, así se observó que la mayoría afirmaba conocer las wikis en el entorno educativo ya que había sido un contenido de una asignatura cursada en 1º de Grado; sin embargo, también admitían no haber entrado jamás en una wiki. Estas afirmaciones llamaban mucho la atención porque a pesar de su “conocimiento” sobre wikis, tan solo ocho alumnos reconocían la Wikipedia (visitada en alguna ocasión por todos ellos) como una wiki. Teniendo en cuenta estos resultados, se realizó una sesión inicial con el fin de introducir a los alumnos en el uso de nuestra wiki.

Para concluir el proceso, los estudiantes respondieron a un cuestionario final cuyas preguntas se clasificaron en las siguientes categorías: aprendizaje, uso, la tarea y el proceso, y opinión personal. A continuación presentamos los resultados obtenidos, por una parte, en cuanto a los objetivos de la investigación y, por otra, en relación a la tarea final.

En relación a los objetivos de la investigación, cabría destacar que en lo referente al rastreo de las páginas que visitaban y los documentos que leían y/o visionaban los alumnos para posteriormente instalarlos en sus respectivas páginas de la wiki, el motor de búsqueda preferente había sido *Google*. Sirva como muestra la siguiente respuesta de una estudiante: “Si no era suficiente con lo que allí se mostraba” (refiriéndose a la primera página de entradas de *Google*) “entonces buscaba por *nombre del autor* o con frases tipo *personajes de (título de la obra)* o *análisis de (título de la obra)*”. Tan solo un grupo visitó páginas en un idioma diferente al castellano.

En otro apartado, se les preguntó sobre cómo decidían si aquellas informaciones eran fiables. Una informante constataba que la información que recibía era correcta según sus creencias: “Elegía las páginas que contenían datos que coincidían con lo que yo creía, porque antes me había leído yo el libro”. Otros contrastaban las informaciones con otras páginas, sobre todo

con la página de la editorial, con blogs que recomendaba la editorial y, en escasas ocasiones, con páginas especializadas en LIJ; tan solo cuatro alumnos respondieron que en lugar de buscar en *Google*, habían visitado directamente páginas especializadas y, una vez allí, habían buscado documentos sobre sus obras. La mayoría descartaba los foros por sistema “porque allí la gente pone lo que quiere sin criterio”.

También nos interesaba conocer cómo habían organizado la información para incorporarla a la wiki. Aquí la mayoría de los informantes afirmaban que seguían el criterio de selección que ofrecía el buscador al escribir el título del libro en cuestión.

En relación a los objetivos de la *Tarea Wiki*, mostramos las conclusiones extraídas de las respuestas a tres preguntas clave que aparecían en el formulario. Respecto a la cuestión sobre si les había parecido difícil aprender a navegar por la wiki y editar la tarea, todos remarcaron lo sencillo que les había parecido el uso de la herramienta; además, una tercera parte destacó “la facilidad para compartir conocimientos con nuestros compañeros mediante la wiki” y tan solo tres comentaron que lo único que les había parecido algo lioso había sido el proceso para darse de alta.

A la pregunta “¿Cuál crees que ha sido la finalidad de incorporar una wiki a la asignatura de *Literatura Infantil y Juvenil*?”, la mitad de los encuestados respondió que la única finalidad era acercar las nuevas tecnologías a los estudiantes universitarios (dos de ellos afirmaron de manera aséptica que “entiendo que las TICs deban estar presentes en los estudios superiores”); casi un cuarto del grupo identificaron nuestra wiki como una compilación de recursos hipertextuales referentes a obras “con las que podremos trabajar” decían “en nuestra futura vida profesional como maestros”; y el resto afirmaron bien que era “una manera de motivar” o “una manera diferente de aprender entre todos y mejorar”.

Finalmente les preguntamos si habían visitado las páginas de los compañeros y, si era el caso, que nos explicaran con qué finalidad. Casi la mitad de los alumnos contestaron de forma afirmativa y “para comparar y hacer mejor mi tarea”; algunos menos aseguraban que tras visitar las tareas de sus compañeros “ahora sabemos más sobre LIJ y podemos recomendar lecturas a niños”; y el resto se dividían entre los que las visitaron por “simple curiosidad” o “cara al examen final de la asignatura”. Y un triste 16% admitió no haber visitado las páginas de los demás.

Las opiniones personales sobre las wikis como herramientas didácticas, como espacios para alojar hipertextos y sobre si la utilizarían en aulas de Primaria no fueron tan diversas como las respuestas anteriores y la inmensa

mayoría destacaba su potencial didáctico y, sobre todo, motivador. Una alumna afirmó con rotundidad: “veo las wikis ya un poco anticuadas, cosa normal en este mundo donde las telecomunicaciones avanzan tan deprisa”.

4. Discusión de resultados

Los resultados obtenidos -a partir de cuestionarios iniciales a los informantes, notas de campo de los profesores, entrevistas a los estudiantes y análisis de las producciones escritas en las plataformas virtuales- nos han permitido llevar a cabo un estudio de contraste entre los dos soportes virtuales en relación a variables como la interactividad entre los usuarios, la participación activa del estudiante en la construcción de conocimientos lingüísticos y literarios, y en la creación de una comunidad virtual interpretativa que comparte textos y códigos de lecturas.

Los blogues y la wiki presentan un potencial para la formación literaria y lingüística de los futuros maestros. A la luz de los resultados obtenidos, estas herramientas virtuales se adaptan a la naturaleza del conocimiento de las materias objeto de estudio en cuanto a que los estudiantes se apropian del artefacto para elaborar y abordar contenidos propios de dichas disciplinas. Por otra parte, el propio soporte virtual facilita la configuración de un repositorio de recursos hipertextuales y se incide en estrategias de lectura hipertextual. Otro de los puntos de encuentro entre los blogues y la wiki es la facilidad y accesibilidad con el uso de estas plataformas ya que los usuarios pueden producir textos sin necesidad de tener conocimientos avanzados de informática. Por lo tanto, consideramos muy pertinente la incorporación del entorno virtual al desarrollo de los contenidos y competencias propias de estas materias.

La discusión de resultados nos ha permitido atribuir claves para el uso complementario en la docencia universitaria de estos artefactos que sistematizamos a continuación, aunque dependerá de los objetivos iniciales que el docente se plantee con la utilización de una u otra herramienta:

- *El blog en la creación de una comunidad virtual interpretativa.*

Según los resultados emergentes de este estudio, el blog permite la creación de una comunidad virtual interpretativa entre docentes y estudiantes que comparten intereses comunes. El propio soporte favorece y propicia un ambiente para mantener conversaciones, construir conocimientos, desarrollar contenidos y crear repositorios de recursos hipertextuales puesto que la herramienta posibilita alojar los diferentes géneros en los que se muestra el

discurso literario en la Web 2.0: book-trailer, presentaciones en “vimeo” de libros, animaciones literarias, videos en youtube, etc., atendiendo a la naturaleza hipertextual del propio contenido. En este sentido, se acentúa la vertiente social de la lectura de manera que puede servir de clave para recuperar lectores perdidos en el marco de unos usuarios que parecen nativos digitales y que, según nuestros resultados, no lo son en el ámbito académico, ejerce un papel esencial la creación en la plataforma de una comunidad virtual en la que interaccionan lectores y escritores.

El análisis de las producciones generadas en el blog ha permitido además conocer en profundidad el perfil lingüístico y lector del alumno de Grado de Maestro del siglo XXI e identificar en qué medida la escritura en el blog contribuye a su construcción como individuos y maestros ya que la experiencia con la palabra escrita conlleva organizar el pensamiento y un mayor grado de reflexión.

Se detecta, una vez que los estudiantes van configurando sus perfiles como usuarios de la red de aprendizaje, un interés por investigar e hipervincular sobre temas planteados en las materias. De manera que se promueve su autonomía y desarrollan un papel más activo y participativo que en un entorno analógico tal y como lo confirman estas citas de dos estudiantes:

Esta metodología me ha resultado muy innovadora a pesar de que los blogs llevan mucho tiempo funcionando, nunca antes había trabajado con esta herramienta. (...) gracias al blog, los alumnos pueden participar y hacer un poco más suya la asignatura. (...) El papel del profesor es, por una parte, de dinamizador, coordinador del blog, y por otro lado, puede participar activamente tal y como lo hace el alumnado.

El profesor se convierte en un facilitador de este recurso y del aprendizaje, motivando a los alumnos a participar en el blog, es decir, dando el empujón necesario para que luego sean ellos por si mismos de forma autónoma quienes participen en este recurso.

Las producciones escritas en el blog nos han propuesto tres claves de interés: por una parte, un mayor conocimiento de los intereses intelectuales y profesionales del futuro maestro del siglo XXI, por lo que podrían concretarse desde aquí criterios para la revisión de las guías de las materias. En segundo lugar, el impacto que ejerce la escritura virtual como un medio de expresión, de organización del pensamiento y de conferir visibilidad a los alumnos en la construcción del conocimiento compartido: “escribir en un blog supone

hacerse visible en un portal de una comunidad siendo tú el propio productor y escritor”.

La tercera clave se centra en el desarrollo de los hábitos lectores de los alumnos a través del uso del blog en una suerte de comunidad que se convierte en soporte de lecturas diarias. Así hemos recogido respuestas como las que siguen: “una lectura diaria”, “ha sido una manera de leer muchas cosas relacionadas con la materia que de otra forma no hubiera conocido”. Por otra parte, los itinerarios lectores del entorno virtual propiciaron el acercamiento al libro en soporte impreso, así lo expresaba esta informante: “me ha aportado más conocimientos de Literatura Infantil de la cual iba bastante perdida. También me ha hecho ir a las librerías y fijarme en las distintas obras que se están vendiendo, así como buscar nuevos cuentos”.

- *La wiki como soporte para la escritura colaborativa.*

El alumno que se enfrenta a una wiki es agente activo en su propio proceso de aprendizaje: él es el que va a generar información, a compartirla y a revisar, completar y/o modificar la que aporten los demás; en definitiva, la herramienta wiki se concibe como un espacio virtual de construcción cooperativa, para el aprendizaje activo y reflexivo, para la escritura colaborativa (Lluch, 2011). Y no solo eso, desde la docencia universitaria observamos las wikis como un espacio donde desarrollar las competencias transversales o genéricas del marco europeo, competencias que van más allá de los contenidos teóricos de una materia y que redundan en su propia formación integral.

No cabe duda de que la tecnología wiki puede permitir al profesorado universitario llevar a cabo experiencias de innovación docente. Las oportunidades que ofrecen las nuevas aplicaciones en tecnología educativa en el marco de la Web 2.0 por un lado y las necesidades del Espacio Europeo de Educación Superior en cuanto a las competencias genéricas y transversales, hacen de las wikis la herramienta ideal para la renovación de las metodologías docentes en la universidad. (Mancho, G., Porto M.D. y Valero, C., 2009, p. 13.).

Los mismos autores añaden otras cualidades a la herramienta:

Además, cabe señalar el valor añadido del uso de wikis para adquirir habilidades de gestión de la información digital, por la propia estructura hipertextual de las wikis. Pensamos que una wiki puede ser más eficaz en este sentido que cualquier otra herramienta 2.0 (marcador social o *blog*), por cuanto una wiki permite incluir reflexiones sobre la información seleccionada al tiempo que

estructurarla hipertextualmente en lugar de hacerlo mediante etiquetas (*tagging*) o cronológicamente. (Mancho, G., Porto M.D. y Valero, C., 2009, p. 10)

Otros aspectos positivos que nos gustaría resaltar son la versatilidad de la herramienta, la facilidad que ofrece para desarrollar el aprendizaje por tareas, el concepto de “autoría compartida” que implica o la posibilidad de concebirla como repositorio de materiales e hipervínculos. Sin duda, el rastreo de las páginas donde recaban la información nuestros alumnos nos abre nuevos caminos de investigación y de reflexión. A este respecto, somos de la opinión de que para crear una wiki satisfactoria habría que dotar al alumno de estrategias, por una parte, para buscar informaciones auténticas y rigurosas que hipervincular y, por otra, para organizarlas en este espacio virtual siguiendo unas mínimas pautas de *arquitectura de la información* –estructuración, descripción y clasificación de contenidos– (Rosenfeld y Morville, 2002).

Por otra parte, deberíamos insistir en que el uso de las herramientas que nos ofrece la Web 2.0 no solo tienen razón de ser como recurso motivador, prejuicio muy generalizado entre nuestros alumnos, sino que deben entenderlo como un medio más de comunicación, gestión de conocimientos, participación social y aprendizaje colaborativo.

Para terminar, en este estudio hemos profundizado en el uso de las herramientas de la Web 2.0 en la docencia universitaria con el propósito de identificar en qué medida la incorporación del entorno digital contribuye a la formación literaria y lingüística de los futuros maestros. La discusión de resultados nos ha permitido detectar claves para utilizar el blog y la wiki en las enseñanzas de didáctica de la lengua y la literatura desarrollando una metodología colaborativa, comunicativa y participativa en sintonía con el modelo EEES, sin embargo, sería necesario una continuidad en la implantación de las plataformas diseñadas con el fin de seguir investigando en este ámbito para aportar orientaciones en la revisión de los planes de estudio de la titulación.

6. Bibliografía

- BARTHES, Roland (1987): *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona, Paidós.
- BORRÁS, Laura (2012): “Territorio hipertextual: lectura y enseñanza 2.0” en Antonio Mendoza (coord.): *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*, Barcelona, Octaedro, pp. 33-52.

- BRUNER, Jerome (2004): *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- CASSANY, Daniel (2012): *En-línea. Leer y escribir en la red*, Barcelona, Anagrama.
- COLL, César & MONEREO, Carles (eds.) (2008): *Psicología de la educación virtual*, Madrid, Morata.
- DE HARO, Juan José (2008): “La elección entre el blog y el wiki” en <http://jjdeharo.blogspot.com.es/2008/03/la-eleccin-entre-el-blog-o-el-wiki.html> (consultado el 20/09/2013).
- EDWARDS, Derek & MERCER, Neil (1994): *El conocimiento compartido* (trad. de R. Alonso), Barcelona, Paidós.
- JENKINS, Henry (2008): *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós.
- LEIBRANDT, Isabella (2008): “El hipertexto: ejemplos didácticos para un aprendizaje integrador en la enseñanza de la literatura” en Dolores Romero & Amelia Sanz (coords.): *Literaturas del texto al hipermedia*, Barcelona, Anthropos, pp.183-193.
- LEIBRANDT, Isabella (2010): “Leer y escribir en nuestro mundo hipertextual” en Antonio Mendoza & Celia Romea (coords.): *El lector ante la obra hipertextual*, Barcelona, Horsori, pp. 137-142.
- LLORENS, Ramón & ROVIRA, José (2012): “De la lectura hipertextual a la escritura colaborativa: blogs y wikis en la didáctica de la lengua y la literatura” en Antonio Mendoza (coord.): *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*, Barcelona, Octaedro, pp. 262-274.
- LLUCH, Gemma & ACOSTA, Marilú (2012): “Conversaciones sobre lecturas en la Web 2.0: el caso de Laura Gallego. Análisis discursivo de conversaciones virtuales entre adolescentes” en Jesús Díaz-Armas (ed.): *Lecturas para el nuevo siglo: formación receptora y lector hipertextual*, La Laguna, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, pp. 37-52.
- MANCHO, Guzman; PORTO, María Dolores & VALERO, Carmen (2009): “Wikis e Innovación Docente”, *RED – Revista de Educación a Distancia. Número monográfico X. Número especial dedicado a Wiki y educación superior en España* (en coedición con Red-U), en <http://revistas.um.es/redu/article/view/91041> (consultado el 20/09/2013).
- MARTÍN-BARBERO, Jesús & LLUCH, Gemma (elaboración y redacción) (2011): *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*, Bogotá, Cerlalc y Unesco.
- MENDOZA, A. (2010): “La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector” en A. Mendoza y C. Romea (Coords.). *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori. Pp. 143-174.
- MENDOZA, Antonio (2012): “Leer hipertextos en papel: sobre el lector y sus hipervínculos cognitivos” en Antonio Mendoza (coord.): *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*, Barcelona, Octaedro, pp. 73-99.

- MORVILLE, Peter & ROSENFELD, Louis (2006): *Information Architecture for the World Wide Web*, Sebastopol (CA), O'Reilly Media Inc.
- OLSON, D. (1998): *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- OLSON, David (2009): "Language, Literacy and Mind: The Literacy Hypothesis", *Psyche*, 18, 1, 3-9, en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282009000-100001&script=sci_arttext (consultado el 03/02/2013)
- ONG, Walter (1987): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, FCE.
- PRENSKY, Marc (2001): "Digital natives, digital immigrants", *On the Horizon* (MCB University Press), 9, 5, 1-6, en <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf> (consultado el 03/05/2013)
- ROVIRA-COLLADO, José (2013): "LIJ 2.0. Estudiando la literatura infantil y juvenil en la web social", *Lenguaje y textos*, n. 37, mayo, pp.161-170.
- SLOEP, Peter & BERLANGA, Adriana (2011): "Redes de aprendizaje, aprendizaje en red", *Comunicar*, 37, 55-64. (DOI:10.3916/C37-2011-02-05).
- TABERNERO, R. (2012): "La hipertextualidad como fundamento de construcción en la literatura «iluminada»: la formación del lector en el libro-álbum y en el libro ilustrado" en Antonio Mendoza (coord.): *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*, Barcelona, Octaedro, pp. 121-134.
- TÍSCAR, Lara (2009): "Alfabetizar en la cultura digital" en Lara Tíscar, Felipe Zayas, Néstor Alonso & Eduardo Larequi: *La competencia digital en el área de Lengua*, Madrid, Octaedro, pp. 9-38.
- UNSWORTH, Len (2006): *E-literature for Children. Enhancing Digital Literacy Learning*, New York, Routledge.
- ZAID, Gabriel (2012): *Leer*, México, Océano Travesía.

Enseñar, educar e investigar son tareas que las sociedades contemporáneas abordan con una creciente perspectiva global, con dificultades y soluciones que a menudo trascienden la eficacia de las respuestas locales. Esta reflexión constituye el punto de partida del Área de Estudos Espanhóis e Hispano-Americanos de la Universidade do Minho al asumir la organización del XIV Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de Lengua y Literatura (SEDLL). Con el desafío de crear un espacio de discusión e intercambio científico e intercultural, que nos aproxime a la realidad didáctica y educativa del mundo hispano y lusófono, con sus semejanzas y paralelismos, pero también con sus singularidades e identidades, se presentaron varias propuestas que, en forma de comunicaciones y seminarios, nos ofrecieron un panorama amplio de la didáctica de las primeras y segundas lenguas y literaturas, la aplicación de las tecnologías a la enseñanza o la orientación de las políticas educativas.